



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARISTIDES JAIME YANDELELA CAMBUTA

**UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO
PRIMEIRO ANO DA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DE BIÉ-ANGOLA**

MARÍLIA/SP

2021

ARISTIDES JAIME YANDELELA CAMBUTA

**UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO
PRIMEIRO ANO DA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DE BIÉ-ANGOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA.

MARÍLIA/SP

2021

C178o Cambuta, Aristides Jaime Yandelela
Um olhar sobre as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da escola superior pedagógica do Bié-Angola / Aristides Jaime Yandelela Cambuta. -- Marília, 2021
226 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. Práticas de leitura dos estudantes. 2. Narrativas autobiográficas.
3. Ensino superior. 4. Angola. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ-ANGOLA

AUTOR: ARISTIDES JAIME YANDELELA CAMBUTA

ORIENTADORA: RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Prof(a). Dr(a). DAGOBERTO BUIM ARENA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). ALONSO BEZERRA DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Prof(a). Dr(a). ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK (Participação por Parecer Circunstanciado)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Extremo Sul Catarinense

Marília, 06 de agosto de 2021

A handwritten signature in blue ink, reading "Eliane Giachetto Saravali", is positioned above the printed name and title.

Prof. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele ”.

PAULO FREIRE

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Henrique Cambuta (*in memoriam*), à minha mãe, à minha esposa, aos meus filhos e aos meus irmãos pela paciência, compreensão, dedicação incondicional e carinho durante toda a minha jornada, bem como aos educadores comprometidos com a formação humana dos angolanos e não só.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude que aprendi ainda na pequena infância e, desde esta etapa saudosa e única da minha vida, esforcei-me por jamais deixar de praticá-la, embora entenda que seja uma tarefa difícil porque, às vezes, de forma involuntária, esquecemos de pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com nosso processo formativo. Mesmo assim, faz-se imprescindível destacar algumas ilustres personalidades. Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, que desde cedo se sacrificaram de forma incansável pela educação dos filhos e, em especial à minha mãe Alzira Yandelela Félix, a quem dedico profunda gratidão, pois mesmo depois da morte do esposo permaneceu firme no cuidado e na orientação dos filhos, sendo eu fruto e exemplo dessa perseverança. De igual modo, agradeço à minha querida esposa Avelina Guersen Severino Cambuta, que sempre me apoiou, compreendeu minhas ausências e se sacrificou no cuidado dos nossos filhos com muita paciência e sabedoria. Não poderia deixar de agradecer, também, aos meus filhos Alzira Yandelela Severino Cambuta, Henrique Severino Cambuta e Pascoal Munana Severino Cambuta pelo carinho imenso, não poucas vezes demonstrado de forma virtual, além do sacrifício consentido em função das ausências constantes durante o período de estudo. Agradeço igualmente aos meus irmãos (Eide, Precioso, Felizardo, Adalberto, Adelina, Félix, Bernardo, Arlinda, Esmeralda, Clarindo e Deolinda), bem como aos meus sobrinhos que sempre apoiaram a minha dedicação intelectual e deram muito força para que eu nunca desistisse dessa longa e difícil caminhada.

Minha eterna gratidão também à minha orientadora Raquel Lazzari Leite Barbosa, por suas sábias observações, pelo carinho e humanismo demonstrados durante o percurso formativo. Na mesma senda, quero agradecer aos professores Dagoberto Buim Arena e Ângela Cristina Di Palma Back por terem aceitado o convite para participarem da banca de qualificação e defesa desta tese, bem como pelas ricas sugestões dadas no momento da defesa, as quais, obviamente, contribuíram pela melhoria da qualidade deste trabalho. Na sequência, estendo os meus agradecimentos a todos os membros que aceitaram compor a banca, pois as suas reflexões serviram de estímulo para a melhoria tanto da pesquisa quanto do pesquisador.

Sou grato também a todos os professores do programa de pós-graduação em educação da FFC – UNESP – Marília e aos membros do GEPLENP pelo compromisso sério com a Educação. Outrossim, agradeço o coletivo da Escola Superior Pedagógica do Bié- Angola e, de modo muito particular ao professor Alfredo Maria de Jesus Paulo pela aposta na formação de quadro de profissionais, ademais pelo apoio incondicional que recebi durante a formação e pela compreensão com minhas ausências.

Falando em ausências, agradeço aos colegas do departamento acadêmico que, além do apoio, cobriram de forma incansável as minhas faltas justificadas pela distância entre os dois países, em especial ao tio Estevão, pelo ser humano ímpar que demonstrou ser. Não posso deixar de agradecer a todos os professores da Escola Superior Pedagógica do Bié, bem como aos trabalhadores não docentes que sempre acreditaram em mim e me apoiaram no percurso. Agradeço também à dona Amélia Calumbo Quinta pelo apoio moral constante, além do carinho e da consideração. Por outra, quero expressar a minha gratidão muito especial ao sobrinho e professor Osvaldo Augusto Chissonde Mame que sempre incentivou meus estudos acadêmicos com sugestões valiosas, sempre acompanhadas de apoio e firmeza não apenas nas batalhas acadêmicas como na vida em geral.

Finalmente, quero agradecer aos professores e amigos Ricardo, Euclides, Mário, Nelson, Edson, Melo, Evaristo, Guilherme, Rosa, Pessela, Hermenegildo, Paulo, Gaio, Walima, Lúcio, Amado, Eduardo, Arão, Lito, Dorito, Ilda, Fátima, Elvira, Marisa, Vany, Jojó, Betucho e tantos outros que sempre estiveram comigo tanto nos momentos bons quanto nos ruins.

Agradeço também à dona Braselina Matera que me acolheu, tratou-me como filho e sempre compreendeu minha condição de estrangeiro. Por fim, agradeço aos amigos Hércules, Juan, Alexandre, Dafin, Elisa, Camila, Bianca, e a todos que partilharam momentos agradáveis na pensão de “dona Bra”. Em resumo, sou grato a padrinhos, compadres, afilhados e todos os familiares que de forma direta ou indireta contribuíram pela minha formação.

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal finalidade compreender as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié/Angola. A mesma está embasada nas diversas contribuições teórico-científicas de Chartier (1990, 1999, 2011), Foucambert (1994, 1997, 2008), Bakhtin (2009, 2011), Smith (1989, 1999) Bourdieu (2017), Silva (2000, 2003, 2009), Geraldi (2010), Freire (1996), Britto (2012, 2015), Barbosa (1998, 2009, 2001), a fim de abordar a temática sobre a leitura com base na compreensão das condições socioculturais dos estudantes, leitores, professores e membros do corpo diretivo. Para a realização da pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada nas visões de Lüdke & André (1986), Chartier (1990), Triviños (2001), Bakhtin (2011), Ramos et. al (2003), fez-se necessário utilizar como recurso metodológico as narrativas autobiográficas a partir dos aportes de Chartier (1990), Benjamin (2012), Josso (2006) e Souza (2008). As narrativas autobiográficas serviram de instrumento de geração de dados e foram constituídas por três roteiros com tópicos abertos dirigidos a 86 estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié, pertencentes aos cursos de Psicologia, Biologia, Geografia, Química e Educação Primária, bem como a membros do corpo diretivo e a oito professores para complementar as informações dos estudantes e fazer a triangulação dos resultados de forma a compreender as práticas de leitura dos estudantes. Os dados das narrativas revelam que, na realidade angolana e biena, fala-se de insuficiências ou de debilidades de leitura dos estudantes do primeiro ano do ensino superior, porém ainda pouco se faz para perceber as práticas de leitura dos estudantes a partir do modelo de ensino, da análise do entorno social, da historicidade ou das concepções e práticas dos professores e gestores que lidam diariamente com os estudantes. Após mapeamento, identificação e análise das práticas de leitura desses estudantes, percebeu-se que existem fatores políticos, sociais, culturais e econômicos que influenciaram e influenciam também as práticas de leitura dos discentes. Além disso, as narrativas revelam que existe um discurso enraizado no contexto escolar e social de culpabilização hierárquica dos fracassos de leitura sem se ter em conta que estes estão condicionados ao modo da organização da estrutura social, que nem sempre é favorável à formação de leitores críticos, uma vez que a forma de ensino da leitura é inadequada e muitos textos colocados à disposição dos estudantes são de autoajuda. Diante de tal cenário, urge a necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas desde o ensino de base – em função do processo de alfabetização –, até o ensino superior, rompendo a ideia de leitura como processo de decifração, bem como com os paradigmas tradicionalistas da leitura que priorizam o ensino desta por meio da oralização.

Palavras-chaves: Práticas de Leitura dos Estudantes. Narrativas Autobiográficas. Ensino Superior. Angola.

ABSTRACT

To present research has as main purpose to understand the practices of the students' of the first year of the Pedagogic Superior School of Bié/Angola reading. The same is based in the several theoretical-scientific contributions of Chartier (1990, 1999, 2011), Foucambert (1994, 1997, 2008), Bakhtin (2009, 2011), Smith (1989, 1999) Bourdieu (2017), Silva (2000, 2003, 2009), Geraldi (2010), Freire (1996), Britto (2012, 2015), Barbosa (1998, 2009, 2001), to approach the theme on the reading with base in the understanding of the students readers' sociocultural conditions, teachers and members of the directing body. For the accomplishment of the research of qualitative nature based in the visions of Lüdke & André (1986), Chartier (1990), Triviños (2001), Bakhtin (2011), Ramos et. al (2003), it was made methodological resource to the autobiographical narratives starting from the contributions of Chartier (1990), Benjamin (2012), Josso (2006) and Souza (2008). The autobiographical narratives served as instrument of generation of data were constituted by 3 itineraries with open topics driven 86 students first year of the pedagogic superior school of Bié, belonging to the psychology courses, biology, geography, chemistry and primary education, as well as 5 members of the directing body and 8 teachers to complement the students' information and to do the triangulation of the form results to understand the practices of the students' reading. The data of the narratives reveal that, in the Angolan reality and biena, it is spoken about inadequacies or of weaknesses of the students' of the first year of the higher education reading, however still little it is done to notice the practices of the students' reading, leaving of the teaching, the analysis of the I spill social, of the historicity or of the conceptions and the teachers' practices and managers that work daily with the students. After the mapping, identification and analysis of the practices of the students' of the first year of the pedagogic superior school of Bié reading, it was noticed that exist factors political, social, cultural and economical that it had influenced and they influence the practices of the students' reading. For other, the narratives reveal that a speech exists taken root in the school and social context of the hierarchical culpabilização of the failures of the reading without having in bill that these are conditioned by the way of organization of the structural social that, not always it is favorable for the critical readers' formation, given that the form of teaching of the reading is inadequate and many texts put to the students' disposition are of self help. In face of that, it urges the need to rethink the pedagogic practices from the base teaching in function of the literacy process, to the higher education for being used in a more intense way and diversified, breaking the reading idea as decipherment, as well as the traditionalistic paradigms of the reading that prioritize the teaching of this through the oralization.

Key-Words: Practices of Reading of the Students. Autobiographical narratives. Higher education. Angola.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

FFC- Faculdade de Filosofia e Ciências

GEPLENP- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores

LITTERA – Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco

OBEDUC – Observatório da Educação

ESPB- Escola Superior Pedagógica do Bié

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SP- São Paulo

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP- Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO.....	13
Objetivos	25
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA: NATUREZA DA PESQUISA, MÉTODO E PROCEDIMENTOS.....	28
Natureza da investigação.....	30
Método de pesquisa: narrativa autobiográfica.....	32
Procedimentos e contexto da pesquisa	37
CAPÍTULO 3- BREVE CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA, O ENSINO SUPERIOR E CONDIÇÕES DE ACESSO: UM OLHAR ATENTO À ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ.	40
O período pré-colonial da educação angolana.....	42
O período colonial da educação angolana	45
O período pós-colonial da educação angolana	48
O ensino superior angolano	51
Caracterização da Escola Superior Pedagógica do Bié e condições de acesso.....	54
Condições de acesso na Escola Superior Pedagógica do Bié	56
CAPÍTULO 4- REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	58
CAPÍTULO 5- HISTÓRIA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E O ENSINO NO CONTEXTO ESCOLAR	65
5.1 Ensino da leitura no âmbito escolar.....	72
CAPÍTULO 6- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	83
6.1 Apresentação e análise das narrativas autobiográficos dos estudantes.....	83
6.2 Apresentação e análise das narrativas autobiográficos dos professores.	153
6.3 Apresentação e análise das narrativas autobiográficos dos membros do corpo diretivo	191
CAPÍTULO 7- CONCLUSÕES.....	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES.....	222
ANEXO	226

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

Há vários anos como professor, reflito e me preocupo com a aprendizagem dos meus alunos, mas em vários momentos percebo que não é uma tarefa fácil, pois existem fatores que podem influenciar de forma positiva e/ou negativa sobre o processo de assimilação de conhecimentos. Após a formação inicial na área de pedagogia em Angola, percebi que um dos elementos preocupantes de professores e Governo é o ensino da leitura e da escrita. Ou seja, que este trabalho, complexo, não tem apresentado resultados satisfatórios e, em função disso, são atribuídas culpas aos estudantes e, em determinados momentos, também aos professores, ao invés de se analisar o sistema integralmente, destacando o contexto político e social em que os sujeitos estão inseridos. Tal situação foi frequentemente constatada durante as práticas pedagógicas no Ensino Médio nas províncias do Bié e Huambo em Angola, nos anos de 2009, 2010 e em algum momento em 2011.

Em 2011, fui convidado a trabalhar na “Escola Superior Pedagógica do Bié”, instituição com características diferentes, vocacionada à formação de professores desde o ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Nos primeiros anos, atuei como professor de “Práticas Pedagógicas” e “Relatório de Pesquisa”, e nos anos subsequentes de “Pedagogia Geral” e “História da Educação”. Em 2012, fui solicitado a fazer parte do corpo diretivo da escola. Em princípio, foi uma decisão difícil tendo em vista a pouca experiência na gestão de processos mais complexos de ensino, mas mesmo assim aceitei e fui nomeado na função de chefe de departamento dos assuntos académicos. Durante a realização dos trabalhos em sala de aula, a participação na gestão, sobretudo nos processos de seleção para o ingresso dos novos estudantes e também nas reuniões do coletivo de professores, bem como do conselho de direção, percebeu-se que a situação da leitura era uma grande preocupação também dos professores do ensino superior, fato que me fez perceber quanto trabalho tinha a realizar para entender a problemática sobre as práticas de leitura, considerando as estruturas social e histórica dos leitores.

Ao longo das jornadas laborais, em certos momentos, era muito comum ouvir de alguns professores sobre as dificuldades dos alunos com a leitura, as reclamações deles a respeito da quantidade exagerada de material de apoio dada pelos professores, a necessidade de elaboração de fascículos com poucas páginas para melhor compreensão e a complexidade da linguagem em determinadas matérias. Por parte dos estudantes, ouvia-se nos encontros a angústia deles na disciplina de Língua Portuguesa – LP-, realçando o quanto era difícil entender alguns conteúdos de português que, para a realidade angolana, é visto como segunda língua, já que ao

nascерem entram em um primeiro momento em contato com outras línguas nacionais que fazem parte do mosaico cultural angolano. As inquietações dos estudantes não foram apontadas apenas na disciplina de L.P., também em outras que exigiam muita leitura, como, por exemplo, História e Cultura de Angola, Língua Inglesa, Filosofia Geral e outras da grade curricular, sobretudo do Primeiro Ano.

Assim, em função da necessidade de superação e fruto do plano de desenvolvimento institucional da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, elaborou-se um plano de formação dos docentes da instituição. Em consonância com “Plano Nacional de Formação de Quadros”, do Governo Angolano, houve necessidade de enviar vários professores para o exterior do país a fim de se formarem em nível de e pós-graduação com o objetivo de reduzir paulatinamente a força de trabalho estrangeira, pois em certas instituições alguns cursos de graduação - como Medicina, Enfermagem, Biologia, Química, Educação Física e Desportos, Educação Pré-escolar-, são assegurados em grande medida por professores cubanos. Dessa forma, foi possível em 2013 deslocar-me para o Brasil com o objetivo de fazer o Mestrado em Educação em Santa Catarina na (Unesc). Ao longo das discussões nas aulas e nos grupos de pesquisa, percebi questões sobre como a leitura eram tratadas por professores e alunos, fato que não difere muito da realidade angolana. Isto ficou mais evidente quando foi criado um observatório de educação, Projeto “Ler e Educar”, formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina.

Desse modo, cumpridos os dois anos de formação e concluído o Mestrado em Educação, cuja pesquisa foi sobre “O Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa: o papel da motivação no processo”, foi possível regressar para Angola em 2015 e retomar as atividades docentes e acadêmicas. Após a retomada das atividades, notaram-se de forma reiterada as lamentações sobre a leitura dos estudantes, problemas trazidos dos níveis anteriores, porém paulatinamente percebi que os insucessos da leitura não podem ser apontados como resultado da insuficiência de esforços dos estudantes, mas sim do entorno social, nas práticas de leitura dos estudantes, professores, gestores e dos outros atores sociais para entender o que alunos têm lido, quais são as suas origens socioculturais, por que leem - os que mais gostam de ler- e para quê e quais são as condições reais da escola, da família, as formas de ingresso, entre outros. Por esta razão, aborda-se a educação em Angola e as condições de acesso ao ensino superior, as concepções de leitura, refletindo sobre as representações durante práticas sociais e pedagógicas na realidade angolana, com maior destaque na universitária.

Dessa maneira, entendi que durante o aprendizado não devemos perder de vista a relevância da leitura na compreensão da realidade social do sujeito e na vida do estudante,

porém, em minha prática pedagógica, enquanto professor de Pedagogia Geral, História da Educação, e membro experiente da Direção Acadêmica, foi possível obter várias informações dos professores e estudantes da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, sobretudo os que lecionam e frequentam o 1º ano. Este fato motivou-me a pesquisar as práticas de leitura com base na realidade dos estudantes universitários angolanos.

Além dos aspectos anteriormente enfatizados, pode-se destacar o privilégio de participar como bolsista do CAPES no Projeto “Ler e Educar”, formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina (OBEDUC), nos anos 2013 e 2014. A partir das discussões feitas, foi possível apropriar-se de conhecimentos científicos de vários autores cujo foco é a leitura. Em face disso, foram feitas várias visitas nas escolas públicas de Criciúma para atuar com os professores e compreender as práticas de leitura apresentadas pelos alunos durante apropriação dos conhecimentos. Ao ingressar na FFC-UNESP-Marília, em 2017, enquadrei-me no GEPLENP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores) e ali foram feitas, e ainda continuam, várias discussões sobre a linguagem e a narrativa de professores. Com base nas discussões, percebi que há uma necessidade clara de realizar investigações que dão voz aos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem na realidade angolana.

Os aspectos anteriormente enfatizados motivaram o autor da presente pesquisa a compreender a temática sobre as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano na realidade angolana, concretamente na “Escola Superior Pedagógica do Bié” para poder entender a contradição entre o real e o ideal, visto que a abordagem sobre a leitura, em certa medida, é discutida com maior realce no ensino primário porque o processo de alfabetização em determinados contextos geralmente acontece nessa etapa da vida, porém, diferente do que ocorre, seu ensino e promoção devem fazer parte de todos os níveis de escolarização. Inclusive, as lamúrias e culpabilizações têm acontecido, tanto no Ensino Primário como no Superior. Neste, as lamentações às vezes são muito frequentes porque os professores fornecem um conjunto de conteúdos para os estudantes lerem e terem o domínio das matérias ministradas. É preciso destacar ainda que o processo de apropriação dos vários saberes pressupõe leitura, mas a discussão sobre a leitura, bem como a realização de pesquisas que abordam essa atividade, ainda são insuficientes. Neste diapasão, Silva (2003, p. 18) sublinha:

Ainda que a leitura seja um instrumento fundamental para aquisição do saber, ela, superficialmente, ligeiramente tratada – ou, o que é bem pior, totalmente esquecida ou relegada a um segundo plano – nos cursos de magistério do ensino médio e /ou nos cursos de graduação e licenciatura.

Em função do exposto, no contexto angolano, as lamentações sobre as práticas de leitura não têm acontecido apenas nos primeiros anos de ensino, mas também nos cursos de licenciaturas, por conta das principais exigências ou finalidades a serem alcançadas nesse nível, ou seja, no nível de licenciatura a apropriação dos conhecimentos é vista como condição fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral dos homens. Este tem sido o objetivo de muitas instituições do ensino superior em níveis mundial e local, e também dos diversos governos. Assim sendo, Angola não foge à regra em relação às finalidades do Ensino Superior – E.S., conforme se pode confirmar nos propósitos do governo angolano para o E.S., plasmados na lei nº 17 de Angola (2016 p. 4003) onde se pode encontrar o seguinte:

A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo permitir ao candidato que tenha concluído o II ciclo do ensino secundário ou o bacharelato, a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

Com base no aludido, percebe-se que a licenciatura é uma etapa de escolaridade muito exigente, dado que nesse nível não se observa apenas como componente de ensino, mas também de investigação e extensão, o que exige dos estudantes um grande esforço cognitivo para adquirir conhecimentos científicos, fato que dificilmente pode ser concretizado sem a leitura. Por este motivo, nessa etapa de escolaridade, a atividade de leitura se intensifica por causa do volume e da profundidade das abordagens de muitas temáticas. É preciso não perder de vista a discussão sobre as práticas de leitura porque às vezes a sensação que muitos têm é que no nível do Ensino Superior seria desnecessário abordar situações de leitura, e sim relevante lembrar que a abordagem sobre o ensino e as práticas da leitura deve ser encarda como motivo de reflexão dos diversos níveis de ensino. Vale ressaltar, aliás, que ela está presente em várias áreas e níveis. Por esta razão, em função do nível de da complexidade de cada texto, o seu ensino deve ser uma preocupação dos professores dos diversos subsistemas de ensino, bem como da sociedade em geral.

Para desenvolver essa temática é necessário entender a natureza do homem a partir da sua gênese para saber quais são as razões que o levam a agir, permitindo desse modo a satisfação de seus desejos, aspirações ou, de maneira geral, das suas principais necessidades. Esses aspectos ontológicos permitem uma compreensão mais ampla e adequada da essência da concepção e desenvolvimento da personalidade, a partir de elementos que condicionam a formação da consciência. Para isso, indubitavelmente existe a obrigação de trazer à tona a ideia de que o trabalho, pese como prática histórico-social desde os períodos mais antigos até os modernos, embora gradualmente foi tendo outras complexidades.

Desde os tempos mais remotos, o homem teve a indigência de interagir com a natureza para poder satisfazer as principais necessidades inerentes ao gênero humano. Ou seja, para poder se alimentar, beber água, abrigar-se do frio, da chuva, dos ventos e animais ferozes, ele precisou sempre realizar uma determinada atividade, e para isso recorreu aos instrumentos de trabalho, ainda que estes na Antiguidade fossem muito rudimentares, ajudaram no alcance dos objetivos primordiais do ser racional. Com o tempo, a atividade humana ganhou outra dinâmica em função da dinamicidade e do processo de desenvolvimento humano.

O homem é um ser que não nasce pronto como algumas espécies. Conforme Leontiev (2004), a forma de pensar do ser humano não é igual à de outros animais que não fazem o uso da razão e por isso se adaptam a determinadas situações concretas sem grandes possibilidades de transformar a própria realidade. Ou seja, no processo de constituição humana ocorrem determinadas mudanças e, em função das condições sócio-históricas, alcançam etapas complexas de desenvolvimento. O homem possui faculdades mentais racionais que lhe permitem transformar a própria realidade para poder assim melhorar a sua condição.

A transformação da realidade com vistas a satisfazer as principais necessidades do homem é resultado da atividade, “pois a atividade animal no seu conjunto permanece sempre orientada para essas condições, mas para tal ou tal objeto das suas necessidades biológicas. No homem, é diferente” (LEONTIEV, 2004, p. 91). Ora, percebe-se a grande diferença existente entre o ser humano e o animal não racional e a maneira como se forma a consciência do homem. No processo de formação da consciência, o trabalho e as relações estabelecidas com outros seres são indispensáveis e fundamentais porque a consciência não é uma predeterminação biológica. Nesta linha de pensamento, Luria (2012, p.194) assevera que:

A consciência nunca foi um “estado interior” primário de matéria, viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou reflexo ativo mudam, todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos e desenvolvimento histórico.

O anteriormente pontuado por Luria, mais uma vez ajuda a elucidar o aspecto histórico-social da formação da consciência. Assim, esta é um reflexo peculiar subjetivo da realidade objetiva. Mais uma vez vale realçar a relevância do social, visto que na visão vigotskiana a consciência é a apropriação ou internalização das produções socioculturais e as ações do ser social são resultado das reações ou situações da realidade concreta. “Isto significa que as ações

do homem têm nessas condições dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação” (LEONTIEV, 2004, p.92).

Infere-se, a partir da ideia de Leontiev (op.cit), que as condições objetivas vão determinar esse movimento da realização prática do trabalho ou às vezes da interação com os seres participantes. Nesta perspectiva, é importante destacar o papel da linguagem nas relações sociais. “O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa” (LEONTIEV, op.cit, p.92). Percebe-se pelas palavras do autor mais uma vez a necessidade de se entender o ser humano e seu desenvolvimento a partir da atividade produtiva, ou seja, o homem ao agir objetiva suas necessidades. Este processo é muito mais complexo quando se trata de atividades intelectuais, como, por exemplo, a da leitura que é uma produção histórica altamente elaborada pela humanidade. Logo, ao se estudar as práticas de leitura não se pode de maneira alguma deixar de considerar para as condições sociais e objetivas dos leitores. Isso se torna necessário porque na visão de Barthes (2004) o “texto” oferece uma pluralidade de sentidos que devem ser exploradas pelo leitor, pois a compreensão de um determinado pressupõe a sua intertextualidade, visto que o texto não pode ser encarado como uma simples coabitação de sentidos, contudo sim um processo exploratório que não depende de uma única interpretação.

O anteriormente exposto remete às contribuições apresentadas por Barbosa (2009, p.35), quando ele destaca que “as práticas de leitura guardam uma identidade que envolve a subjetividade do leitor, interferências do espaço (no caso, a escola), tempo dedicado à leitura, sistemas de apreensão da realidade”. Isto quer dizer que no processo de leitura é preciso levar em conta o conhecimento de mundo ou a experiência do leitor, bem como a influência intencional do contexto escolar. Para efeito, não se pode desconsiderar a interferência dos elementos socioculturais na construção do sentido. “O sentido é construído também na prática de leitura, nas condições presentes no ato de ler” (BARBOSA, 2009, p.35). Nesta perspectiva, é fundamental compreender os entornos sociais, históricos e culturais do sujeito leitor.

Na prática, em determinadas ocasiões, esses aspectos não são levados em conta. Em função disso, por vezes, ocorrem as rotulações sobre os alunos ou professores e também as atribuições de culpas sem o verdadeiro entendimento da essência do fenômeno. Importa realçar que a própria leitura não surgiu aleatoriamente, como obra do acaso, mas é sim sempre produto de uma produção histórica dos quais os seres humanos se apropriam ao longo do tempo. Assim, nas sociedades marcadas historicamente pela cultura oral, a exemplo da angolana, algumas práticas de leitura deveriam ser repensadas e modificadas para não olhar o leitor como

alguém que reproduz mecanicamente o código escrito de maneira imposta. Essa deveria ser uma grande preocupação, principalmente da escola, por causa da sua função de ensinar intencionalmente os homens para promover desenvolvimento de suas potencialidades. Porém, nem sempre isso acontece, dado que fruto das diversas transformações que ocorrem na sociedade, a escola às vezes fica presa a certos modelos que ajudam pouco na aprendizagem eficaz da leitura.

Neste sentido, Foucambert (1994, p.4) pontua que:

Na escola, a leitura é presa de um corpo, apesar das nuances, fundamentalmente homogêneo, que combina os pressupostos históricos de decifração com a descrição rigorosa das correspondências entre o oral e o escrito, feita pela linguística. Quanto menos de se resolver o verdadeiro problema, o da leitura, maior será o refinamento na sofisticação e no charlatanismo.

Percebe-se a partir do exposto que a escola precisa adotar novas perspectivas ao lidar com práticas de leitura para não se manter estagnada com decifrações mecânicas, isto é, olhar para as situações concretas do leitor e procurar perceber como se realiza a construção do leitor e incrementar formas adequadas de ensino. Além disso, é inadiável a colaboração de outras agências de educação, principalmente a família, embora se saiba que esta é uma tarefa complexa nos países em via de desenvolvimento por causa das diversas vicissitudes encontradas no contexto familiar, ou melhor, devido às condições social e econômica de algumas famílias, a aquisição de livros se torna uma tarefa difícil. Logo, é importante que haja um trabalho interativo entre as várias agências de socialização para a concretização dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, faz-se necessária a compreensão das práticas de leitura dos estudantes, a partir da compreensão das suas origens culturais, práticas sociais, seus desejos para poder organizar novas situações que criam necessidade de leitura nos estudantes por formas a evitar a atribuição de culpas ou dos fracassos da leitura, porém essa é uma tarefa complexa que exige uma formação sólida do professor. Na visão de Foucambert (1997), o professor, ao trabalhar a leitura no contexto escolar, precisa mostrar os usos dela fora dela, ou seja, em outros contextos sociais, uma vez que o estudante, ao lidar com situações de leitura, não só desenvolve seus processos cognitivos, como também terá a necessidade de usar a leitura em várias atividades da vida social. Para efeito, são necessárias políticas públicas que valorizem a profissão docente e propiciem uma formação de qualidade, já que o professor em muitas ocasiões é vítima de um sistema que pouco valoriza o trabalho docente.

No mundo atual, de mutações constantes, é cada vez mais notória a presença da leitura em várias atividades sociais. Nesta perspectiva, é imprescindível entender como o leitor se

constitui, ao olhar para as experiências de vida que exercem uma grande influência nesse processo. A escola não pode exercer bem o seu trabalho se não olhar, em todos os momentos, de forma atenciosa no entorno sócio histórico dos estudantes, e ajudar na apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, isto é, ajudar na educação do homem para promover o desenvolvimento das potencialidades.

Mas no processo de educação, ao trabalhar com questões de leitura, é necessário abordar com cuidado as práticas sociais para se evitar a lógica de produção capitalista, que olha para formação de leitores culturalmente competentes para se ajustar ao mercado de trabalho. Nesta linha de pensamento Bourdieu (2017, p. 9) afirma o seguinte:

A observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência de museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências de matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e secundariamente, à origem social. O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração depende estreitamente da ordem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda.

Não se pode ignorar a influência do modo de organização social na construção da subjetividade do homem, pois o modo de vida, em sociedade, determina a sua forma de pensar, ser e agir. Desta feita, a escola, ao trabalhar as práticas de leitura e outras questões culturais, deveria em colaboração com a família e não só, ajudar na formação humana, desenvolver cada vez as potencialidades do homem, oferecer conhecimento científico altamente elaborado pela humanidade para compreender de forma crítica a realidade social, e não apenas ser reprodutora da ordem social imposta pela sociedade capitalista.

O conhecimento científico dá possibilidades de perceber que a necessidade cultural é resultado da apropriação das experiências anteriores ensinadas nas gerações posteriores. Logo, ao abordar as práticas de leitura, os fatores sociais precisam ser compreendidos, pois determinam os motivos dirigem a atividade dos estudantes, e os leva a ler ou não um determinado conteúdo. As práticas de leitura não são biologicamente herdadas, mas produções e apropriações históricas da humanidade objetivadas nos livros e noutras materialidades culturais.

De acordo com Barbosa (1998), o sentido da leitura não é uniforme, mas sim variável ao se considerar o contexto social do qual faz parte o leitor, bem como os diversos aspectos influentes na compreensão da informação lida, como, por exemplo, o texto, o leitor com seu conhecimento prévio e as condições objetivas. Portanto, se o sentido da leitura varia é

fundamental entender os vários elementos envolvidos nesse processo para evitar rotulações desnecessárias ou mesmo tecnicismos institucionalizados, mas desajustados da realidade do estudante. Quando se parte das condições reais dos estudantes, dificilmente entra-se nas atribuições de culpas ou raramente o professor poderá se deixar levar por práticas manipuladoras de uma sociedade capitalista e desigual.

A leitura tem sido preocupação de vários estudiosos em função da sua pertinência na vida do homem. Esta tem sido discutida em diversos contextos, sobretudo no escolar por causa dos objetivos gerais do processo de ensino-aprendizagem. Assim, vale realçar que existem várias acepções sobre leitura, dependendo do lugar teórico de cada autor é preciso entender as várias perspectivas. Nesta pesquisa, a maior preocupação é trazer os vários pressupostos sobre leitura com ênfase na prática pedagógica, não obstante em alguns momentos podem aparecer aspectos gerais, porém, de forma cuidadosa, adentrar-se-á no espaço escolar em função do objeto da investigação.

A leitura é um elemento pertinente na vida de qualquer sujeito, uma vez que quase em todas as atividades sociais ela está presente. No desenvolvimento das faculdades humanas existem alguns fatores imprescindíveis em função das condições objetivas da realidade onde o sujeito é parte integrante. No aprendizado, ela é indispensável porque o conhecimento está diretamente atrelado à leitura. Logo, é importante que o estudante saiba ler para ajudar a desenvolver o seu intelecto a partir dos conteúdos explorados do texto, mas não significa que se deve reduzir a aprendizagem ao processo de leitura.

Segundo Kleiman (2011), a leitura é considerada como uma atividade que apresenta uma grande complexidade, visto que ela exige fazer recurso aos processos cognitivos e leva o leitor a um grande esforço mental para interpretar as ideias expressas pelo autor no texto. Nesta conformidade, no processo de leitura, não se deve olhar o leitor como um sujeito que de forma isolada tenta descobrir o significado e aplicação do código escrito, mas sim perceber as várias nuances presentes no ato de ler. Neste sentido, a leitura é considerada como um ato interativo que envolve o leitor, o texto e o contexto, aliás o processo educativo é uma atividade que exige uma relação bilateral entre o educador e o educando, ou seja, não se pode falar de educação (escolarizada) se não existirem os dois polos. Isto é, o professor que orienta o aluno na atividade de ensino e propicia, desse modo, transformação deste para compreender criticamente os fenômenos sociais.

Segundo Cambuta (2014, p.20) “é importante não perder de vista esse lugar transformador da educação, que, por meio da escola, tem como função social insubstituível a formação dos cidadãos ativos e responsáveis”. Assim, a pertinência da educação desde os

tempos remotos até na atualidade tem sido preocupação de vários governos em nível de mundo. A concretização do processo educacional exige a criação de condições humanas e materiais para que se formem diversos cidadãos em função das exigências de cada comunidade. Os variados desafios exigem uma preparação adequada dos membros de uma determinada realidade social, em consonância com o ideal de homem que se quer num determinado país, sem perder de vista os pressupostos internacionais, mas respeita as particularidades de cada comunidade.

O governo angolano também idealiza a educação como prioridade e um direito inalienável. Conforme a constituição da república de Angola de 2010, no seu art.79, o ensino constitui um direito e é responsabilidade do estado garantir o acesso à cultura e alfabetização desde as primeiras etapas da vida, bem como a promoção de ciência ou qualquer outra iniciativa que possibilita o desenvolvimento físico e mental dos cidadãos. Nesta linha de pensamento, João (2016, p. 77) realça o seguinte:

Nas atuais condições de Angola, enfrentam-se desafios complexos, como a massificação do ensino superior, a atenção aos problemas ambientais que põem em perigo a própria existência da humanidade, a intensificação do desenvolvimento económico, político e social, a procura contínua de conhecer, junto com a educação e o desenvolvimento de valores como o patriotismo, o respeito à vida do ser humano, a dignidade, a solidariedade, o humanismo, a justiça social, o amor ao próximo, entre outros, que exigem que a escola é renovada criativamente para que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos desenvolvam seu potencial individual de crescimento pessoal, social e profissional em prol dos objetivos que o país pretende atingir.

Percebe-se a partir do anteriormente dito que são vários desafios a serem enfrentados por estado angolano, mas quando se encara a educação como uma prioridade, muitos problemas podem ser solucionados, inclusive algumas insuficiências encontradas em vários setores derivam das fragilidades encontradas no sistema educacional. Então, pode-se perguntar: qual é pertinência da educação no contexto escolar e no desenvolvimento das comunidades? Para dar resposta, Cambuta (2014, p. 20) refere que “a educação tem, geralmente, como objetivo fazer com que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos transmitidos nas diversas disciplinas, e possibilite, desse modo, um posicionamento crítico”.

Assim sendo, o processo de formação de um sujeito com criticidade exige um ambiente adequado nas diversas agências socializadoras, principalmente no contexto escolar onde o ensino não se realiza de forma aleatória, mas sim organizada e intencional. Nesta circunstância, é importante não perder de vista o papel insubstituível dos professores, de tal maneira que se realize um processo dinâmico, transformador e crítico. O alcance deste desiderato então pressupõe um alto nível de preparação por parte dos professores.

Na visão de Nóvoa (1995) não se pode pensar num projeto de escola ou de sociedade que forma cidadãos críticos e reflexivos sem olhar para a formação do professor. E este processo depende em grande medida dos modelos pedagógicos ou educativos, adaptados pelas organizações que regem a política educacional de uma determinada comunidade. Isto quer dizer que o professor deveria ser valorizado e bem respeitado como outros profissionais, aliás, a atividade docente implica conhecimentos científicos para a sua realização exitosa. Mas durante muitos anos algumas realidades negligenciaram ou negligenciam a figura do professor, além de esquecerem que o desenvolvimento de um país passa necessariamente pela educação de qualidade e, a sua concretização pressupõe ter professores qualificados e comprometidos com a formação humana. Em Angola, a problemática da educação e a formação de professores passou por diferentes etapas em função das circunstâncias sócio-políticas que o país viveu. Logo, ao se abordar situações de leitura, é preciso ter em conta as situações concretas que fazem parte do entorno do leitor.

No contexto educacional angolano, em determinadas ocasiões há pouca preocupação com os fatores sócio-históricos que podem estar na base das práticas de leitura dos estudantes. Em função disso, às vezes afirmam que os alunos apresentam pouca familiarização com a leitura e isto tem criado constrangimentos na assimilação dos conteúdos escolares. Durante muito tempo, pensava-se que essas falas vêm apenas de professores do ensino primário ou secundário, porém nos últimos anos em Angola, particularmente na província do Bié essas abordagens têm se constatado no ensino superior, sobretudo no primeiro ano de graduação. Na “Escola Superior Pedagógica do Bié”, instituição vocacionada à formação de professores desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Médio, esta situação é muito ouvida por parte dos docentes e membros da direção da escola. Desse modo, é frequente ouvir que a juventude universitária estudantil de forma geral não lê ou lê pouco, está mais preocupada com o entretenimento do que com a formação. Essas afirmações são preocupantes e as vezes fica-se com percepção que as supostas dificuldades de leitura derivam do pouco empenho dos alunos, porém é urgente desconstruir essa visão. Tal como diz Kleiman (2011, p. 40):

As dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade frente ao texto não são, nesta perspectiva, problemas independentes. A passividade não é consequência da ação do professor no contexto, mas sim da inação, do ponto de vista do ensino da leitura, pois a passividade é produto da intervenção como único interlocutor. Ela decorre de práticas pedagógicas que começam pela utilização do texto para o ensino de normas gramaticais e do léxico, até chegar à utilização do texto didático, texto escrito especialmente para veicular informações ao escolar, como apoio visual do material apresentado em sala de aula, e fornecedor de perguntas para o mesmo.

Infere-se a partir do pensamento de Kleiman (op.cit) que não se pode encarar a dificuldade de leitura como um fator isolado que ocorre apenas no momento em que ela se

realiza, mas sim entender a interdependência das insuficiências atuais com os processos anteriores referentes ao ensino e consequentemente aprendizado desta atividade. Por outra, depreende-se no pensamento da autora que os acontecimentos históricos influenciam o ato da leitura. Isto quer dizer deveria haver maior atenção no processo de alfabetização, de tal modo que o aluno aprenda a ler bem para que não ocorram constrangimentos nos níveis posteriores, por um lado. Por outro, isso poderia evitar a tendência de atribuições de culpas sobre as questões de leitura, principalmente no ensino superior, ou seja, a passividade que tanto se fala em determinadas ocasiões não deveria de ser vista só como problema do professor, bem como simplesmente problema do estudante. Tal compreensão levaria os vários agentes da educação ter sempre em consideração fatores quer histórico, quer contextuais no processo da leitura.

Assim, o fato exposto levar a pensar que é urgente realizar pesquisas científicas que ajudam a repensar esse discurso frequente no contexto escolar angolano e não só de que os jovens não leem. A este respeito, Chartier (1999, p. 103) assevera que:

Encontra o discurso segundo o qual as classes mais jovens afastem-se da leitura. Sim, se concordarmos implicitamente sobre o que deve ser a leitura. Aqueles que são considerados não leitores leem, mas coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é de apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Os pressupostos destacados no pensamento de Chartier (op.cit) demonstram claramente que a sociedade e escola precisam reavaliar as concepções de leituras que nelas estão impregnadas, isto é, reanalisar as várias práticas de leitura presentes na realidade social dos estudantes, mas sem perder de vista a visão da leitura como forma de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento do ser humana. Neste sentido, percebe-se que em certos casos não se trata do fato de os jovens ou estudantes não lerem, mas na verdade de que eles às vezes não o fazem para se apropriar de conhecimentos científicos por conta do volume de informações, muitas delas instantâneas, e também dos vários objetos sociais de leitura da sociedade atual. O que se observa na classe juvenil é a preocupação de ler para obter rapidamente uma informação, ou melhor, o difícil em alguns contextos tem sido a leitura para se apropriar de conhecimentos científicos a partir de textos literários clássicos ou acadêmicos que não fazem parte daquele cânone que a sociedade do consumo vem difundindo.

Infer-se a partir do enfatizado anteriormente que urge toda uma necessidade de repensar as práticas de leitura, o seu ensino e promoção para não continuar a propagação de

uma formação de seres alienados, mas sim de sujeitos críticos e artífices da mudança social. Em face disso, é importante não atribuir culpas apenas aos jovens estudantes como sujeitos não familiarizados ou não aderentes à atividade de leitura, mas sim saber o que eles têm lido, quais os modos de leitura e como essas práticas são incorporadas ou reorientadas pela escola porque hoje há um mundo repleto de informações, e por isso grande parte da juventude está imbuída nesta dinâmica de estímulos instantâneos por causa da influência das novas tecnologias de comunicação e informação. Logo, é importante acompanhar a dinâmica social e procurar entender cada vez mais as práticas de leitura dos estudantes, tendo em conta a historicidade e a realidade.

Por um lado, o grande problema no contexto angolano é que dificilmente aparecem investigações ou projetos que percebam as condições socioculturais dos estudantes do primeiro ano do ensino superior. Por outro, as condições de acesso ao Ensino Superior são muito complexas e às vezes desajustadas às situações histórico-sociais dos estudantes, ou seja, o número de instituições e vagas é limitado, mas o de candidatos é muito elevado, fato que leva a estabelecer um critério de nota mínima de entrada para selecionar os candidatos em função das vagas exíguas disponíveis em cada curso. Diante disso, levante-se a seguinte questão: como têm sido as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié/Angola? Para responder esse questionamento fez-se necessário selecionar os objetos referentes às práticas de leituras dos estudantes do Ensino Superior e, como campo, as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié/Angola, olhar para a forma como eles se constituem como leitores, suas razões ou opções de leitura, as condições sociais e objetivas do ato de ler, os textos proporcionados pela escola ou disponíveis fora dela, os impedimentos, bem como a forma como o professor organiza o ensino para criar necessidade de leitura nos estudantes e as questões organizativas da escola. .

Assim, com a finalidade de levar a cabo esta investigação, em função da problemática levantada anteriormente, foram traçadas algumas metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos, conforme veremos abaixo.

Objetivos

Objetivo geral

- Compreender as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié/Angola.

Objetivos específicos

- Fundamentar a leitura com base em suas concepções, práticas e o ensino no âmbito escolar.
- Mapear as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié/Angola.
- Identificar as práticas dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié/Angola.
- Analisar as práticas dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié/Angola.

Com vista a atender os objetivos da presente pesquisa, foram elaborados sete capítulos que compõem a estrutura da tese. Assim, o primeiro capítulo é referente à introdução. Nele, se aborda algum percurso acadêmico e laboral do autor da presente pesquisa para elucidar gênese das inquietações da problemática em estudo, espelham-se também a importância da temática, a justificativa e os objetivos. Já o segundo capítulo é referente à metodologia, nele constam os percursos metodológicos percorridos e estão presentes a natureza e tipo de investigação, o método e os procedimentos usados para mapear as práticas de leitura. Apresenta-se depois o terceiro capítulo referente à caracterização da educação em Angola e as condições de acesso ao Ensino Superior, ao olhar atentamente sobre o contexto da Escola Superior Pedagógica do Bié, local da pesquisa, com vista a elucidar em primeira instância os principais momentos do percurso histórico da educação em Angola, início da educação superior e a realidade sociocultural do Bié para situar melhor as peculiaridades contextuais. Enquanto o quarto capítulo trata das principais concepções de leitura, explica as várias teorias ou modelos que discutem a questão da leitura, explicita o foco principal de cada perspectiva, apresenta os posicionamentos em função do lugar epistemológico, além de demonstrar o quando os aspectos histórico-sociais são fundamentais no ato de ler.

Posteriormente, apresenta-se o quinto capítulo sobre a história das práticas de leitura e o ensino no contexto escolar. Nele, espelha-se o percurso das várias representações sociais da atividade de leitura com base nas contribuições teórico-científicas de autores, como Chartier. Os fundamentos deste capítulo ajudam a perceber os usos sociais da leitura ao longo do tempo, os fatores ideológicos e históricos, bem como as concepções sobre o ensino da leitura, e ainda assim refletir sobre as questões atinentes as práticas, principalmente no contexto escolar.

Já o sexto capítulo faz referência à apresentação e à análise dos resultados obtidos. Contam desse capítulo o mapeamento das práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, baseadas nas narrativas autobiográficas, bem como dos

professores e membros da direção da escola para complementar as falas dos estudantes e compreender melhor as práticas de leitura especificamente no primeiro ano, tendo em vista as opiniões e práticas dos outros intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, a permissão da triangulação dos resultados, o que permitiu uma análise ampla sobre a temática em estudo com base nas condições histórico e sociais dos participantes da investigação.

Finalmente, no sétimo capítulo, há investigação referente às conclusões da pesquisa. Nesta parte do trabalho, são apresentadas de forma sintética as principais inferências feitas após um longo percurso investigativo, ao se considerar os principais objetivos propostos no início desse processo. Cabe lembrar que as conclusões não significam o esgotamento da pesquisa, mas sim a construção de caminhos e possibilidades para novas investigações referentes às práticas de leitura em Angola com vista à melhoria da qualidade de ensino e à formação de cidadãos críticos e protagonistas das transformações sociais substanciais. A seguir apresentam-se os percursos metodológicos percorridos.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA: NATUREZA DA PESQUISA, MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, de forma objetiva, é apresentado o percurso metodológico, as razões dessa escolha. Nele, se aborda a natureza da pesquisa, bem como o método utilizado para o mapeamento, identificação e análise das práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola”, complementadas com as narrativas dos professores e membros do corpo diretivo. Neste sentido, optou-se por destacar alguns paradigmas de investigação, a fim de mostrar posicionamentos em relação ao assunto, e romper desta maneira a ideia neutralidade.

Essa árdua, complexa, mas necessária tarefa foi realizada com base nas indispensáveis contribuições de autores de renome em questões de metodologia da pesquisa em ciências sociais, os pressupostos da pesquisa qualitativa, bem como de forma genérica as investigações científicas no ramo das ciências humanas. Neste contexto, para desenvolver esse capítulo se fez recurso aos fundamentos de Lüdke & André (1986), Chartier (1990), Triviños (2001), Bakhtin (2011), Ramos et. al (2003). Já para fundamentar as questões do método (narrativa) serviram de aporte os fundamentos de Chartier (op.ci), Benjamim (2012), Josso (2006) e Souza (2008) que no passado e na atualidade demonstram a relevância desta metódica nas investigações educacionais.

Assim, durante muito tempo a preocupação de vários pesquisadores tem sido a escolha de procedimentos metodológicos que ajudam a conduzir o processo de investigação sem muitos constrangimentos. A adoção de outro tipo de pesquisa varia muito em função das peculiaridades de cada fenômeno e do objetivo que se pretende alcançar. Logo, algumas investigações tendem a utilizar modelos com pendor mais quantitativos, enquanto outras optam por perspectivas mais qualitativas. Mas, em tempos modernos, por causa das abordagens com tendências mais positivistas, a tendência em determinados momentos é querer obrigar as ciências humanas a seguirem certos padrões das ciências da natureza.

Os aspectos anteriormente enfatizados poderiam parecer estranhos aqui, porém eles são imprescindíveis porque permitem elucidar os nossos percursos metodológicos, os motivos da identificação com um determinado paradigma de investigação em função dos posicionamentos epistemológicos assumidos, e relacioná-los com os principais objetivos da presente investigação. “É igualmente lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 3).

Com base nos dizeres anteriores, no decorrer do percurso investigativo serão refletidos posicionamentos que em rigor são resultados das apropriações na interação com outros seres sociais, assim como da cultura produzida pelos seres humanos ao dos tempos. Portanto, haverá sempre uma ligação entre os caminhos selecionados e orientadores do processo de investigação com o nosso lugar epistemológico por causa dos conhecimentos assimilados dentro de um contexto social específico. E quando se pretende realizar pesquisas, sobretudo no contexto das ciências humanas torna-se necessária uma ampla compreensão das crenças e outras subjetividades.

Este estudo é enquadrado nas ciências humanas, e para a sua efetivação se fez necessário recorrer aos pressupostos científico-metodológicos que ajudam a analisar os principais problemas no campo educacional, principalmente os relacionados com as práticas de leitura. Importa referenciar que nas ciências humanas as investigações são realizadas fundamentalmente com as pessoas e não com seres inanimados como em alguns casos se verifica nas ciências exatas ou da natureza. “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395).

A grande preocupação dos pesquisadores ligados às humanas, com base nas suas experiências, é procurar compreender determinados elementos além do aparente, explicitar desse modo alguns elementos implícitos, como, por exemplo, hábitos, valores, crenças e outras práticas quotidianas que fazem parte do entorno social dos homens. Deste modo, é importante analisar sempre os aspectos históricos, culturais, assim como de forma ampla os aspectos que se referem minuciosamente as estruturas sociais, caso contrário corre-se o risco de fazer julgamentos. “As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categoriais intelectuais: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras” (CHARTIER, 1990, p. 27).

Assim, as práticas sociais de um indivíduo ou de grupo, em rigor estão condicionadas pela forma de organização de sociedade. Estas formas organizativas não são mero acaso, porém resultado de um processo histórico da humanidade. Caso os pesquisadores, principalmente os das ciências humanas, não levarem em consideração esses aspectos substanciais, o processo fica comprometido, uma vez que não refletir subjetivamente a realidade objetiva. Em face disso, e com o intuito de procurar dar resposta a problemática desta investigação adotou-se um modelo de investigação que a seguir será desenvolvido.

Natureza da investigação

Para atender as preocupações acima apresentadas a presente pesquisa fez-se adoção à investigação qualitativa. Selecionou-se o enfoque de investigação qualitativo, porque é considerado como um processo ativo, sistemático e rigoroso, em que se tomam atribuições de significados sobre o investigado. As diferentes fases do processo de investigação se dão de forma interativa, não linear e progressiva. Conforme Ramos et. al (2003, p. 25), “há uma relação básica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzido em números”. Ou seja, a análise dos resultados obtidos tem como base um processo indutivo em função das respostas dos investigados.

Como na pesquisa qualitativa, a preocupação não é com os números, mas sim com os aspectos subjetivos dos participantes da investigação. Por isso, no decorrer destes trabalhos, procurou-se analisar os principais elementos que afetam as práticas de leitura, e olhar sempre para as práticas dos professores e alunos, isto quer dizer que o foco durante as análises foi mostrar o desenrolar dessas práticas com base falas dos estudantes que aparecem nos tópicos e subtópicos nos quais são mapeadas as falas mais comuns sobre as práticas de leitura que espelham as diversas representações sociais. Entende-se, então, que esses pressupostos em nenhum momento devem ser desprezados, mas servir de pilares basilares para entender as formas de pensar e agir dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lüdke & André (1986), mais do que estar preocupado com os resultados, na investigação qualitativa o pesquisador precisa demonstrar uma grande preocupação e atenção com o desenrolar dos vários procedimentos do percurso investigativo, ou melhor, buscar formas de investigar e compreender os significados das relações cotidianas humanas. Como se pode perceber, as manifestações das pessoas por meio das suas ações ou vivências cotidianas não podem ser reduzidas a determinadas quantificações, como se procede noutras áreas do saber, porém com base em descrições é possível interpretar a subjetividade dessas práticas. Existe sempre uma dinâmica interior que tem sua essência no envoltório e sociocultural e histórico. Na mesma linha de pensamento Triviños (2001, p. 128) afirma:

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção do fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em relatos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.

O anteriormente dito mais uma vez clarifica a tendência das perspectivas de investigação das ciências humanas que, como já dito anteriormente, procurar fugir os modelos positivistas dominantes ao longo de vários séculos, dito de outra forma, a pesquisa qualitativa com foco descritivo reflete de forma holística o fenômeno investigado com base em certas narrações e não só, e estas não podem ser meramente reduzidas ou traduzidas em mensurações, mas sim em análises rigorosas e dialéticas da realidade para explicar a essência da aparência, ou então a base que provoca ou não a mutação dos acontecimentos sociais.

Como a pesquisa visa compreender as práticas de leitura, fincadas nas práticas dos professores e estudantes da “Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola”, a grande preocupação ao mapear tais práticas foi trazer à tona os significados dessas práticas e não as quantificar. Esta tarefa não parece muito fácil, aliás, reconhece-se sua complexidade, porém os pressupostos teóricos assumidos ajudam e comprovam que esse processo complexo não é impossível. E para o efeito, é fundamental, bem como necessário, não colocar a parte os aspectos históricos e culturais para a compreensão exaustiva do contexto ou da realidade concreta em estudo, no caso específico, a angolana. “A história cultural, tal como entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16).

Desse modo, por formas a compreender as práticas de leitura dos estudantes é necessário olhar para a realidade social angolana por formas a perceber como condicionou ou condiciona as práticas de leitura dos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a pesquisa de natureza qualitativa é a que melhor se enquadra nesta nossa investigação, por se tratar de um contexto da educação estreitamente interligados com os aspectos sociais. A este respeito Lüdke & André (1986, p. 5) pontuam:

Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu carácter de fluidez e dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisas que atendem para esse seu carácter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenómeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançado à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Os eventos educativos por não serem imediatos e possuírem uma característica dinâmica ativa e variante em função de cada realidade concreta, merecem uma análise sucinta e diferenciada, visto que são processos longos e contínuos. Logo, o investigador ao realizar os seus estudos necessita compreender os aspectos históricos porque estes refletem e influenciam os “*modus vivendi e operandi*” dos grupos. Por isso, é importante entender as práticas sociais

por formas a interpretar as ocorrências que estão “atrás das câmeras”, ou dito de outra forma, compreender os eventos sociais além do aparentemente objetivo. Nesta mesma linha de pensamento, Chartier (1990, p. 17) destaca o seguinte:

Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção do real. Variáveis consoante as classes sociais ou meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrado.

Por conseguinte, uma das formas de perceber a realidade social é buscar procedimentos metodológicos que ajudam a entender a interação humana, as formas de ser, estar, pensar e agir. Em se tratando de método, nesta investigação foram trazidos procedimentos que não tem sido tão comum em pesquisas, até mesmo da área da educação por causa de algumas tendências estruturalistas. A metodologia escolhida pode ser outra via de realizar estudos profundos e permite romper modelos e apresentar outras perspectivas. Nesta perspectiva, embora ainda em determinados grupos existam certas tendências de duvidar os procedimentos metodológicos que as ciências humanas usam, principalmente no ramo da educação por conta das contendas epistemológicas, ainda assim recorreu-se a este procedimento metodológico por ser adequado para compreender as subjetividades humanas que ocorrem dentro do processo de ensino-aprendizagem, conforme a seguir.

Método de pesquisa: narrativa autobiográfica

A compreensão do método de forma geral pode não constituir estranhamento ou não ser vista como algo novo nesta investigação, visto que é uma temática que tem sido abordada em vários ramos do saber, isto é, nas ciências da natureza, exatas, sociais ou da educação, como no contexto das letras. Na educação, por exemplo, o debate sobre o método é muito frequente nas pesquisas de didática geral, pedagogia, didáticas específicas, metodologias específicas, práticas ou estágios pedagógicos, metodologia de investigação científica, entres outras. E antes de apresentar a desenvolver o método desta tese, preferiu-se em um primeiro momento explicitar a essência do método. Neste contexto, indaga-se: o que é método?

Para responder à pergunta acima, podem-se trazer neste estudo várias abordagens, cada uma delas com diferentes perspectivas em função de cada lugar teórico, no entanto, como a preocupação é abordar o método escolhido (a narrativa autobiográfica), apresenta-se no primeiro momento apenas o conceito de método. Assim, com base nos dizeres de Libâneo (2006, p. 150) [...] “o conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um

objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos”. Então deste ponto de vista o método pode ser uma via, um caminho ou recurso empregue por uma pessoa, profissional e pesquisador com vista a alcançar uma determinada meta.

Segundo Lakatos & Marconi (2010), o método não é mais senão o conjunto de procedimentos organizados que permitem atingir uma determinada meta. Dessa maneira, entende-se o método como vias, formas ou caminhos cuja finalidade é a resolução de determinadas situações problemáticas, isto é, para buscar soluções de uma inquietação, insuficiência da realidade social. Por conseguinte, o pesquisador procura dar resposta ou soluções, explicar, descrever uma situação concreta que preocupa um grupo social, uma comunidade e não só. Para efeito, ele precisa ter um amplo domínio sobre o assunto, uma experiência e fazer recurso às várias contribuições científicas testemunhadas por diversos autores familiarizados com o problema que está sendo investigado.

Para compreender as práticas de leitura nesta pesquisa trazemos como método a narrativa autobiográfica que serviam de instrumentos de geração de dados. Esta expressão também não é nova, visto que em vários espaços tem sido utilizada com alguma frequência, principalmente nas mídias e no contexto acadêmico. Para os amantes da arte, a narração constitui o seu dia a dia, fundamentalmente os que trabalham com teatro, literatura, música etc. Percebe-se, desse modo, que se a narração não é estranha em algumas realidades, visto que ela é tão antiga quanto o próprio homem, vale lembrar que com o tempo as formas de narrar mudaram em função das diferentes formas de organização social.

Para Benjamim (2012), a narração é uma criação humana baseada nas experiências diárias e usada em vários contextos, como, por exemplo, no familiar, comercial, turístico, agrícola ou noutras práticas que envolvem a arte. Esta prática, na visão do autor, pressupõe paciência e capacidade de ouvir com a finalidade de se apropriar da cultura a partir dos conhecimentos transmitidos pelos outros. O pensador ainda destaca que este mesmo exercício antigo tem perdido espaço devido às tendências de organização social-capitalista entranhada pelo imediatismo, evitando desse modo as práticas de apropriação dos conhecimentos que demandam tempo, esforços cognitivos e menos instantâneas, ou seja, deu-se uma grande atenção as abordagens metodológicas positivistas, fato que ajuda pouco nas investigações da educação, pois a compreensão dos fenômenos educação deve ser ampla e não por pequenos fragmentos isolados.

Mas ainda assim, mesmo com perspectivas de pouca valorização da narrativa em detrimento das estruturas sociais, políticas e econômicas, ela não deixa de ser relevante no campo da pesquisa educacional. Por conta disso alguns pesquisadores da educação em função

da importância, abrangência e validade deste método têm se engajado nas investigações com professores e alunos, bem como demais componentes do processo de ensino-aprendizagem, aproveitando as narrativas, compreendendo desse modo os sentidos do espaço escolar e não só. Conforme Souza (2008, p. 94):

O cotidiano humano é sobremaneira marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas em contexto de pesquisas na área educacional. A crescente abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

O anteriormente enfatizado revela mais uma vez o quanto os investigadores da educação precisam desenvolver diferentes trabalhos, utilizando com base as narrativas dos principais sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, pois esta metodologia permite analisar e compreender de forma concreta os acontecimentos educacionais, além de olhar sempre para as práticas ou experiências dos atores do processo educativo. Durante a narração o pesquisador consegue desvendar o cerne da constituição dos participantes, o que os leva a agir ou não, pensar não de uma determinada forma e não de outra. Isso se torna formidável porque as informações a serem recolhidas não surgem de situações ambíguas, mas sim das próprias apropriações e vivências ou da realidade de quem narra. “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIM, 2012, p. 217).

O supracitado ajuda a quebrar os possíveis ceticismos da validade da narrativa enquanto método e da falsa ideia de que a metodologia valiosa é aquela com pendor estruturalista, como se propagou ao longo dos tempos, criando o falso juízo que os outros métodos canonizados apenas poderiam ajudar a compreender a realidade por serem práticos, aliás, a praticidade acaba se evidenciando na narrativa. Nos dizeres de Benjamim (op.cit, p.216):

Tudo isso aponta para o parentesco entre esse senso prático e a natureza da verdadeira narrativa. Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte.

Assim, a narrativa é um método que ajuda a abarcar subjetivamente realidades objetivas. Por isso, as dúvidas sobre a aplicabilidade deste procedimento caem por terra,

porquanto as averiguações de pesquisadores em várias paragens do mundo são bastante esclarecedoras e enriquecedoras, principalmente naquelas áreas do saber em que o objeto ou foco principal é o homem. O Ser humano é complexo, inacabado e um devir, e por conta disto não se podem admitir procedimentos metodológicos com seres sociais semelhantes de algumas áreas do saber que trabalham com seres inanimados. Desta feita, as narrativas ou relatos autobiográficos são uma ferramenta útil no campo das ciências humanas e muito mais ainda na educação. Nesta ordem de ideia Souza (2008, p. 97) diz o seguinte:

A perspectiva de trabalho com narrativas (auto) biográficas emerge do sentido de apreender as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através de relatos escritos, sobre as aprendizagens individuais/coletivas da profissão, considerando os significados exercidos pela (s) escola (s) e pelos professores, especificamente no que se refere a estruturação do discurso pedagógico e dos rituais produzidos no itinerário dos sujeitos.

Josso (2006) destaca que este tipo abordagem possibilita um amplo entendimento do percurso da apropriação de conhecimentos, engloba e relaciona as experiências do sujeito narrador com as suas práticas pedagógicas, ou seja, ajuda a perceber o ambiente concreto dos educandos e educadores para uma melhor orientação do trabalho pedagógico. Na visão da autora, esse procedimento metodológico permite perceber os elementos que estão além do espaço formativo e das normas ou formas previamente legitimadas, procura penetrar profundamente nos aspectos subjetivos para ter um melhor entendimento das diversas representações. Chartier (1990, p. 83) corrobora ao afirmar o seguinte:

[...] Mas há sem dúvida outras razões para a escolha desta ou daquela maneira de narrar, e em particular para a tradução de representações diversas, até mesmo contrárias, do social, que já não é pensado como uma totalidade estruturada em instâncias, definitivamente hierarquizadas, mas como uma teia de relações complexas, onde cada indivíduo se encontra inscrito de múltiplas formas as quais são culturalmente construídas.

Isso mostra que a narrativa é um elemento vivo e útil em vários momentos, isto é, consiste sempre numa construção viva que em várias ocasiões pode ser reaproveitada ou reconstruída, adquirindo desta maneira outras significações num determinado tempo e espaço, o que não acontece com outras criações humanas. [...] “Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (BENJAMIN, 2012, p. 220). O procedimento narrativo ajuda resgatar as práticas educativas em função do seu carácter utilitário. Por outra, através da narrativa é possível repensar novas formas de melhorar o processo educativo, ou seja, a narrativa dá voz aos protagonistas do processo, e faz com que estes expressem de forma mais aberta as vivências da sala de aulas, as suas angústias, as experiências positivas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, expectativas.

Através da narrativa (auto) biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática. (SOUZA, 2008, p. 95).

Percebe-se através do exposto que narrativa autobiográfica, enquanto metodologia, permite que os investigados ou participantes da pesquisa sejam vistos como seres ativos, reflitam, tomem consciência da sua própria atividade e evitem barreiras comunicativas entre o pesquisador e os narradores, criando maior aproximação para melhor interpretação das informações. Conforme Josso (2006, p. 26):

[...] Enquanto as metodologias ditas científicas exercem a dúvida metódica com relação aos seus informantes, nossa metodologia de pesquisa e formação pratica o questionamento metódico sobre a origem da informação trazida (vivências brutas, e /ou experiências) pelos relatos e as interpretações que são feitas. Ela faz uma aposta em que uma metodologia de trabalho e de reflexão que oferece, pelos procedimentos de espelhamento, oportunidades de tomadas de consciência, autoriza a que se integrem os informantes ao processo de produção de saber formando-os como pesquisadores, graças à pesquisa. Com certeza, cada um dos participantes contribui para produzir saber sobre si e sobre os outros nos diferentes registros das ciências humanas.

Tais considerações mais uma vez evidenciam a participação ativa dos informantes no decorrer da investigação, ou seja, a construção e a interpretação dos principais resultados são feitas em função das informações dadas pelos intervenientes da pesquisa com base nas experiências, isto é, nas vivências daqueles que conhecem o chão da escola. Portanto, os depoimentos são vistos como uma grande contribuição e não apenas como falas insignificantes, enquanto as atividades tornam-se reflexivas e facilitam assim a análise profunda dos elementos subjetivos da prática pedagógica.

Assim, a narrativa distancia-se daquelas investigações que duvidam constantemente dos depoimentos dos sujeitos informantes e dá créditos a estas informações para compreender melhor as eventuais causas que podem levar os principais componentes do processo de ensino-aprendizagem a agir de uma ou de outra forma durante as práticas pedagógicas, e fazer sempre uma interpretação global das ações educativas em detrimento da realidade histórico e sociocultural. Isto quer dizer que a narrativa ajuda na abstração da realidade do ser social, isto é, é o próprio sujeito que narra os acontecimentos da sua vida, as suas percepções, ou seja:

A narrativa de vida, por definição, leva em conta, portanto, essencialmente o eu do enunciador, implica a criança, enquanto ser único, e tem por objetivo o relato de cada um dos eventos da própria vida.

Ao contrário da “redação”, imposta artificialmente, a “narrativa de vida” necessita uma situação verdadeira que explorem as funções expressiva e narrativa.

A “narrativa de vida” permite falar, escrever a respeito de si mesmo, partilhar depois, conservar o traço de eventos presentes na memória (recente ou distante), de evento excepcionais, com uma grande dominante afetiva (feliz ou infeliz), ou, ao contrário, de momentos bastante triviais. (JOLIBERT, 1994, p. 130).

Em função dos elementos anteriormente enfatizados infere-se que os procedimentos narrativos constituem desse modo uma via útil para analisar as práticas de leitura dos estudantes da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, pois dá possibilidades aos participantes da pesquisa escrever ou falar de si mesmos, e resgatar as diversas vivências guardadas na memória. Por este motivo, nas pesquisas qualitativas, as de cunho narrativo podem ser bons instrumentos de geração de dados porque através delas é possível perceber os aspectos subjetivos da investigação, as opiniões, motivações ou pontos de vistas de cada sujeito envolvido na investigação.

Procedimentos e contexto da pesquisa

Para mapear e analisar as principais práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié” foram elaborados três instrumentos prévios, em forma de roteiros com tópicos relacionados com a problemática em estudo. Roteiros estes que foram distribuídos em três grupos alvos. O primeiro é constituído por 86 estudantes do primeiro ano pertencentes aos cursos de ensino da psicologia, biologia, geografia, química e educação primária para entender melhor as práticas de leitura. Vale ressaltar que a escola possui nove turmas do primeiro ano no período regular, mas para esta investigação trabalhou-se muito mais com os cursos de onde derivam mais reclamações em função da natureza dos cursos, porém isso não quer dizer que a leitura só se verifica nestes cursos, ela perpassa por todas as áreas de conhecimento. Embora o foco principal foram os estudantes, para complementar os dados da pesquisa e triangular os resultados com vista a uma percepção mais ampla sobre o objeto de estudo, trabalhou-se também com dois grupos que intervenientes imprescindíveis na condução e orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Para complementar os dados apresentados nas narrativas dos estudantes, bem como fazer uma triangulação dos resultados em função das questões sociais e contextuais da pesquisa, foram entregues também roteiros aos professores e aos membros do corpo diretivo em função das experiências que possuem e da envolvimento diária deles no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o segundo grupo foi constituído por 8 professores. Já o terceiro grupo esteve formado por 5 membros da direção da escola, nomeadamente o diretor geral, o diretor geral adjunto para a área académica, os chefes de departamento de ciências da educação, da natureza e exatas.

Ante o anteriormente se torna necessário fazer algumas reflexões sobre a problemática em estudo a partir de alguns questionamentos que foram colocados aos investigados para

melhor compreensão das práticas de leitura no contexto da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, por exemplo; quem são e de onde vêm os estudantes do primeiro ano dessa instituição.

Os participantes foram selecionados com base na disponibilidade dos mesmos, e dias antes foi necessário ter com a direção da escola para um dialogar sobre a intenção da realização da pesquisa naquela instituição com os estudantes do primeiro ano, período regular. No segundo momento, fez-se uma solicitação formal por escrito para que a pesquisa fosse autorizada.

Após a autorização dialoguei com os estudantes um dia antes para informar que haveria uma pesquisa e eles seriam os participantes, mas sem precisar adiantar a problemática para não induzir as respostas. O terceiro momento correspondeu propriamente ao dia da aplicação do roteiro da narrativa. Pediu-se aos estudantes que estavam disponíveis que narrassem de forma aberta os principais tópicos do roteiro e após a conclusão cada um tinha que assinar para validação e maior confiabilidade dos resultados em caso de possíveis dúvidas. Alguns estudantes mostram-se indisponíveis por questões de trabalho, outros por razões de doença e alguns não estiveram presentes nas salas de aulas no momento da pesquisa, mas mesmo assim foi possível trabalhar com os que estavam presentes e disponíveis. Logo, para uma melhor interpretação e também preservação das identidades dos participantes, a interpretação foi feita por tópicos e os dados foram codificados com base no nosso critério, como, por exemplo, NAEQESPBRT01P01 (Narrativa Autobiografia do Estudante de Química da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 1, Participante 1), NAEPEPBRT01P02 (Narrativa Autobiografia do Estudante de Psicologia da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 1, Participante 2), NAEBESPBRT02P01 (Narrativa Autobiografia do Estudante de Biologia da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 2, Participante 1), NAEGESPBRT01P01 (Narrativa Autobiografia do Estudante de Geografia da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 1, Participante 1), NAEEPRIESPBRT03P03 (Narrativa Autobiografia do Estudante de Educação Primária da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 3, Participante 3), NAEPEPBRT01P046 (Narrativa Autobiografia do Estudante de Psicologia da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 1, Participante 46), isto é no caso dos estudantes.

Para os professores, os dados foram codificados da seguinte forma: NAPROMESPBRT01P01 (Narrativa Autobiografia do Professor de Matemática da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 1, Participante 1), NAPROPESPBRT02P02 (Narrativa Autobiografia do Professor de Português da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 2, Participante 2), NAPROFESPBRT03P02 (Narrativa Autobiografia do

Professor de Filosofia da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 3, Participante 2), NAPROHESPBR04P04 (Narrativa Autobiografia do Professor de História da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 4, Participante 4). Vale aqui realçar nos dados dos professores não foi necessário especificar os cursos porque a maior parte das disciplinas são de tronco comum, ou melhor, são dadas em vários cursos, como a de língua portuguesa, mas codificados a disciplina, porém as singularidades naquelas específicas de cada curso não ministradas nos demais.

Já para os membros do corpo diretivo os dados foram codificados da seguinte maneira: NADGESPBR01P01 (Narrativa Autobiografia do Diretor Geral da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 1, Participante 1), NADGAAAcESPBR03P02 (Narrativa Autobiografia do Diretor Geral Adjunto para a Área Acadêmica da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico, Participante 2), NACDCEESPBR01P03 (Narrativa Autobiografia do Chefe de Departamento de Ciências da “Educação da Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 1, Participante 3), NACDNESPBR02P04 (Narrativa Autobiografia do Chefe de Departamento de Ciências Natureza da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 2, Participante 4), NACDCEXESPBR03P05 (Narrativa Autobiografia do Chefe de Departamento de Ciências Exatas da “Escola Superior pedagógica do Bié”, Resposta do Tópico 3, Participante 5). A escola tem vários outros membros do corpo direto em função da sua estrutura orgânica, mas os selecionados são os que estão diretamente comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem e investigativo e as contribuições dadas por eles forma relevantes para entender a visão e as ações dos gestores em relação a problemática e estudando para que análise feitas nesta investigação sirvam de base e motivos de reflexão das práticas de cada integrante do corpo diretivo por formas a melhorarem suas ações tendo em conta a realidade objetiva de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3- BREVE CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA, O ENSINO SUPERIOR E CONDIÇÕES DE ACESSO: UM OLHAR ATENTO À ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ.

Abordar sobre a educação em Angola, de forma geral, não é uma tarefa muito simples em função das peculiaridades desta realidade, fortemente marcada por diversos conflitos armados ao longo de muitos anos. Porém, mesmo complexa a sua abordagem não deixa de ser interessante, uma vez que é mais realidade diferente de muitas outras a nível da África e do mundo, para o efeito, muito antes de tratar do processo educacional angolano se faz necessário caracterizar este contexto para melhor situar os leitores e propiciar uma melhor compreensão da temática, e explicitar a historicidade. Aliás, torna-se impossível fazer referência aos aspectos históricos, uma vez que em nenhum momento estes estão dissociados da educação, ou seja, têm uma interligação. Provavelmente, alguns leitores pertencentes a outras realidades não africanas teriam ou têm se perguntado quando ouvem falar sobre este país: “*O que é Angola*”? Onde fica? Para responder as questões mais abaixo se apresentam o quadro e o mapa que ajudam a caracterizar a realidade angolana.

Caracterização de Angola

Independência:	11 de Novembro de 1975
Moeda:	Kwanza (AOA)
Cód.internet:	.ao
Cód.telefone:	244
Área total:	1 246 700 Km²
Clima:	Tropical
Capital:	Luanda
Cidade mais populosa:	Luanda
Língua oficial:	Português
Governo:	Presidencialista - Parlamentar
Presidente:	João Manuel Gonçalves Lourenço
População em 2018:	29 250 009 hab.
Densidade populacional:	23 hab./Km²
Esperança de vida:	62 anos

Símbolos da República

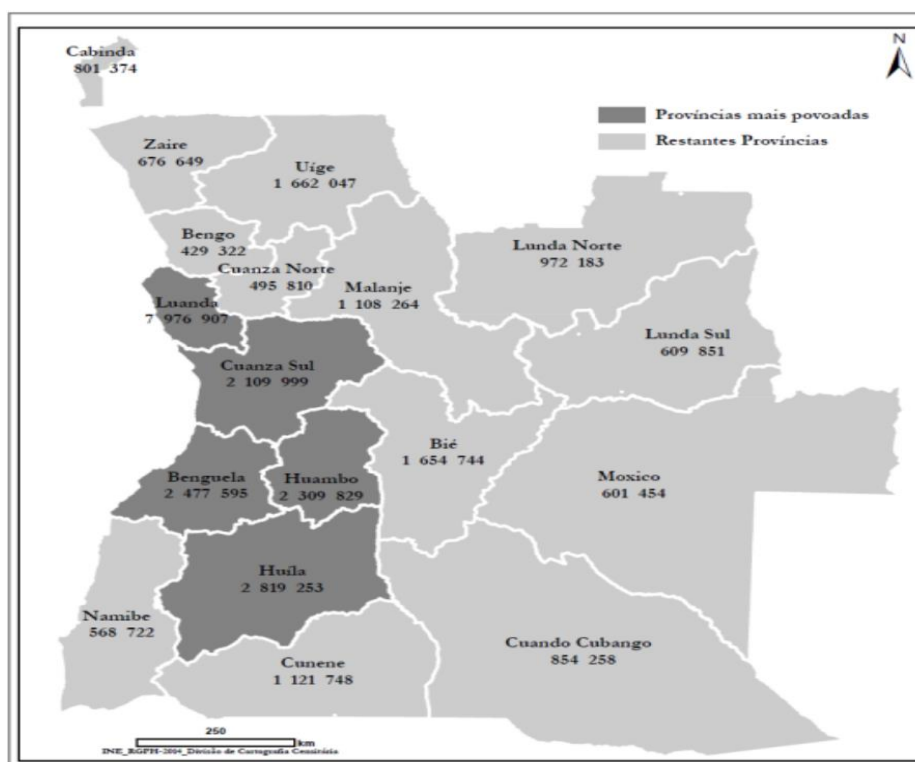
Bandeira



Insígnia



Fonte: (INE, 2018, p.14)



Fonte: (INE, 2018, p.14)



Para responder os questionamentos acima levantados, é possível recorrer a várias literaturas que fazem referência aos aspectos ligados ao contexto angolano, sobretudo as de história universal, de África e de Angola. Nesta perspectiva Neto (2014, p. 25) destaca o seguinte:

O nome do país “Angola” derivou, provavelmente, da expressão “Ngola Nzinga” nome do rei do reino do Ndongo, ou originou-se das expressões Ana-a-Angola e Akua-Ngola, que significam “filhos do Angola” e “gente do Angola”, respetivamente.

Angola é um país situado na zona subequatorial e tropical do hemisfério Sul, no sudoeste da África, [...]. Faz fronteira com a República do Congo e a República Democrática do Congo ao norte, com a República da Zâmbia ao leste, com a República da Namíbia ao Sul. A Oeste, Angola é banhada pelo oceano Atlântico [...]. Angola se subdivide, do ponto de vista administrativo, em dezoito províncias a saber: Cabinda, Uíge, Bengo, Luanda (capital do país), Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Malanje, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Moxico, Kuando-Cubango, Huíla, Cunene, Bié e Namibe.

Com base nos pressupostos acima referenciados é possível perceber a partir mesmo da origem do no Angola e também da nomenclatura de certas províncias que se trata de uma realidade com uma riqueza cultural ampla que precisa ser cada vez mais explorada e divulgada para que outros povos conheçam um pouco mais sobre este país. Por outra, é notória a partir da

localização geográfica a grande influência que Angola exerceu e exerce sobre alguns países africanos, sobretudo aqueles que fazem fronteiras, além disso, não se pode descartar o influxo que os outros países no contexto angolano. Estas influências têm repercussões nos domínios políticos, econômicos e sociais, aliás, isso não poderia deixar de ser diferente uma vez que processo histórico de alguns destes países africanos não diferem tanto do angolano em função do processo de colonização que se verificou ao longo dos tempos até a conquista das independências.

Há muito que se falar em relação à história Angola e às suas situações política, econômica e social, mas ao longo desta investigação procurou-se focar desenvolver mais questões ligadas à educação por causa do objeto de estudo. Inclusive, vale lembrar que se debruçar sobre os elementos históricos desta circunscrição do continente africano levaria muito tempo e o estudo nem mesmo se esgotaria nesta pesquisa. Assim, importa destacar que a educação em Angola passou por diferentes etapas e paulatinamente foi ganhando diferentes características. Tal como ocorreu em muitos estados africanos, na realidade angolana a educação também teve três momentos fundamentais: o período Pré-colonial, o Colonial e o Pós-colonial. Por isso, torna-se necessário fazer esta abordagem e olhar principalmente para estas três etapas, por se tratarem de fases fulcrais não só da educação de forma em particular, mas da história, aliás, não é possível falar da educação se ter em conta o contexto histórico.

O período pré-colonial da educação angolana

A partir da compreensão ampla sobre o conceito de educação, é possível afirmar que educação em Angola é tão antiga quanto a existência humana, ou seja, a educação sempre existiu, embora de forma rudimentar ou não sistematizada como se verifica nos dias de hoje. “Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social” (FREIRE, 1997, p.19). Assim, a educação é um fenômeno social permanente em todas as sociedades e cada uma com as suas peculiaridades em função das diferenças culturais, aliás, por isso é que estudiosos da pedagogia enfatizam muito o caráter universal, singular e variável. Por ser inerente ao homem ninguém escapa dela e através das várias formas de transmissão ela é passada aos seres humanos e permanecem ao longo do tempo.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. (FREIRE, 1997, p. 20).

As ideias freirianas acima destacadas revelam, por um lado a necessidade da educação na vida do homem como garantia de seu desenvolvimento, e por outro a antiguidade da mesma na humanidade, independentemente da localidade, do grupo social a que cada um pertence ou das crenças. Este fato não difere da realidade africana de modo geral e angolana em particular, pois, mesmo de forma oral, no passado os mais experientes já educavam os menos experientes, dito de outra forma, muitos estudos mostram que a cultura angolana é fortemente marcada pela oralidade, ou seja, os conhecimentos geralmente foram passados de geração a geração por meio de fontes orais, isto é, através de pequenas cerimónias feitas em formas de círculos, os mais velhos da tribo tinham e a até hoje têm em muitas localidades a responsabilidade de passar as experiências da tribo aos mais novos, e fazer com que estes saibam os hábitos e costumes da comunidade para melhor enquadramento no meio social. A esse respeito, Neto (2014) pontua que a educação dos povos angolana nos períodos mais antigos era passada pela oralidade e contribuiu na preservação de valores referentes à cultura, a língua, bem como na orientação de diversos grupos.

O dito com anterioridade demonstra a grande influência da fonte oral no contexto da educação em Angola, bem como a preocupação da conservação e perpetuação dos valores culturais. Neste sentido os mais velhos das tribos jogaram e até em certas comunidades jogam um papel preponderante, já que são vistos como uma grande fonte de conhecimento, ou melhor, como uma biblioteca viva e figura muito respeitada no seio do grupo. É através dos ensinamentos dados pelos mais velhos da tribo que os mais novos aprendiam as principais atividades, como por exemplo, a caça, as formas adequadas de tratamento das pessoas, a preparação para a vida familiar, a agricultura, entre outras. Todas essas atividades constituíam um aprendizado e tinham como principal finalidade ajudar os mais novos a se inserirem no seu meio com base na apropriação dos valores culturais. Neste contexto, Neto (2014, p. 83) assevera o seguinte:

A educação nas tribos era dada através do saber tradicional, para inserir o indivíduo dentro dessa cultura por meio da capacidade que se tinha de conservar, na memória popular, as verdades indispensáveis e as capacidades de lidar com a cultura e a tradição. A educação oral das tribos está implícita nos contos, nos provérbios, nas histórias, nos mitos, nos ritos, na música e dança; em todas as manifestações culturais dos membros da tribo. A aprendizagem se processava com base na tradição oral como testemunho transmitido de geração em geração.

Os aportes acima referenciados permitem inferir que as fontes orais eram e até hoje ainda são em certas localidades a principal via de transmissão da cultura no contexto angolano, uma vez que a escrita surgiu muito mais tarde. Por outra, é através da oralidade que certos valores e identidades culturais, como por exemplo, a língua, vão se conservando. Sabe-se que

Angola a semelhança de outros territórios africanos é um país que uma diversidade etno-linguística. As variedades étnica e linguística são aspectos peculiares porque é possível encontrar numa mesma província dois ou grupos com hábitos e costumes diferenciados, assim como a língua. Logo, é importante não perder de vista a preservação destes valores culturais, ou melhor, essa deveria ser responsabilidades de todas as forças vivas da sociedade, principalmente das academias, por formas de “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como patrimônio cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação” (ANGOLA, 2010, p. 12).

Percebe-se que a língua no contexto angolano não é vista apenas como um meio de transmissão das experiências, das experiências, mas também como um valor cultural importantíssimo e sua valorização é direito de todos os cidadãos. Este facto vem consagrado na Constituição da República, isto é, “os cidadãos e as comunidades têm o direito ao respeito, valorização e preservação da sua identidade cultural, linguística e artística” (ANGOLA, 2010, p. 33). A cultura neste contexto precisa ser preservada em todos os momentos porque serve de símbolo de identificação nacional, de saber produzido pela humanidade. Além disso, no caso específico da língua na realidade angolana, no passado recente, e inclusive até hoje em certos pontos do país, é o instrumento mais valioso para ensinar. Logo, “o objetivo de descrever a educação oral na sociedade Angolana permite demonstrar parte da riqueza cultural dos grupos etnolinguísticos” (NETO, 2014, p. 83).

Dessa maneira, mais uma vez vale reafirmar que a educação em Angola antes da colonização era dada de forma oral. Essas práticas eram feitas em cerimônias, geralmente em forma de círculos no período noturno ou mesmo através das atividades práticas os mais velhos explicam aos mais novos a forma adequada de caçar, pescar, trabalhar na lavoura, lidar com as autoridades da comunidade, reuniões de preparação para a vida conjugal, etc. Por outra, algumas investigações espelham que muitos ensinamentos eram transmitidos através da contação de história ou de provérbios populares. Nesta senda Neto (op.cit, p. 86) aponta que:

A sociedade nativa de Angola possuía uma literatura oral. Tinham os seus poetas populares, cantores e oradores religiosos. Passada de geração a geração, grande parte desta literatura oral vem dos antepassados. Ensinada nas instituições, ela nos conta uma história de homens e mulheres notáveis, de paz e de guerra, dos triunfos e proezas da vida quotidiana, como um ramo da literatura falada, enriquecendo a cultura angolana.

Com base nos pressupostos anteriores, é possível inferir que como muitos antes da chegada dos portugueses os angolanos já se preocupavam com a transmissão constante do “*modus vivendi*” da comunidade com vista a preparem as novas gerações para a vida adulta. Por se tratar de uma educação baseada na oralidade, as autoridades e os mais de uma

determinada localidade eram tratados como muitos respeitos, pois eram vistos como grandes bibliotecas porque quando as mais jovens se deparavam com determinadas situações desconhecidas automaticamente recorriam aos mais experientes para buscar explicações que lhes permitissem ultrapassar as vicissitudes e ter um bom enquadramento no meio social. Portanto, neste período a educação era fundamentalmente dada no ciclo familiar ou em outros grupos da comunidade. Era um processo não formal conforme se verificou nos tempos posteriores, ou seja, não havia estruturas escolares apropriadas, métodos de ensino sistematizados, nem mesmo meios adequados, mas ainda assim foi possível educar os membros da comunidade. Com o tempo, isso mudou e com a chegada dos portugueses no período colonial, embora de forma incipiente algumas mudanças ocorreram na educação em Angola, conforme próximo tópico.

O período colonial da educação angolana

Como já se tem estudado na História, a África é um continente que foi fortemente fustigado com o processo de colonização. Algumas potências ocidentais atingiram o continente africano com o objetivo de expandir o império cristão e também tomar as terras dos povos autóctones e se apossar das terras e explorar as principais riquezas. Nesta mesma senda, os portugueses realizaram fortes navegações para atingir fundamentalmente o Sul para encontrar recursos minerais preciosos, bem como escravos que poderiam trabalhar forçosamente para tornar o império português cada vez mais forte e dominar na África e noutros pontos do planeta. As ações desenvolvidas pelos portugueses sobre o continente africano trouxeram muitas mudanças substanciais em todas as vertentes. Neste sentido, é importante não deixar de fazer referência ao caso concreto de Angola a grande influência da igreja católica romana na educação angolana, principalmente dos jesuítas, não deixar de realçar que por detrás de ideia de evangelização havia uma mão invisível, ou seja, havia outros interesses que aos poucos foram materializados, isto é, a questão da religião ou evangelização serviu apenas de pretexto. “O interesse em Angola não estava, de modo nenhum, confinado às sociedades missionárias e seus benfeitores. Após décadas de marasmos nas suas relações com Angola, na década de 1870, o interesse começou lentamente a revirar-se” (SAMUELS, 2001, p. 34).

Assim, para alcançar os seus principais objetivos os portugueses adoptaram algumas estratégias, mas colocando em várias ocasiões em frente a bandeira da missão missionário, enquanto poucos tiravam proveito da situação. Para o efeito foi preciso tomar certas medidas, como por exemplo, a criação da Sociedade de Geografia, tais medidas embora tinham em

grande medida finas econômicos acabaram tendo repercussões no campo educacional. A esse respeito, Samuels (2001, p. 34) diz que:

[...] Organizada com apoio do governo, embora nominalmente independente, a Sociedade de Geografia visava, quase exclusivamente, o estudo de interesse ultramarinos de Portugal. Constituída por alguns dos homens mais eminentes da época, a Sociedade empreendia em duas direções: explorações ultramarinas e educação interna, com o objetivo de, através textos e conferências, aumentar o conhecimento nacional sobre os territórios ultramarinos.

Com a criação da Sociedade de Geografia ampliou-se o conhecimento das regiões ultramarinas e isso acabou alcançado os vários pontos da África que faziam parte do interesse dos portugueses. Por esta razão, algumas missões começaram a ser desencadeadas e processo de exploração foi ganhando outras dimensões. Mas, como os objetivos não se seriam alcançados sem pelo menos dar um nível básico de instrução, os portugueses começaram a traçar estratégias de ensino que pudessem facilitar o seu trabalho, porém sem perder de vista a dominação e a hegemonia. Para o cumprimento desse desiderato, a via mais adequada e convincente era a instrução por meio da igreja, pois esta poderia ajudar os autóctones na conversão, cultivando desse modo o espírito de submissão em tudo, principalmente no trabalho porque, do contrário eles não poderiam ter almas, nem tão pouco alcançar o reino de Deus. E como seria então esse processo de instrução por intermédio das missões?

O processo seria através de “pequenas missões de ensino elementar; a evangelização do “a, b, c” como evangelização de Cristo” com o objetivo de converter essas muitas almas africanas que estavam então perdidas, porque lhes faltava a lei do “trabalho civilizado”. A necessidade de ensino público visto como uma função econômica e cultural, como uma forma de iniciação ao trabalho, era grande. A relação entre educação é, por várias décadas seguintes, um tema recorrente no pensamento sobre Angola.

Os postos de exploração, as missões religiosas e as escolas uniam-se, por vezes sobrepunham-se, enquanto Portugal pensava em como “civilizar” Angola. Confrontado com estas linhas de política, Portugal preparava-se para desempenhar o seu papel no início da disputa por África. (SAMUELS, 2001, p. 37).

O dito com anterioridade revela mais uma vez a pretensão de dominação dos portugueses com vista a conquista de alguns territórios africanos que estavam sendo controlados e dominados por outras potências europeias. Neste sentido, os portugueses queriam a todo custo implementar o processo de civilização dos angolanos porque pela localização geográfica isso ajudaria rapidamente alcançar outras regiões. Segundo Neto (2014), o processo de ensino elementar por via da evangelização foi conduzido pelos jesuítas que através de seus ensinamentos levavam os angolanos a acreditar que suas crenças eram erradas e todo tipo de religiosidade praticada pelos nativos era inadequada e não garantia a aliança com Deus criador de todas as coisas existentes na natureza. Com essas práticas, a companhia de Jesus ajudou a sobrevalorizar a cultura ocidental e a desprezar a angolana,

fazendo com que os angolanos se sujeitassem as autoridades portuguesas e cumprissem com todas as orientações dadas pelos imperadores. Todas essas ações ajudariam no processo de alienação do homem negro, levando-o a pensar que o branco é superior e ostenta um poder vindo da graça divina quando estiver a falar deve ser obedecido e não questionado. Embora o objetivo principal fosse uma civilização para civilizar os nativos e exercer uma autoridade sobre eles, a conquista do território angolano acabou trazendo modificações incontornáveis, ou seja, o processo de colonização trouxe duras consequências políticas, sociais, económicas e culturais na realidade angolana. Estas situações não deixaram de ter uma grande influência na educação.

Nos dizeres de Neto (2014), para alcançar rapidamente a educação jesuíta foram construídas certas escolas para ensinar a língua portuguesa. Assim, o ensino da língua portuguesa teve uma grande influência nas práticas de leitura, pois o foco principal era fazer com que os nativos aprendessem a ler a bíblia para doutrinar e tornar os angolanos cada vez mais submissos às ordens dos portugueses. Por esta razão, muitos angolanos tiveram que estudar catequese para se converterem e adoptarem um novo estilo de vida semelhante ao estilo ocidental. Nesta perspectiva, os portugueses começaram a abrir várias missões em diversos pontos do território angolano e o acesso a estas missões era limitado e elitista, pois nem todos tinham essa oportunidade, aliás, os estudos mostram que o envio de certos angolanos nas missões religiosas dependeu de um critério estabelecido pelo colonizador, tendo em vista os seus interesses, desrespeitando a cultura do nativo e sobrevalorizando a cultura dos portugueses.

Neste contexto, Chikela (2016, p. 2) pontua que:

A história de Angola passou por momentos trágicos no seu desenvolvimento social e cultural, realidade que se reflete na educação. No período colonial, havia muito pouco interesse dos colonizadores pela educação dos nativos. O analfabetismo, herança que o povo angolano recebeu de seus colonizadores, foi utilizado pelas ditaduras como sua melhor arma para se impor de maneira mais fácil.

Os interesses perversos primordiais do colonizador influenciaram o processo tardio de escolarização da população angolana. Por esta razão, à época, não se via a formação dos professores como prioridade para educar os angolanos, mas sim os poucos existentes na época eram para dar uma educação aos filhos dos colonizadores ou mínimo dos pouquíssimos angolanos chamados de assimilados para ter uma instrução básica, isto é, ensinar a ler e a escrever os meninos com vista a auxiliarem o comércio do dominador. O fenómeno do desinteresse da educabilidade dos angolanos por parte dos portugueses durou várias décadas.

Além da marcante influência dos jesuítas no século XIX também se verificou a influência das missões religiosas protestantes apoiadas fundamentalmente por evangelistas americanos que tinham uma visão um pouco diferente dos jesuítas, mas isso também não deixou de ser um processo de doutrinação porque antes da chegada quer dos católicos, assim como dos protestantes os angolanos já tinham as suas práticas religiosas baseadas em crenças relacionadas a determinados fenômenos relacionados a realidade angolana. Os protestantes basearam mais em missões com algum pendor filantrópico, como à saúde e também viraram as suas ações para o ensino, formaram fundamentalmente os nativos negros para se apropriarem dos preceitos bíblicos que não faziam parte das crenças dos nativos, mas sim dos ocidentais e aos poucos expandiram o evangelho em pontos distintos de Angola.

Mas ainda assim não se pode deixar de reconhecer que todo esse processo de colonização apesar de causar consequências negativas do ponto de vista da opressão, tortura e exploração trouxe a chamada educação formal em Angola. Essa educação formal durante muito teve grandes limitações do ponto de vista sua abrangência em termos de conteúdo, do ponto de vista de expansão não refletia a realidade angolana, já que naquela altura Angola era considerada como província de Portugal e as matérias ligadas à história e a geografia, só para dar alguns exemplos, refletiam completamente o contexto português.

O supracitado ajuda a perceber o grande desinteresse dos portugueses em não preservar a cultura angolana, já que com o ensino do português as várias línguas dos nativos que constituem uma grande riqueza e diversidade cultural começaram a ser desprezadas e proibidas em muitas circunstâncias, inclusive muitos angolanos foram obrigados a mudar de nome com origem africana para nomes portugueses ou mesmo que tinham a ver com a cultura ocidental, mas isso não perdurou para sempre porque aos poucos os angolanos foram se revoltando, visto que era tanta opressão e abuso em território próprio. Para inverter o quadro os nativos se organizaram em pequenos grupos clandestinos para traçar algumas estratégias, por formas a expulsar os portugueses e alcançar autonomia em todas as vertentes. Foi assim que com as ajudas de alguns poucos angolanos com um nível de instrução aceitável em forte colaboração com alguns reis das tribos em Angola mobilizaram vários grupos que lutaram fortemente até o alcance da independência em 1975.

O período pós-colonial da educação angolana

Como vimos no tópico anterior Angola sofreu durante um longo período os efeitos trágicos da colonização, mas isso teve o seu fim no dia 11 de novembro de 1975 quando os três grandes movimentos de libertação nacional (FNLA, MPLA E UNITA) se uniram para lutar

contra o colonialismo português. A FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) conhecido como um dos primeiros partidos políticos foi comandada por Holden Roberto, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) por António Agostinho Neto e a UNITA (União Nacional para a Libertação Total de Angola) foi dirigida por Jonas Malheiro Savimbi. Estes foram conhecidos como homens políticos e intelectuais porque após realizarem várias viagens e formações em diversos países do mundo obtiveram formações de nível superior, o que lhes permitiu desenvolver os seus intelectos e ter uma visão mais crítica e revolucionária sobre as práticas opressivas dos portugueses.

Para inverter os quadros, os três movimentos mesmo com visões ideológicas diferentes tiveram que se unir para procurar uma solução para os angolanos. Neste sentido, de acordos com Nguluve (2006) foram assinados os acordos de Alvor em Portugal em janeiro de 1975 onde os três movimentos foram considerados de forma legítima como representantes dos angolanos para a condução do processo de independência de Angola. A ideia fundamental destes acordos é que houvesse um cessar fogo entre os portugueses e angolanos, de tal sorte que os portugueses devolvessem o território aos seus verdadeiros donos que são os angolanos, mas esse processo depois ganhou outros contornos porque os movimentos assinaram os acordos, porém estes não foram cumprimentos, ou seja, os acordos rezavam que após a retirada dos portugueses em Angola os três movimentos teriam realizados eleições gerais e o movimento que vencesse dirigiria os destinos do país, no entanto, isto não aconteceu porque após a conquista das lutas armadas e consequentemente retirada do poder do colonizador cada um dos movimentos proclamou isoladamente a independência, isto é, o MPLA proclamou em Luanda, capital do país, a FNLA em Ambris, capital da província do Uíge e a UNITA no Huambo, capital da província com o mesmo nome.

Os desentendimentos entre os três movimentos de libertação nacional trouxeram outras consequências visto que o país entrou novamente em conflitos armados o que atrasou ainda mais o progresso social do país que haviam sofrido com a exploração dos portugueses, mas mesmo assim o país teve alguma direção o MPLA apoiado pelo bloco socialista, principalmente dos russos e cubanos acabou tendo maior expressividade política e militar e assumiu a governação do país. Assim, houve a necessidade de reestruturar o sistema político social e económico e para o efeito era necessário reorganizar o sistema educacional.

Assim, na medida em que os tempos foram passando e, em função das diversas transformações, sobretudo sociais, políticas e económicas o país foi tendo outro rumo. Assim, na década de 80 foram feitas algumas sondagens que mostraram a necessidade de uma reformulação do sistema educacional, mas este processo teve alguns contornos porque nos

anos 90 acontece uma mudança no sistema político, ou seja, após a independência o sistema era de partido único, porém da década de 90 passa para multipartidário, culminado com a realização das primeiras eleições em 1992.

Após das eleições a situação política ganhou outros contornos, pois os resultados não foram consensuais, principalmente - por da UNITA, maior partido da oposição. Este facto despoletou numa guerra civil que causou danos de todos os níveis. Assim, o sistema de educação ficou quase estagnado em algumas regiões do país onde os conflitos eram intensos e a situação ficou relativamente calma após os acordos Lusaka em 1994. A Guerra Civil vivida em Angola agudizou as insuficiências no sistema de ensino, fato que levou a necessidade de construção de mais escolas para os diversos níveis, a abertura de várias instituições de nível médio e superior para formar alguns professores, a admissão de mais professores e também a aquisição de materiais escolares para dar repostas aos novos desafios em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, porém o grande problema foi criar uma reforma sem pensar sem fazer um diagnóstico real e amplo da realidade angolana, nem tão pouco formar os professores para atender fundamentalmente a base e o nível superior.

Para inverter essa situação e também superar algumas insuficiências encontradas no sistema de ensino, o governo teve necessidade de reformular a lei 13/2001 e implementar a lei 17/20016 com a seguinte estrutura:

Subsistema de Educação Pré-Escolar;
 Subsistema de Ensino Geral;
 Subsistema de Ensino-Técnico-profissional;
 Subsistema de Formação de Professores;
 Subsistema de Educação de Adultos;
 Subsistema de Ensino Superior.
 Os níveis de Ensino são:
 Ensino Pré-escolar;
 Ensino Primário;
 Ensino Secundário;
 Ensino Superior. (ANGOLA, 2016, p. 3996).

O novo sistema trouxe algumas alterações, mas ainda a exiguidade de instituições, de condições materiais, bem a formação de professores continua sendo uma situação preocupante, uma vez que ainda existem localidades sem escolas, outras com poucas escolas, mas sem condições materiais adequadas, bem como professores com o nível médio a dar aulas e muitos deles sem formação pedagógica. De entre várias mudanças que são necessárias para a melhoria da qualidade de ensino em Angola, é necessário pensar fortemente na formação dos professores a todos os níveis. Muitas dessas dificuldades afetam os vários níveis de ensino, ou seja, desde o Pré-escolar ao Ensino Superior.

O ensino superior angolano

A educação superior ocupa uma grande relevância no desenvolvimento das comunidades, pois através dos três processos substanciais deste, nomeadamente ensino, pesquisa e investigação as instituições procuram formas quadros nas diferentes áreas do saber, realizar diferentes pesquisas e fazer chegar à comunidade com vista a ajudar a resolver diferentes problemas com apoquentam a sociedade. Por esta razão, os governos e outras entidades particulares procuram promover este tipo de ensino que os cidadãos se apropriem de conhecimentos científicos e da cultura elaborada pela humanidade para os homens desenvolvam o seu intelecto e contribuíssem no progresso social. Neste sentido, o ideal é que educação superior estivesse ao alcance de todos, contribuindo deste modo para as desigualdades sociais e para o bem da humanidade. Mas a História mostra desde o Período Medieval até os dias atuais isso não tem acontecido assim em diversas partes do mundo por razões de várias ordens. Nos países em via de desenvolvimento esse fenômeno é cada vez mais preocupante, dito de outra forma, a educação nestes países não tem grande abrangência e muitos casos chegam a ser elitistas e, ao invés de promover a justiça social, são elementos promotores das desigualdades por estarem apenas ao alcance de grupo restrito, sobretudo ao economicamente bem sucedido.

Angola é um país em via de desenvolvimento e o Ensino Superior ainda pouco abrangente, aliás, vale lembrar que se trata de uma nação praticamente jovem, com apenas 45 anos de independência. Os estudos apontam que a chegada do ensino superior em Angola não é tão antiga como se verifica em alguns países da Europa, Ásia e América. As principais razões do surgimento tardio é processo de colonização porque como já dito nos tópicos anteriores, os portugueses para continuar a impor os seus ideais, explorar e dominar cada vez mais os angolanos, não lhes interessava implementar com alguma celeridade a educação superior abrangente para todas as populações para evitar o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos nativos, mas propiciar apenas uma formação para os seus filhos. Nesta perspectiva, Silva (2016, p.28) afirma que:

O surgimento abrupto da universidade em Angola, em 1962, e a sua evolução produziram-se sob consideração de políticas que tinham como fundamento o desenvolvimento colonial e ocorre numa conjuntura de pressões internas e externas. Ao nível interno, a burguesia colonial desejava que os seus filhos continuassem os estudos superiores em Angola. Por outro lado, a eclosão e a evolução da luta armada de libertação impunham medidas de melhorar a situação socioeconómica da então colónia e mitigar os conflitos sociais.

Os fundamentos anteriores apresentados por Silva (op.cit) elucidam os aspectos dialéticos do surgimento do ensino superior em Angola, ou seja, a controvérsia entre o

interesse dos portugueses em quererem implementar este ensino só para dar primazia a burguesia imperialista e a incontornável revolta propiciada pelos movimentos de libertação nacionais para a conquista do território angolano e liberdade política, social, econômica e educativa. Neste contexto na medida em que os angolanos lutaram nos vários pontos do país e aos poucos conquistando e ganho espaço começou a cair por terra a ideia inicial dos portugueses de quererem apenas disponibilizar a educação de nível superior para seus filhos, de tal sorte que os mesmos não ficassem ultrapassados e tivessem sempre vantagens sobre os nativos e continuar a governá-los. Como a luta dos angolanos teve uma força maior as intenções de fundo não foram concretizadas. “Foi neste cenário de guerra que em 1962 foi apresentado o Plano de Deslandes, propondo a criação urgente do ensino superior em Angola” (NETO, 2014, p.173). Para implantação do Ensino Superior foi necessário ter em conta alguns diplomas legais que tinham uma dependência direta de Portugal, já que naquela altura Angola do ponto de vista administração e territorial ainda estava sobre as amarras dos portugueses e era considerada como província de Portugal. “O plano foi concebido pelo então secretário da educação de Angola, Amadeu Castilho Soares, e aprovado pelo governador de Angola, General Venâncio Deslandes, através do decreto lei nº 44530, de 1962” (NETO, 2014, p. 173).

Com a criação do ensino superior, embora de forma incipiente algumas mudanças começaram a ocorrer em determinados pontos, aliás no início o ensino superior não foi abrangente em termos de cursos, bem como em termos de extensão territorial. Nos dizeres de Da Silva (2016) foi criada a Universidade de Luanda que abrangia as regiões de Luanda, Nova Lisboa atualmente Huambo e Sá da Bandeira atualmente Huíla. As orientações da condução do ensino superior nesta altura vinham fundamentalmente de Luanda, visto que o centro era lá. Após o início do ensino começaram a ser formados alguns licenciados e não só, para poderiam ampliar os seus conhecimentos e dar respostas as principais exigências da época. Para dar cumprimento aos principais objetivos preconizados foram criados alguns cursos de licenciatura para funcionais nas três regiões universitárias criadas.

Nessa altura, em Angola, foram criadas licenciaturas em Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia, que completam as que já eram professadas em Luanda (Medicina, Engenharias Civil, de Minas, Mecânica, Electrónica e Químico-Industrial). Na Huíla funcionam as licenciaturas em História, Geografia e Filosofia Romana e os cursos de Ciências Pedagógicas e de Formação de Professores. (SILVA, 2016, p. 31.).

A criação dos cursos supracitados começou a se verificar uma grande mobilidade académica, isto é, os estudantes ávidos de aumentar os seus conhecimentos, residentes noutras circunscrições viram-se obrigados a se deslocar para os pontos onde havia o ensino superior. Na medida em que foi se dando o processo de formação mudanças políticas, sociais e

econômicas começar a aparecer em função das investigações que começaram a ser realizadas pelas instituições criadas. Passados alguns anos, surgiram outros cursos e todo esse processo de formação foi trazendo repercussões, embora não tão abrangente porque o acesso para os angolanos ainda era limitado. “Nos últimos anos do período colonial, estudavam no ensino superior cerca de 4 mil alunos, dos quais somente 10% eram nativos de Angola e alunos de outras origens” (NETO, 2014, p. 174). Mesmo pouco abrangente para os angolanos os efeitos foram visíveis e os portugueses já não poderiam travar, isto é, os angolanos ganharam maior autonomia e consciência crítica, fato que ajudou no processo de revolução paulatina e consequentemente o alcance da independência em 1975.

Após o alcance da independência as relações entre Angola e Portugal mudaram e isso afetou o ensino de forma geral e em particular o ensino superior. Como já foi frisado antes, apesar das instalações de ensino estarem em Angola sob orientação de alguns coordenadores locais, no Período Colonial ainda muitas orientações eram emanadas a partir de Portugal, até porque do ponto de vista político e administrativo o funcionamento era desta forma, dito de outra maneira, o governador geral de Angola prestava contas em Portugal porque era parte do território português. Logo, o processo de descentralização e rompimento de viés ideológico não foi pacífico e foi preciso muita luta e persistência para que isso acontecesse. Com o tempo, o processo começou a ganhar outras dimensões gradativamente os angolanos começaram a aprofundar os seus conhecimentos e muitos deles começaram a trabalhar com nos setores da indústria, agricultura, saúde, educação com maior incidência por causa da necessidade de alfabetizar o cidadão angolano e romper a ideia que o negro nativo não era educável.

Já na fase da independência de acordos com os dizeres de Silva (2016) alguns fatores históricos e políticos foram determinantes para o ensino superior ganhar outros contornos, já que com a cada do regime salazarista português foram implementadas algumas políticas públicas educativas com pendor socialista, fortemente influenciado pela Rússia e Cuba que até os grandes aliados do MPLA e a formação de quadros angolanos no exterior do país, fundamentalmente daqueles que tinham fortes alianças com Angola passou a ser um fato e aos poucos o número de quadros angolanos foi aumentado. É no período da independência que a universidade deixa de se chamar de passa a ter reitor angolano e consequente nome do primeiro presidente de Angola (Agostinho Neto), esta se expandiu nas décadas de 80 e 90. Com o tempo, e fruto de uma estabilidade econômica, surgiram outras universidades de iniciativa privada, mas até 2008 Angola só tinha uma universidade pública que é a universidade Agostinho Neto, porém com alguns polos em algumas províncias do país, como por exemplo, Huambo, Benguela, Huíla. Para uma melhor expansão do ensino superior público

o governo traçou algumas políticas de formação de quadro com vista para possibilitar o desenvolvimento do país nos mais variados domínios, já que as guerras criaram muitos danos do ponto de vista político, social e econômico. “Tendo em conta o diagnóstico, o governo, através do Ministério da Educação, elaborou um Plano-Quadro Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo para o período 1995-2005 que contemplava medidas para a reabilitação do ensino superior em Angola” (SILVA, 2016, p. 44).

As políticas supracitadas foram fundamentais para educação superior que em algum momento era uma secretaria do ministério da educação, mas depois passou para um ministério independente e começou a realizar um trabalho intenso através do um trabalho conjunto e de outras estratégias, como por exemplo, o plano nacional de formação de quadro dirigido pela casa civil do presidente da república com as colaborações dos ministérios afins e de outros imprescindíveis. Fruto disso, surge o decreto nº 90/09, legislação específica de regulamentação do ensino superior em Angola, revogando desse modo os decretos 35/01, de 8 de junho e 65/04 de 22 outubro e em função disto surgem as regiões académicas, que permitem a expansão do ensino superior público em todos os países. Fruto disso, surge então o decreto nº 5/09 de 7 de abril que cria 7 regiões académicas.

A primeira com o nome de Universidade Agostinho Neto atende as províncias de Luanda e Bengo, a segunda Universidade Katyavala Buila corresponde às províncias de Benguela e Cuanza Sul, a terceira, Universidade 11 de Novembro para Cabinda e Zaire, a quarta, Universidade Luegi A'Nkonde na Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje, a quinta, Universidade José Eduardo do Santos no Bié, Moxico e Huambo, a sexta, Universidade Mandume Ya Ndemofayo para Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene e sétima, Universidade Kimpa Vitat nas províncias do Uíge e Cuanza Norte, lembrando que mais tarde Cundo Cubango tornou-se independente e passou a ser a oitava região académica com o nome de Universidade Cuito Cuanavale. É nesta senda criação das regiões académicas com vista a expansão do ensino superior em Angola que surge a Escola Superior Pedagógica do Bié de forma autónoma, com estatuto próprio e dependência vertical ou direta do ministério de tutela, a semelhança de outras instituições públicas de formação de professores existentes no país.

Caracterização da Escola Superior Pedagógica do Bié e condições de acesso.

O Bié é uma província que se encontra no Centro Sul de Angola e tem como capital no município do Cuito. A província apresenta uma variedade etnolinguística e umas das principais atividades é a agricultura, fruto do clima favorável existente na região. Apesar de ter uma variedade linguística, como por exemplo, a ganguela, cokwe, a maior predominância em

termos de fala da língua nacional é do Umbundo, até porque é a língua nacional mais falada no país, lembrando que a língua oficial e de escolaridade, tal como reza a constituição é o português que de certa forma trouxe unidade em termos de compreensão rápidas entre os povos, mas ajudou a destruir a cultura dos angolanos. Cuito, como sede capital, é a zona de maior concentração populacional estimada em cerca de 800 mil habitantes. Nesta capital é onde está instalada a “Escola Superior Pedagógica do Bié” que surgiu por força do decreto nº 7/09, de 12 de Maio do conselho de ministros e foi aprovada através do decreto presidencial nº 148/12 de 28 de junho. De acordo com o estatuto orgânico da instituição, a escola conta com a seguinte organização interna: um diretor geral como executor o gestor principal, dois adjuntos para as áreas científica e académica e um secretário geral, como principais auxiliares do diretor geral, órgãos colegiais com autonomias para deliberar os vários assuntos institucionais, os órgãos de apoio técnico, executivo e serviço de apoio para como biblioteca e associação dos estudantes.

Os dados referentes ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da “Escola Superior Pedagógica do Bié” do ano 2019 refere que o ensino superior na província do Bié surgiu em 2005, fruto dos acordos feitos entre o governo da província, a reitoria, da Universidade Agostinho Neto do polo do Huambo e numa estreita colaboração com o Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo para estudar evitar com que os interessados a frequentar o ensino superior percorressem 150 Km e também para garantir um desenvolvimento integral da província do Bié através da formação de quadro. Foi assim que no ano de 2005 foram abertos os cursos de Psicologia e Matemática na província do Bié, funcionando como Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo-Extensão-Bié. Mais tarde foram abertos os cursos de Pedagogia e posteriormente de Geografia. Já em 2010, altura que a instituição já era independente surgiram os cursos de Física, Educação Primária e Educação Pré-Escolar e em 2012 Educação Física e Desportos, Biologia e Química. Para adequar o currículo às exigências sociais foi necessário fechar o curso de Pedagogia, mas para suprir abrem os de Educação Pré-Escolar e Educação Primária.

São cursos virados à formação de professores em nível de licenciatura. Na atualidade a escola apresenta 9 cursos (Psicologia, Educação Pré-Escolar, Educação Física e Desportos, Física, Matemática, Química, Biologia e Geografia. As informações do PDI (2019) fazem revelar que a escola conta com 20 salas de aulas, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, 3 laboratórios, dos quais 1 de Química, 1 de Física e outro de Biologia a ser apetrechado, 1 sala de informática, 1 sala de conferências, 1 anfiteatro, 2 parques de estacionamento e 1 espaço verde. A poluição estudantil em dezembro de 2019 era de 20361 e para assegurar esse processo

trabalham na instituição 81 docentes, dos quais 48 angolanos e 33 cubanos. O número de candidaturas para acesso à instituição anualmente ronda de 2500 a 4000 estudantes, mas a escola só disponibiliza cerca de 575 a 615 vagas anualmente.

Condições de acesso na Escola Superior Pedagógica do Bié

De acordo com o regime académico da “Escola Superior Pedagógica do Bié” de 2018, anualmente a escola estabelece o número de estudantes a serem admitidos em cada curso e envia ao ministério de tutela para a devida apreciação e aprovação. Segundo informações do projeto de desenvolvimento institucional de 2019, a escola anualmente disponibiliza no ato da inscrição os tópicos a serem estudados em cada curso e as devidas referências. As provas geralmente são escritas, com exceção do curso de Educação Física e Desportos que tem duas variantes e são avaliação conteúdos de especialidade com um maior peso e de Língua Portuguesa com menor. Assim, concorrem para as diversas especialidades os estudantes que tenham terminado com êxitos o ensino secundário nas mais diversas especialidades, porém nos cursos de infância a prioridade é para o que tenha feito esta especialidade no nível anterior, já que em Angola até hoje ainda existe curso de formação de professores de nível médio para dar conta da demanda. Por outro lado, no curso de Educação Física e Desporto a idade máxima para a candidatura é de 25 anos. Após a realização das provas e consequentemente correção o critério de seleção é da nota mais a mais baixa, até completar o número de vagas estabelecidas num determinado curso e em caso de empate o critério de desempate é a idade e a escola de proveniência, ou seja, são priorizados os que têm menor idade ou em casos particulares os que provêm das escolas médias de formação de professores.

Durante esses anos todos de existência da instituição os critérios de seleção foram os mencionados anteriormente e em muitos cursos muitos estudantes entram com negativas, ou seja, abaixo de 10, lembrando a avaliação quantitativa em Angola é de 0 a 20 valores. Porém desde 2019 os critérios de acesso ao ensino superior foram alterados, fruto de decreto presidencial nº 5/19 de 8 de janeiro que consta e Diário da República de Angola. De entre os vários aspectos o regulamento estabelece que as instituições de ensino superior devem propor o número mínimo de estudantes para o arranque do curso e a nota mínima de entrada passou a ser 10 valores, isto é, os candidatos que obtiverem notas abaixo não poderão ser admitidos, mas em caso de um número considerado de negativas que não possibilitam o arranque dos cursos o regulamento prevê a realização de uma segunda chamada, para possibilitar aos que na primeira prova não tenham alcançado os requisitos exigidos numa primeira fase. Neste processo cada instituição tem uma comissão nomeada pela entidade máxima para coordenar os

exames e esta, por sua vez, é supervisionada por uma comissão nacional de acesso ao ensino superior.

Face ao exposto, percebem-se os critérios de seleção estão regulamentos para serem cumpridos em todas as instituições do país, mas importa realçar o grande problema que em função do número de instituições, de vagas e da formação desigual que os estudantes acabam recebendo nos níveis anteriores, os acessos são cada vez um critério de exclusão, fato que contribui muito nas desigualdades sociais porque o ideal é houvessem muitas instituições, cursos e vagas para atender as necessidades concretas da realidade angolana que função dos momentos políticos e sociais trágicos que viveu precisa mais do que nunca formar com alguma abrangência os angolanos poderem participar crítica e ativamente na vida social, e contribuem desse modo para o desenvolvimento do país. Neste sentido, mas do que criar legislações que não deixam de ter a sua relevância, em nosso entender o mais importante seria criar condições de acesso para que os vários angolanos tivessem possibilidades de apropriarem da cultura que a própria humanidade criou ao longo dos tempos.

CAPÍTULO 4- REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA

Neste capítulo se apresentam as várias abordagens sobre a leitura, bem como suas práticas, mostrando os usos dela em vários contextos sociais, mas sem perder de vista o espaço escolar. Para o cumprimento escrupuloso desta árdua e grandiosa tarefa, fez-se recurso às ideias dos principais teóricos internacionais e brasileiros, e fazer deste modo uma sistematização destes referentes, sem deixar, porém, de parte as nossas inferências e também os nossos posicionamentos tendo em conta a perspectiva epistemológica. A leitura está presente nas atividades cotidianas e ela pode se manifestar de várias formas a depender de cada realidade, assim como dos objetivos. Nas sociedades modernas ela serve de orientação, e em certas ocasiões uma condição indispensável de interação e enquadramento numa determinada sociedade. Em muitos lugares ela chega a ser um imperativo de vida, como para se locomover com um meio de transporte, alimentar-se de acordo com as preferências, tomar corretamente uma medicação, buscar informações do dia a dia, se comunicar com um parente ou entidade empregadora, entender uma música ou mesmo uma imagem o indivíduo precisa dominar esse bem cultural.

Assim, importa realçar a leitura tem sido motivo de discussão em muitos lugares da sociedade moderna em função da pertinência e também, como já dito, por ser veículo principal de comunicação em determinados momentos. Vários estudiosos defendem que deveria ser ensinada e desde cedo, e ser abrangente para que não seja usada apenas por um grupo de indivíduos que procura sempre encarar a leitura como um fenômeno inacessível à determinados grupos da população, de tal sorte que continuem cada vez mais a dominar os menos esclarecidos e impor seus posicionamentos ideológicos. Neste sentido, a leitura não pode ser vista como um instrumento de dominação, mas sim como uma produção humana que possibilita o ser social na apropriação da sua cultura e também compreensão ampla dos vários fenômenos que ocorrem na sociedade.

“Ler além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. (BRITTO, 2015, p.67).

Nesta perspectiva percebe-se a pertinência da leitura na maior participação social de um determinado sujeito, ou seja, as várias possibilidades de intervenção que ela propicia ao homem dentro de uma determinada comunidade e não só. Isto quer dizer que a leitura não tem apenas grande valor dentro da academia ou de outras instituições quer públicas, quer privadas, mas sim abre portas para várias situações de interesse do próprio ser humano. Logo, para uma

compreensão mais ampla sobre essa temática é imprescindível explicitar essa atividade desde a sua essência até os diversos contornos que ela tem tido na sociedade contemporânea. Assim, com a finalidade de ampliar essa discussão fez-se recurso também ao dicionário da Língua Portuguesa e nele encontra-se o seguinte:

[...] Leitura s.f. (1382 cf. *SintHist*) ação ou efeito de ler 1 ato de decifrar significados gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler < a l. penosa dos semi-analfabetos> 2 ato de ler em voz alta < a l. da ordem do dia> < a l. de uma programação> 3 ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar < a l. dos clássicos tornou-se mais elegante o estilo> 4 o hábito, o gosto de ler < a l. estimula a imaginação> 5 o que se lê; material a ser lido; texto, livro <leve alguma coisa 1.interessante para a viagem> 5.1 LITUR.CAT texto lido ou cantado por uma só pessoa; ger. extraído da Bíblia <é tradicional a l. nos refeitórios dos conventos e colégios religiosos>. (HOUAISS & VILLAR, 2001, p. 1739).

Com base na origem etimológica exposta, é notória a multiplicidade de conotações do termo leitura, ou seja, os mais variados significados têm muita relação com o contexto ou os usos desta prática, porém importa salientar que ficou muito patente na etimologia a questão da decifração, da leitura em voz alta fortemente marcada pelas concepções de leitura que dão ênfase a consciência fonológica durante a atividade de leitura. Além disso, nota-se também no conceito a leitura como hábito o que é muito frequente em vários contextos, principalmente na academia onde se houve com frequência que os estudantes precisam ter hábito de leitura, mas poucas vezes são apresentadas discussões ou reflexões sobre o que é o hábito ou como se forma o hábito na sociedade. Por outro lado, percebem-se as abordagens etimológicas o papel da leitura no enquadramento social do indivíduo nos diversos grupos, bem como a relação com o texto escrito e o conhecimento.

As conotações apresentadas são motivo de profundas reflexões, uma vez que algumas delas ainda se encontram enraizadas na sociedade atual, inclusive no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a visão da leitura como um processo de decifração do código escrito. “O significado da palavra “leitura”, em todos estes sentidos, depende de tudo que está ocorrendo não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor está lendo” (SMITH, 1989, p. 200). Não se pretende com isto dizer que o decifrar não está presente na atividade de leitura, aliás, porém vale destacar que ler não decodificar ou decifrar. “A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1999, p. 16). Assim, a leitura envolve vários processos que não podem ser desconsiderados, isto é, não só texto como uma materialidade isolada, mas sim próprio contexto, bem como a subjetividade do

próprio leitor. Logo, nas discussões sobre leitura há que ter em conta os vários pressupostos porque o texto envolve vários processos e possibilita o leitor estabelecer uma relação os outros.

Segundo Bakhtin (2011), a reprodução de um texto está fortemente influenciada por diversos elos históricos e é um momento singular. Deste modo, o leitor não pode ser visto como um decodificar o que está escrito, dado que não é um sujeito passivo que encontra toda significância na materialidade escrita. “O sentido constituído em práticas de leitura é impregnado de historicidade” (BARBOSA, 2001, p. 55). Neste contexto, a leitura já não é apenas um processo de decifração porque a construção do sentido está atrelada aos aspectos históricos e sociais, ou seja, os elementos anteriores ao ato de leitura exercem um papel importante no processo de leitura. Logo, não pode desprezar o entorno social porque o ato de ler acontece num determinado contexto social e intimamente influenciado pelo envoltório sociocultural. Tal facto pode ser comprovado nos postulados de Foucault (1994, p.106) quando afirma que:

Não há qualquer acontecimento que possa ser compreendido isoladamente da realidade social, considerada em sua extensão e duração. A relação dos indivíduos com a língua escrita não foge a regra: para discernir o que hoje está em jogo quando se trata da leitura, seria absolutamente insuficiente limitar-se a considerações tecnicistas centradas na escola.

O dito com a anterioridade revela mais uma vez a necessidade de ultrapassar as perspectivas reducionistas e limitadas sobre a leitura, isto é, apresentar paradigmas que não isolam as práticas de leitura do contexto social porque o escritor e leitor estão envolvidos numa realidade social e histórica. Desta maneira, desmistificar-se as visões apegadas na decifração ou mesmo naquelas que dão muita importância à consciência fonológica, como se os processos cognitivos tivessem totalmente descolados da realidade social ou como se processos internos da constituição do ser (leitor) não estivessem intrinsecamente ligados aos externos. Neste contexto, importa trazer discussões teórico-científicas que ampliam a problemática da leitura. Com base em Smith (1989) a leitura não é um processo abstrato, mas sim uma atividade que envolve metas específicas, e faz com que o leitor traga sentido ao texto e ultrapasse a simples decifração de letras para identificar as palavras. É notório no pensamento do autor que a leitura é um processo envolvente, aturado, dinâmico porque o leitor não procura extrair ou encontrar apenas o significado da linguagem escrita.

A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-las ao que já sabem (incluindo aquelas ocasiões quando o aprendizado ocorre, quando existe uma modificação global naquilo que os leitores já sabem). E a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionado ao que o leitor deseja saber. (SMITH, 1989, p. 202).

Mais uma vez fica evidente que a leitura uma atividade que envolve vários tipos de conhecimentos e não o linguístico encontrado no texto, aliás, mesmo o linguístico requer a análise, dado que uma mesma palavra pode ter conotações diferentes em função da natureza concreta de enunciação. A leitura é entendida como um processo de associação de vários tipos de conhecimentos para que a compreensão seja possível. Tome-se como exemplo a palavra “propina” no contexto brasileiro e no contexto angolano. Esta palavra encontrada numa dada situação textual oral em Angola vai ter a conotação de mensalidade, mas na realidade brasileira a palavra pode ter uma conotação de corrupção.

Desse modo, no ato da leitura precisamos associar a informação textual com a que nós já sabemos. Ora, isso desconstrói a ideia que muitos apresentam, ou seja, a leitura como o processo de extração, como se o texto dessa informação que o leitor necessita e ele com os seus olhos vai apenas focar no texto e encontrar o que ele procura. Cada leitura é diferente da outra, cada texto é diferente do outro, cada situação é diferente da outra. Por isso é que as práticas de leituras também são diferentes em cada época, lugar, dispositivo ou situação concreta. Logo, ignorar a experiência do leitor, o conhecimento de mundo que associado ao linguístico e os outros aspectos inerentes ao ato de leitura é falar de outro processo e não da leitura propriamente dita. Isso remete ao pensamento de Freire (2011, p. 19) ao afirmar que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever a importância do ato de ler, eu me sinto levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas da minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

A ideia de Freire (op.cit), de que a leitura de mundo de fato é anterior a da palavra, porque o leitor antes mesmo de ter contato com a realidade das letras tem contato com a natureza e interage com outras pessoas. Essa interação permite a apropriação da cultura produzida pela humanidade, e ao se apropriar, as informações muito relevantes ficam gravadas na memória. Estes conhecimentos ou informações é que vão ajudar mais tarde no processo de alfabetização para que ele tenha conhecimento do código linguístico e posteriormente na atividade de leitura nas mais variadas situações. O ato de leitor pressupõe uma relação com outros textos já lidos porque só assim é possível a produção dos sentidos. Por esta é razão é que em algumas ocasiões temos feito referência ao conhecimento prévio, ou seja, ao conhecimento do mundo, isto porque muito antes na leitura da palavra o ser social se relaciona com mundo. Conforme Vigotski (2007), o homem tem a necessidade de se relacionar com os objetos ou com a realidade externa. Nesta relação o signo joga um papel

preponderante, ou melhor, serve de medição, já que a relação que o sujeito estabelece com o mundo não é direta, mas sim mediada por intermédio dos signos ou dos instrumentos. Nesta senda de pensamento, através da mediação linguística e dos instrumentos num processo de interação com as outras pessoas o homem compreende e se apropria do mundo. Isto tem uma ligação com a perspectiva freiriana sobre a leitura do mundo como um processo antecipatório da leitura da palavra. A necessidade de o homem estabelecer contato com mundo para entendê-lo é constante e nesse processo ele vai se apropriar de toda cultura produzida pela humana. A leitura torna-se de modo um bem cultural que a sua objetivação depende do conhecimento dos outros bens culturais. Logo, a leitura não é só um ato que leva o leitor a reconhecer os códigos.

Assim, nos dizeres de Geraldi (2010), ler não pode ter apenas um mero significado do reconhecimento dos signos, mas sim é um processo de construção de significações, ou seja, é uma atividade que envolve não só o texto, o contexto, o conhecimento do próprio leitor, ajudando desse modo na produção de novos sentidos. Nesta perspectiva, a leitor é visto como um sujeito ativo porque no processo de compreensão ele precisa fazer recurso ao conhecimento prévio decorrente dos aspectos linguísticos ou contextuais. “Ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos ou exteriores a seu meio” (CHARTIER, CLESSE & HÉBRARD, 1996, p. 115). Logo, pode-se perceber mais uma vez que a leitura não é atividade isolada, mas sim um processo interativo que envolve diversas facetas, isto é, não códigos contidos no próprio texto, aspectos decorrentes das experiências ou dos acontecimentos históricos. Isto pode ser comprovado nas várias investigações, ao romper ou ultrapassar assim os modelos muito tradicionalistas da leitura que encaravam a leitura como um processo só de decodificação, tais perspectivas devem ser superadas por paradigmas mais amplos que procuram evitar dar ênfase ou relevância apenas ao texto. Conforme Lajolo (2009, p. 104):

Hoje, não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto-autor e leitor-não são pura individualidade. São atravessados por todos lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um, é na interseção destas histórias, aliás, que se plasmas a função do autor e leitor.

As abordagens feitas por Lajolo demonstram o quanto é necessário ter em conta a subjetividade do leitor, ou melhor, a história do leitor sem obviar a história do autor porque tanto quem escreve assim como quem lê estão fortemente influenciados por um contexto histórico social. Tal perspectiva desmistifica a visão do texto como uma ferramenta autônoma

ou disjunta. Logo, se existem no processo leitura elementos que estão fora do texto a leitura não pode ser encarada como um puro ato extração de significados, uma vez que quem escreve o faz partir da apropriação histórica da cultura e quem lê também o faz a partir dos aspectos intersubjetivos que influenciaram a sua intrasubjetividade. Geraldi (2010, p. 104) confirma isso quando diz que:

Como nenhum texto é uma palavra adâmica, pronunciada pela primeira vez; e como nenhum leitor vem ao texto desvestido de sua história o processo de leitura de um texto opera:

1. com conhecimentos que vão além do linguístico,
2. com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto,
3. com as condições concretas da leitura, que incluem desde as condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como por exemplo, a relação professor/aluno.

Em nosso entender os fundamentos ora apresentados por Geraldi (op.cit) mais uma vez demonstram o quanto não se pode perceber a leitura como um ato passivo e isolado, mas sim como um processo dinâmico que envolve várias facetas, isto é, os conhecimentos de mundo do leitor, a historicidade, o contexto, bem como as metas pretendidas. A leitura vista nesta perspectiva é uma atividade interativa que envolve uma série de fatores que contribuirão na produção dos sentidos. Com isso, Chartier (2011), quando realça a pluralidade da leitura, e enfatiza que é um processo de construção variada do sentido do texto, tendo em conta a afinidade que leitor estabelece com o próprio texto no momento da leitura. Entendida a leitura desta forma foge desmistifica-se a visão tradicionalista a até mesmo estruturalista que encara a leitura como uma ação extração de determinados significados, como se o sujeito leitor fosse apenas um pequeno espetador que vai encontrar todos os sentidos através do olhar atento no código linguístico. “O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los” (CHARTIER, 1990, p. 136). Neste sentido, a leitura não é decodificação, porém um processo envolvente que leva o leitor a mobilizar os seus recursos físicos e cognitivos num determinado tempo e espaço, realizando uma relação consigo mesmo em função do seu conhecimento linguístico e de mundo, bem como da relação que ele estabelece com outras leituras. Logo, é preciso ter em conta que cada situação de leitura é específica, cada modo de leitura é singular, a cada tempo aparecem várias práticas de leitura e cada leitor produz sentidos em momentos diferenciados em função da sua trajetória e respeita todo processo histórico-social que o levaram a se constituir como leitor.

Assim, é importante destacar que embora existam muitas concepções sobre, em nossa investigação procuramos assumir o paradigma de leitura que não percebe a leitura apenas como uma atividade intelectual presente, mas que respeita sempre a historicidade, os aspectos

culturais, o momento concreto e todos os elementos que afetam ou contribuem na subjetividade do leitor enquanto um ser permanentemente ativo. Por isso;

Contra a concepção cara, aos historiadores da literatura ou da filosofia, segundo a qual o sentido de um texto nele se encontraria escondido como pérola em ostra (sendo a crítica, desde logo, a operação que traz à luz do dia esse sentido oculto), é necessário relembrar que todo texto é produto de uma leitura, uma construção de o seu leitor: <<esse não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. (CHARTIER, 1990, p. 60).

Se a leitura não é um processo isolado nem abstrato é óbvio que o sentido dela não está centrado ou camuflado no texto, o sentido do texto é um processo construção, de interação ou interligação intertextual. O próprio texto é um produto cultural que humanidade construiu, cuja construção dependeu das outras relações quer de mundo, quer linguísticas. Em se tratando de construção vale referir que a leitura é um processo que tem suas singularidades porque as circunstâncias de leitura não são as mesmas, bem como os objetivos, ou seja, o escritor ao compor o texto será influenciado por um conjunto de fatores histórico-culturais e leitor também. Neste contexto, o leitor precisa ter domínio do código escrito convencionalmente elaborado para compreender os enunciados escritos, porém essa compreensão não está pura e simplesmente amarrada nas palavras encontradas no texto porque se assim fosse o ser humano deixar de ser um sujeito histórico que se desenvolve dentro de uma realidade sociocultural objetiva. Portanto, toda a historicidade do escritor e do leitor estará sempre presente na produção e compreensão do texto. Nesta perspectiva, a leitura é um ato concreto e uma prática que acontece em vários espaços, mas com variações específicas nas realidades sociais.

[...] Os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole. Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento, ente por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais-chamemos-lhes <<tipográficos>> no caso dos textos impressos- que são os seus. (CHARTIER, 1990, p. 25).

O antes dito revela mais uma vez que a leitura é processo interativo, ou seja, um encontro entre quem escreve e quem lê, mas com posições e sentidos diferentes. O ato de compreensão se efetua nessa interação com base nos dispositivos postos à disposição do escritor e o leitor, lembrando que nesse processo cada um tem a sua singularidade e existem relações dialógicas. “As relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto. Sua índole específica (não linguística). Diálogo e dialética” (BAKHTIN, 2011, p. 309). Entretanto, o texto se constrói numa relação dialógica, na medida em que sua composição depende dos vários outros textos e demais fatores que se encontram dentro e fora dele e espelha sua

singularidade, isto quer dizer que o texto é construído na relação com os outros, sejam eles anteriores que contribuíram no processo da apropriação do autor e consequentemente sua subjetividade, quer seja com outros que vão ter contato com o texto produzido para entendê-lo, ou seja, ele deveria de alguém e dirige-se para alguém. “O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Desse modo, o texto por não ser um objeto estático, o uso dos processos cognitivos, como por exemplo, é fundamental. E por se tratar em consciência do leitor é sabido que cada ser humano apresenta sua individualidade, a sua subjetividade e esta é resultante do contexto social e cultural específico, lembrando que a tomada de consciência só é possível entre os vários processos cognitivos através de um fundamental, sem o qual a vida seria um momento instantâneo e sem recordações das nossas experiências (a memória). Na memória são fixadas, conservadas as experiências que serão reproduzidas nos momentos posteriores para associar a informar velha com a nova e produzir novos sentidos. Por isso, é preciso ter em conta as atitudes e a realidade do leitor porque as práticas de leituras se modificam no tempo e no espaço. “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir respostas que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Ora, com base nos pressupostos anteriores, vale realçar que se as práticas de leitura não são as mesmas, se torna necessário analisá-las desde os primórdios da humanidade até na atualidade para procurar entender como ela foi e é usada em diferentes comunidades. Para o efeito é importante sublinhar que uma das preocupações de alguns estudiosos se centra no processo de alfabetização. Neste quesito, a escola joga um papel preponderante, visto que a leitura no âmbito escolar tem carácter intencional, conforme vemos no próximo tópico.

CAPÍTULO 5- HISTÓRIA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E O ENSINO NO CONTEXTO ESCOLAR

Como já temos vindo a destacar a leitura está presente em vários espaços e com maior incidência no espaço escolar em função do seu objeto social, ou seja, ele é por natureza um lugar de ensino-aprendizagem com intenções claras, recursos e meios apropriados. Desde os tempos mais remotos a escola dedicou uma grande atenção à leitura e os estudos mostram como essas práticas foram se modificando de geração a geração. Pela sua pertinência, ela ocupa sempre um lugar de destaque logo nos primeiros anos de escolaridade, aliás, serve de

base indispensável no aprendizado das várias matérias. Mas os estudos mostram que nos tempos mais remotos até os mais modernos, e determinados lugares a foi vista como uma atividade de privilégio da classe dominante para manter o poder hegemônico, mas como as sociedades são dinâmicas esse processo abriu-se por formas a se ajustar ao progresso social, sem perder de vista a formas de viver de cada comunidade. [...] “Para cada uma das “comunidades de interpretação” assim identificadas, a relação com escrito efetua-se com técnicas, gestos e maneiras de ser” (CAVALLO & CHARTIER, 2002, p. 8). Neste sentido, ao discutir o ensino ou mesmo as práticas de no contexto escolar é importante compreender os gestos e as maneiras de ser de cada comunidade, visto cada uma delas tem as suas características que podem ser diferenciá-las das demais. Por esta razão, as investigações realizadas por Cavallo & Chartier (op.cit) apontam as diferentes práticas de leitura nas diferentes épocas do mundo ocidental, que não de ser pertinentes para os demais contextos, aliás a civilização ocidental foi influenciando vários países do mundo. Logo, ao discutir o ensino da leitura na realidade escolar, bem como as práticas faz-se necessário recorrer a historicidade. [...] “Uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos” (CAVALLO & CHARTIER, 2002, p. 7). Isto significa que, tal como o homem é dinâmico, as sociedades também são dinâmicas a cultura humana produzida segue o mesmo dinamismo histórico. “A história cultural, tal como entendido, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Neste sentido, ao analisar as práticas de leitura é importante ter em conta o modo como ela foi usada e encarada em épocas e locais diferenciados para compreender as singularidades da mesma em função dos objetivos, bem como sua evolução e tendência.

Assim, para compreender a historicidade da leitura fez-se necessário recorrer aos estudos feitos por Chartier e outros, embora as pesquisas tenham como principal foco o contexto ocidental, não deixam de ter uma relevância abrangente, já que a civilização ocidental serve basicamente como gênese destas discussões e estas influenciaram vários contextos mundiais, aliás, nós somos prova dessa influência. Segundo Cavallo & Chartier (2002), a história da leitura no mundo ocidental está marcada fundamental por quadro contextos, isto é, o mundo grego e helenístico, o romano, idade média e moderna. No mundo grego helenístico apareceram diversas práticas de leitura nos séculos V e VI a.C. Neste contexto Cavallo & Chartier (op.cit) realçam que neste período a leitura estava atrelada ao processo de conservação, ou seja, os textos eram conservados e lembrados em momentos oportunos.

Estes textos faziam referências às obras clássicas filosóficas e científicas dos grandes pensadores gregos. Com o passar do tempo estes escritos deixaram de ter apenas esta finalidade e começaram a ter também propósitos académicos ou escolares com grande predominância das figuras masculinas num primeiro momento e posteriormente também o aparecimento das figuras femininas. Neste contexto histórico a leitura tinha uma função de reencontro com o passado e não era tão solitária como noutros momentos históricos. As pesquisas realizadas por Cavallo & Chartier (2002) fazem também referência a leitura em voz alta como uma prática frequente na era antiga. A leitura em voz alta foi usada para dar a entender ao leitor a escrita unida, ou seja, sem espaçamento entre as palavras, além da leitura em voz alta, também se destaca a leitura silenciosa, algumas delas feitas não num contexto de obrigatoriedade, mas de entretenimento.

Na visão de Cavallo & Chartier (op.cit) as práticas de leituras estavam ligadas às obras de alguns clássicos, como por exemplo, Platão, Aristóteles, Eurípides, Xenofonte, entre outros. Nesta altura o conceito de leitura era visto como decifração ou reconhecimento das letras para compreender o conteúdo escrito. Nesta perspectiva a leitura oral tinha uma grande predominância e o livro tinha uma função predominante e as bibliotecas procuravam conservar as grandes obras clássicas de conteúdos filosóficos e científicos destinadas aos mestres e discípulos continuadores dos feitos extraordinários. Logo, as práticas de leituras não eram tão abrangentes, eram dirigidas a um grupo específico que dominava o código escrito e através da leitura poderiam apropriar-se dos bens culturais e cívicos com vista a perceberem as formas de vivências da cidade e a leitura em voz alta ajudava a dar valor ao livro.

Já no contexto de Roma a leitura nos primeiros momentos não foi muito diferente do contexto grego, basta lembrar que os romanos durante muito tempo beberam da cultura e civilização grega, ou seja, em função da força militar os romanos conquistaram o território grego e se apropriaram das grandes obras literárias, filosóficas e científicas dos povos gregos. Segundo Cavallo & Chartier (2002) no início do século II a.C. as práticas de leitura dos romanos foram herdadas dos gregos, uma vez que anteriormente a cultura romana ligada à escrita estava consubstanciada a classe dos sacerdotes. A leitura na realidade romana num primeiro momento estava destinada às classes privilegiadas e não abrangia as outras camadas da sociedade e as grandes mudanças começaram a ser observadas no período imperial, uma vez que as práticas de leitura estavam mais ligadas a alfabetização que começou a se estender por vários lugares de Roma, embora não de maneira uniforme. Neste contexto, a produção escrita se intensifica e a leitura se torna mais abrangente, ou seja, chega à várias pessoas e as bibliotecas públicas começam a ser consideradas como lugares apropriados de leitura que

conservavam as grandes memórias históricas. Com o passar do tempo, surgiram outras bibliotecas particulares que ajudaram na intensificação e foram surgindo novos escritos.

Assim, na visão de Cavallo & Chartier (op.cit) no século III houve maior demanda de leitura diferenciada daquela canônica, ou seja, é neste período onde se verificou o sucesso do *codex*, trazendo páginas, situação que não se verificava com frequência nos períodos anteriores e na medida em que surgiram os diversos livros as práticas de leitura também foram se modificando. Percebe-se então que embora com algumas formas específicas as práticas de leituras da realidade romana não eram muito diferentes da grega, visto que Roma por causa do seu poderio militar da época alcançou o território grego e se apropriou dos vários bens culturais de seu interesse. Esta situação perdurou por muito tempo, mas posteriormente ganharam outros contornos na era medieval.

No período medieval as pesquisas apontam que o cerne ou grande domínio marcante foi da doutrina da igreja e por esta razão muitas práticas culturais dessa época não poderiam ser muito dispares das recomendadas pela doutrina cristã. O ponto de partida, por ser a doutrina da igreja, as produções científicas e literárias dos períodos anteriores nesta época deixaram de ter expressividade e muitas delas eram proibidas ou queimadas por serem consideradas como visões hereges que contrapunham os preceitos doutrinários da igreja católica romana. Nesta perspectiva, as práticas de leitura na Era Medieval eram muito centralizadas com a finalidade de converter muitos membros e manter o poder hegemônico da igreja. De acordo com Cavallo & Chartier (2002), o *códex* serviu como um elemento de mediação entre as práticas de leitura dos períodos mais antigos com as registradas na era medieval. É nesta época se verificou a renúncia das práticas leitoras mais rudimentares para as novas. Com o surgimento de novas práticas de leitura muitas mudanças começaram a acontecer, ou seja, as formas de ler e os lugares.

Somente no interior dos espaços eclesiásticos e nos mosteiros florescem poemas que celebram a glória dos livros, leituras bibliotecas, aliás, uma reflexão sobre esses poemas muito poderia contribuir para delinear quais foram, na alta Idade Média, as formas de representação da leitura. É sempre no interior desses espaços que são encerradas as pedras funerárias com seus escritos reservados a um número bastante restrito de leitores, ainda que a fórmula utilizada em grande parte dessas inscrições-“ó tu que lês...”-perpetuassem se solução de continuidade uma tradição antiga, codificada, como o “apelo ao leitor”, apelo mais próprio de um mundo desaparecido no qual muitos sabiam ler. (CAVALLO & CHARTIER 2002, p. 20).

Percebe-se que na era medieval surgem novas formas de representação da leitura, ou seja, ela passa a ser uma forma de apropriação dos escritos sagrados e de forma restrita. Ela era feita principalmente nos mosteiros por um grupo específico que procurava preservar a tradição da igreja, fazendo com esta chegasse aos períodos posteriores. Vários estudos apontam que essas

leituras eram feitas principalmente pelos monges ou ainda pelos catecúmenos que eram preparados para a conversão. Em função do local e dos objetivos eram muito frequentes as leituras nos templos sagrados e o privilégio era para a classe eclesiástica. Assim, em grande medida as leituras eram feitas para dominar os escritos dos textos sagrados com o propósito de alcançar uma felicidade transcendental, isto é, virada à vida eterna. Logo neste período a produção literária predominante era aquela que tinha cunho religioso e os hábitos de leituras sofreram grandes alterações. “Seja porque era inspirada por Deus: o escritor não era senão o escriba de uma Palavra que vinha do outro lugar” (CHARTIER, 1999, p. 31). Se naquela altura a visa era teocentrista então o rumo da literatura não poderia ser diferente, ou seja, a visão era Deus no centro das atenções, logo a compreensão que se tinha que toda sabedoria era uma inspiração divina. Desse modo, os escritores destacados eram aqueles que se ocupavam dos textos religiosos e isso não se afetou o tipo de obra que eram lidas, como também as formas.

Na perspectiva de Cavallo & Chartier (2002) as práticas de leitura silenciosa ganham destaca em detrimento da leitura em voz alta. A leitura silenciosa ganhou uma grande força porque no contexto da era medieval as bibliotecas eram praticamente as grandes bibliotecas e ela feita frequentemente em lugares considerados sagrados para que os cidadãos pudessem decorar as leis contidas nos livros sagrados e os locais de leitura pela sua natureza tinham que ser respeitados. Embora a leitura silenciosa fosse mais frequente, as práticas de leitura em voz alta não tinham ainda sido descartada, em determinadas ocasiões específicas era usada. Cavallo & Chartier (op.cit) pontuam que em muitos lugares públicos ainda se realizava em leitura em voz alta como forma de narrações, bem como a leitura murmurada. Recitações fazem parte de alguns rituais de certas igrejas cristãs de forma geral e em particular a católica romana, logo a leitura em voz alta, ou murmurada, ainda faziam parte da realidade medieval. Muitas dessas práticas só começaram a mudar significativamente no final da Idade Média por conta do grande trabalho realizado pelos monges e escolásticos.

Do final do século XI até o século XIX, tem-se uma nova era da história da leitura. Renasce as cidades e com as cidades as escolas que são os lugares do livro. A alfabetização se desenvolve, a escrita progride em todos os níveis, os usos do livro se diversificam. Práticas de escrita e práticas de leitura de algum modo separadas na Alta Idade Média, aproximam-se, tornam-se função uma da outra, formando um nexo orgânico e inseparável. Lê-se para escrever, para a *compilatio*, que é o método peculiar da composição das obras da escolástica. E escreve-se para leitores. (CAVALLO & CHARTIER, 2002, p. 22).

Assim, percebe-se que as novas formas de organização social causaram repercussões históricas, políticas e também culturais, do de outra forma, a reorganização territorial trouxe grandes mudanças concernentes a escrita, bem como a leitura ocorridas no final da idade média forma marcantes para aquele período específico e também para os posteriores. As

mutações fizeram com que a leitura deixasse de estar apenas concentrada no envoltório religioso e passasse a ser ensinada e praticada na escola. Por outro lado, rompe-se em grande medida a ideia de que os livros a serem lidos fossem apenas aqueles com *caris* religioso, aliás, a própria escolástica notabilizou-se por isso. Foi o movimento escolástico que na idade média procurou trazer uma conciliação entre a razão e a fé. Por esta razão, alguns escritos filosóficos ou literários que no início deste período eram praticamente proibidos, no final desta era já poderiam ser disponibilizados no contexto escolar, vale recordar que muitos intelectuais religiosos se notabilizaram nesta época, como por exemplo, Santo Agostinho.

A partir do exposto anteriormente é notória a grande repercussão no processo de alfabetização dos indivíduos, ou melhor, a alfabetização, que de início estava mais voltada a um grupo restrito religioso, passou a ser mais abrangente e diversificada em termos de literatura e também a leitura e a escrita passam a ter uma relação intrínseca, ou seja, consideram as práticas de leitura como um grande aprendizado, cuja apropriação ajudava na composição de grandes escritos e por sua vez estes escritos eram dirigidos a um grupo de leitores. A relação inseparável entre a leitura e escrita foi e é deveras importante porque embora elas não são a mesma coisa, mas ao fim e ao cabo são complementares e não em vão que muitos estudiosos falam da relação entre escritor, texto e leitor, dito de outra forma o texto como produto humano é resultado de um trabalho de escrita feita num dado momento ou contexto histórico, ela não surge do nada e não é realizada por si só, geralmente é dirigida para um leitor ou para vários leitores que também com a suas subjetividades em função da realidade concreta procuram atribuir sentido ao texto.

Os fatores supracitados serviram como elementos chave para as práticas de leitura no período moderno. Como já dissemos no início desse capítulo, as práticas de leitura nos distintos períodos históricos se modificaram em função das formas organizacionais da sociedade. Neste contexto, desde os tempos mais antigos até aos mais modernos o tratamento da leitura tem seguido a dinâmica das sociedades. A partir da Era Moderna, tendo em vista o desenvolvimento da ciência e da técnica as abordagens e as práticas de leitura ganham outra dimensão.

A Idade Moderna é conhecida como uma era das grandes mudanças na humanidade, pois neste período se registaram fortes mutações do ponto de vista religioso, político, econômico, histórico e sociocultural. É neste momento que muitas práticas que eram proibidas por período medieval começam a ser permitidas, como a questão econômica que na idade média era muito restrita por força da doutrina cristã, pois se acreditava com as pessoas ricas não poderiam herdar a vida eterna, fato que mudou completamente na Idade Moderna por

conta da reforma protestante feita por Lutero e seus seguidores que não concordavam com muitas práticas da igreja católica romana, a título de exemplo, a cobrança de indulgências para via para alcança os seus. Ora, a reforma feita pelos protestantes não trouxe algumas mudanças de paradigmas do ponto de vista religioso, como também do ponto de vista político e social. Verificou-se então a descentralizado do poder papal do ponto de vista religioso, intensificação do comércio com um pendor capitalista, a industrialização, assim como da produção cultural e científica.

Em função das grandes transformações acima mencionadas com anterioridade, as práticas de leitura nos séculos XXI e XIX não ficaram de parte, isto é, acompanharam as tendências e as dinâmicas da época. De acordo com Cavallo & Chartier (2002) neste período houve uma abrangência da alfabetização pela Europa e os vários arquivos começam a ser lidos com alguma intensidade em função do surgimento de diversas bibliotecas. Essa intensificação deveu-se ao aumento da produção e consequentemente distribuição ou circulação do livro em função da luta entre católicos e protestantes, assim como da indústria e do comércio. Muitas obras literárias deixaram de ficar concentradas na Itália e na Grécia e se espalharam por vários países da Europa e não só e isso trouxe grandes revoluções das práticas de leitura. Neste sentido, vale realçar no ponto de vista da escrita dos textos, bem como do consumo destes houve uma grande revira volta, pois, até por conta mesmo da questão comercial e da abertura religiosa começou a defender que a leitura deveria abranger as várias camadas da sociedade. Os protestantes, por exemplo, defendiam que as escrituras sagradas deveriam ser lidas e interpretadas por todos os fiéis e não apenas pelo grupo clerical restrito. Estas revoltas não deixaram os católicos acomodados, dito de outra forma, os católicos começaram a adotar medidas para contrapor a grande força protestante, visto que muitos membros estavam a abandonar o catolicismo. As medidas da Igreja Católica não só tiveram respaldo religioso, mas do ponto de vista das práticas leitura também houve uma grande revolução porque começou a formação de líderes intelectuais jovens que na sua preparação incorporavam várias horas de leitura com vista a revisão constante da matéria. Essa grande abrangência da leitura foi possível fundamentalmente por conta da grande revolução técnica.

Concordando Cavallo & Chartier (2002) asseveram que o elemento primordial da grande mudança sobre as práticas de leitura na era moderna é sem dúvida a questão técnica, pois com o surgimento da indústria houve produção mais alargada dos livros, coisa que não se verificou no período medieval onde a forma principal de reprodução e conservação dos livros era a cópia dos manuscritos, trabalho que era feito principalmente pelos monges. Na época moderna, a coisa começou a ganhar contornos completamente diferentes, visto que os

trabalhos de Gutemberg referentes à invenção da imprensa fizeram com que os livros fossem diversificados, tivessem maior movimento e chegassem de forma mais rápida a um grande número de leitores. “Sua nova maneira de considerar e de manejar o escrito não deve, pois, ser imputada apressadamente apenas à inovação técnica (a invenção da imprensa)” (CAVALLO & CHARTIER, 2002, p. 28). Isto quer dizer que mesmo com a modernização por conta da imprensa, ainda o paradigma de conservação de escrita e de leitura monásticos não deixou de ter certas influências.

[...] Seja qual for a sua origem, a oposição entre leitura necessariamente oralizada e leitura possivelmente silenciosa marca uma divisão capital. A leitura silenciosa, de fato, instaura uma relação com o escrito que pode ser mais livre, mais discreta, totalmente interior. Ela permite uma leitura rápida e ágil, que não é desencaminhada nem pelas complexidades da organização da página, nem pelas múltiplas relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e os comentários, os textos e os índices. Ela autoriza, também, utilizações diferenciadas do mesmo livro, lido em voz alta para os outros ou com os outros, quando o exige a sociabilidade ou o ritual, e lido em silêncio, para si mesmo, na privacidade do gabinete, da biblioteca ou do oratório. (CAVALLO & CHARTIER, 2002, p. 28).

Depreende-se no pensamento dos autores que além das grandes revoluções observadas sobre a abrangência da leitura, as próprias práticas ou representações também constituem um marco histórico importante, ou seja, a questão da oralização que em algum momento era muito comum começa a ser compreendida de maneira diferente, dando lugar a leitura silenciosa efetuada sem grandes imposições, tal como acontecia no Período Medieval. Neste sentido, a leitura começa a ser vista como uma atividade mais privada que exige lugares e momentos específicos. Apesar dessas mudanças significativas a oralização não deixou de existir, ou melhor ela perpetuou-se ao longo dos séculos e ainda está fortemente enraizada em determinadas sociedades ou culturas e têm influenciado fortemente o aprendizado da leitura, conforme a seguir.

5.1 Ensino da leitura no âmbito escolar

Como já temos vindo a realçar ao longo desta a investigação a leitura no contexto escolar tem ocupado um lugar de destaque, até porque a história mostra que nos tempos passados quando as aprendizagens começaram a ser realizadas em ambientes mais formais era dada uma atenção especial à leitura por ser considerada como uma via imprescindível para a apropriação das várias matérias escolares. Por se tratar de um requisito valioso na aprendizagem de diversos conhecimentos, ela é geralmente ensinada nos primeiros anos de escolaridade, isto é, fundamentalmente nas séries iniciais, porém vale destacar que ela não é ensinada somente nos primeiros anos de escolaridade e nem está presente só neste nível e no ambiente escolar, mas sim nos demais níveis e espaços sociais.

Assim, o ensino da leitura tem sido tema de discussão por parte de vários estudiosos e os reflexos preocupação de governantes, familiares e demais atores sociais. Diariamente ouve-se com frequência nos meios de comunicação sociais, nos ambientes acadêmicos e familiares questões referentes ao ensino de leitura. Dessa maneira, para melhor compreensão do ensino da leitura se torna imprescindível fazer recursos aos aportes científicos de pesquisadores se dedicam em investigações ligadas à temática, começando pela alfabetização.

Durante o processo de alfabetização o professor precisa entender que o aluno é um ser que está envolvido num determinado contexto social. Por conta disso, ele interage com outras pessoas e isso possibilita o acúmulo de experiências cotidianas, e se transforma assim no conhecimento de mundo. Nesta índole, ao alfabetizar uma criança é importante perceber que existem informações imprescindíveis não visuais que propiciam a compreensão, sem descorar da pertinência do domínio do alfabeto, aliás, na primeira etapa deste processo é imperioso conhecê-lo.

[...] Não estou dizendo que não é útil às crianças conhecerem o alfabeto, construírem um vocabulário visual, ou mesmo entenderem o relacionamento entre a ortografia das palavras e seus sons. Mas tudo isso são subprodutos da leitura, que fazem mais sentido à medida que a própria leitura é denominada e entendida. É inútil, para um professor e para o seu aluno, trabalhar em atividades que não facilitem o aprendizado de leitura e que se tomará algo fácil, à medida que a experiência com a leitura se desenvolva. (SMITH, 1989, p. 250).

Face aos pressupostos anteriores é recomendável que o processo de alfabetização não fique preso a modelos tradicionais e estáticos que encaram esta atividade como o domínio e a decodificação do código escrito, alfabetizar ou ensinar a ler a criança é muito mais do que isso, é fazer com que criança compreenda e está inserida no seu contexto sociocultural, partindo de situações concretas e aproveitando o conhecimento de mundo da própria criança. Quando o ato de alfabetizar é realizado com base nestes pressupostos haverá o domínio e a compreensão da própria leitura, uma vez que é um processo contínuo porque depois da alfabetização vem a Pós-alfabetização nas etapas subsequentes, nas quais a leitura se torna mais intensa e uma exigência da vida acadêmica e social. Nesta linhagem é importante que no processo de ensino-aprendizagem da leitura se tenham em conta estes aspectos para fazer com que o leitor domine efetivamente a leitura e não memorize apenas os fonemas para fazer corresponder com os grafemas.

Desse modo é urgente repensar e transformar algumas práticas de ensino da leitura porque de contrário, algumas queixas sobre algum fracasso na leitura vão continuar a existir e em certos momentos a ideia que se passa é que a criança apresenta uma determinada perturbação, dando espaço ao modismo da procura do psicólogo e dos remédios produzidos

pela indústria farmacêutica que a cultura capitalista tanto propaga. Logo, as políticas educativas viradas ao processo de alfabetização e ensino da leitura em muitos, bem como a formação dos professores alfabetizadores em muitos contextos precisa ser revista para que os professores ensinem os alunos a ler, e propiciem desse modo uma aprendizagem que seja deveras significativa. Mas para que isso se concretize devem ser discutidas e compreendidas as concepções de leitura porque quando a compreensão sobre o ato de ler é fragmentada ou deturpada o seu ensino não é realizado de forma apropriada. Percebe-se que quando a noção de leitura fica clara o ato de ensinar também se realiza sem grandes sobressaltos. A esse respeito Kleiman (2011, p. 151) destaca que:

[...] Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar a criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando se perdeu o fio; é ensinar a utilização de fontes de conhecimento- linguísticas, discursivas, enciclopédicas-para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as preposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência do seu discurso.

Apoiando o dito anteriormente vale destacar o ensino da leitura não pode ser realizado de qualquer maneira, mas sim é fundamental que o professor ensine o aluno a fazer os usos da linguagem de acordo o contexto, associando a isso tudo a visão de mundo. Mas para o efeito é necessário não perder de vista que aquilo que está sendo ensinado tem de ser significativo para o próprio aluno, caso contrário, este processo não vai passar além de uma simples memorização de letras ou palavras. Por esta razão, ao ensinar a leitura é recomendável que se tenha em conta os aspectos do texto, o conhecimento de mundo, bem como do contexto. A leitura por ser uma ferramenta-chave no processo de apropriação da cultura produzida pela humanidade, alguns autores defendem que ela deve ser bem ensinada nos anos iniciais do processo de ensino-aprendizagem com vista a evitar constrangimentos nos níveis posteriores, ou seja, é importante prestar uma grande atenção no processo de alfabetização, fazendo com que a criança se aproprie desta ferramenta. Esta tarefa não tem sido nada fácil, sobretudo nos países em via de desenvolvimento algumas práticas viradas ao ensino da leitura são inadequadas.

Encontramos, entretanto, que as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão. Uma dessas práticas é a leitura avaliação, em que se utiliza a leitura em voz alta para se avaliar a capacidade de compreensão da criança. É preciso, no processo escolar, avaliar se o aluno está desenvolvendo adequadamente suas habilidades de leitura, mas para isso devemos

saber exatamente o que avaliar, e quais são as tarefas que, se o conseguir executar, nos permitem dizer que esse aluno lê. (KLEIMAN, 2011, p. 152).

Os dizeres da autora mais uma vez evidenciam o que se tem realçado ao longo da pesquisa que em vários contextos algumas práticas de leitura não possibilitam o ensino efetivo da mesma, isto é, estão muito preocupadas com a leitura em voz, fato que não garante o processo de compreensão durante a leitura, mas sim a memorização e decodificação por se tratar de uma prática que privilegia o ensino da leitura por via da oralização. Por isso, em determinados pontos do mundo, principalmente nas regiões subdesenvolvidas algumas investigações têm mostrado que os alunos chegam ao ensino médio ou até mesmo ao ensino superior com certos problemas de leitura ligados a compreensão. Por esta razão, embora em grande medida as pesquisas sobre o ensino da leitura estejam mais voltadas às primeiras etapas de escolaridade por causa do processo de alfabetização, também em determinados momentos aparecem investigações desta problemática nos outros níveis de ensino, aliás, a leitura está intrinsecamente ligada ao processo de apropriação das várias matérias escolares. Nesta perspectiva, a leitura e o seu ensino tem sido motivo de debate não só para investigadores das áreas ligadas à linguística, mas de outros ramos do saber, já que ela perpassa por todas as áreas do conhecimento e não se restringem somente na língua portuguesa e está presente nos vários níveis de ensino. A esse respeito Silva (2000, p. 31) pontua o seguinte:

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial das imagens registradas através da escrita. Após esta fase de iniciação, o aluno continua a se encontrar com livros-textos (materializados, na prática escolar, sob a forma de livro-adotado, texto de base, bibliografia obrigatória, leitura suplementar, apostila, etc...) ao longo de toda sua trajetória acadêmica.

O dito que com anterioridade evidencia e reforça a ideia segundo a qual a leitura abrange todos os níveis de ensino e está presente em todas as áreas de conhecimento, aliás, é uma das vias mais usadas no contexto escolar durante as aprendizagens. Logo, embora geralmente é ensinada e trabalhada com maior incidência no período da alfabetização, isto é, nas primeiras etapas de escolaridade, ainda assim é importante e necessário realizar pesquisas sobre este processo nos níveis subsequentes, inclusive no ensino superior como estamos fazendo nesta pesquisa, dado que neste as leituras se tornam mais intensas, os conteúdos densos e muitas vezes complexos. Pesquisas sobre a atividade de leitura com maior realce nos níveis médios e superior acabam sendo uma grande necessidade fundamentalmente nos países onde a educação apresenta pouca qualidade, pois em algumas ocasiões as condições objetivas não permitem um processo de alfabetização equilibrado e isto acaba tendo repercussões no

percurso acadêmico do estudante, sendo assim é importante repensar o ensino da leitura para uma melhor compreensão e desmistificação das práticas desta atividade.

De acordo com Silva (2000), o ensino da leitura está sempre presente no contexto escolar, até porque de contrário seria uma coisa estranha, tendo em vista objeto social da escola. Na visão do autor a leitura é percebida como ferramenta essencial para acessar os bens culturais que passam de geração a geração. Neste sentido, é preciso repensar e discutir o ensino deste processo por causa das práticas observadas na sociedade capitalista em que o acesso ao acesso à cultura por intermédio da leitura se torna privilégio de uma classe minoritária, ou seja, para a classe dominante para dominar, manipular e alienar a classe operária com vista a manutenção do poder. Em face disso, o problema da leitura é atribuído ao aluno que não desenvolveu hábitos de leitura, esquecendo-se que não se trata de uma questão de hábito, mas sim de aprendizagem efetiva da leitura, visto que isso fosse não ocorre de forma automática.

Além dessa culpabilização que tem sido feita aos alunos, noutros momentos as culpas recaem simplesmente aos professores das séries iniciais que não estão ensinando bem a leitura, mas vezes a que pouco se fala ou se investiga sobre o modo de organização social, as condições objetivas do processo de ensino-aprendizagem, bem como a consciência da própria consciência sobre as concepções de leitura e como têm influenciado no ensino da leitura.

Com base nos pressupostos anteriores em nosso entender é preciso refletir seriamente sobre a leitura no contexto escolar, partindo mesmo do processo de alfabetização por ser uma etapa crucial no ensino da leitura e a formação dos professores para depois compreender melhor as práticas de leitura ou tentar desmistificá-las, caso contrário vai se continuar a observar as atribuições de culpas dos professores dos diferentes níveis. Neste contexto, Silva (2000, p. 34) pontua o seguinte:

Sem dúvida que a alfabetização é uma condição necessária à formação do leitor, mas quando realizada em outros moldes: quando os leitores, de forma significativa, forem capazes de formar os referenciais e os significados indiciados através de mensagens escritas. Há que lembrar, ainda, a orientação necessária ao momento pós-alfabetização, que dá continuidade à iniciação em leitura.

Assim, é importante uma maior atenção na etapa da alfabetização no processo de ensino da leitura, mas para o feito é necessário que esta atividade se distancie dos modelos tradicionalistas que dão ênfase a leitura em voz alta para que aprendizagem da leitura se realize de maneira significativa e não se converta numa mera memorização mecânica do código escrito. Além disso, é preciso dedicar um acompanhamento sistemático no período que vem depois da apropriação inicial da leitura, ou seja, é neste momento que o professor vai fazer com que o aluno se aproprie bem desta atividade e isso fará toda uma diferença nos períodos

posteriores. Este tem sido o grande dilema durante muitos anos, pois para orientação adequada o professor precisa ter uma boa formação que lhe permite ter um posicionamento crítico diante das diferentes abordagens teóricas relativas ao ensino da leitura, e que respeitam sempre a realidade objetiva do aluno. A esse respeito vale frisar que por muito tempo prevaleceu a ideia do ensino da leitura baseada na consciência fonológica, reduzindo a leitura na oralidade. Logo, ao trabalhar a questão do ensino na escola é preciso tomar cuidado para que estas visões mecanicistas não sejam dominantes, visto que quando isso acontece o debate sobre as práticas se torna uma constante na sociedade em geral e nas escolas em particular.

Segundo Foucambert (1994) em muitas ocasiões a escola, ao ensinar a leitura, fica presa ao modelo da língua meramente escrita, e valoriza assim o simples domínio do código sem ter em conta a grande pertinência ou a influência da memória não visual. Na visão do autor, quando a leitura se prende a este modelo normalmente advêm lamentações referentes ao fracasso da leitura. Neste contexto, é preciso romper com essas concepções leituras focadas em modelos tradicionais em que a grande ênfase em à oralidade que dão muita primazia a língua escrita. Tais concepções ao adotarem o ensino da leitura baseado na consciência fonológica, reduzem este processo a um mero tecnicismo mecânico e esquecem-se dos inúmeros fatores prévios e objetivos que fazem parte da atividade leitora. Nesta linha de pensamento é sempre recomendável ter conhecimento amplo sobre o que é a leitura antes mesmo para depois ensinar, de contrário os resultados podem não ser satisfatórios.

Assim, a escola pode não ficar no meio do caminho: se cumprir com a sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio a qual ela se concretiza: a obra literária. Pois, acreditando que o ato de ler, em decorrência da sua natureza, se reveste de uma grande aptidão cognitiva, esta só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício. (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Verifica-se que no ensino da leitura, apesar de não o único ponto fulcral na condução e efetivação desta tarefa, a escola joga um papel crucial, dado que é através dela que o processo de ensino-aprendizagem da leitura é realizado de forma sistemática e intencional, cujo foco principal é transformar a personalidade do aluno. Desse modo, quando se trata da leitura no contexto escolar, a ação pedagógica tem de estar virada na formação do leitor, mas para o efeito é recomendável habilitar o aluno e colocar a sua disposição gêneros que contribuem na formação da pessoa humana, como por exemplo, a obra literária. Por isso, é urgente desconectar do paradigma de ensino da leitura fixado no aspecto oral deveria ser uma tarefa das escolas modernas e para o efeito é necessário apostar fortemente na formação inicial e

continuada dos professores atuantes das séries iniciais por formas a não reduzirem o ensino ou o aprendizado da leitura por via da oralidade, aliás, ler é não é relacionar o oral à escrita. Confirma isso Foucambert (1994, p. 7) quando destaca que:

Ler não consiste em encontrar o oral no escrito, nem mesmo nos países em que a escrita, por motivos muito pouco relacionados à leitura, tem uma correspondência aproximativa com o oral. Tanto em nosso país como na China, a escrita é linguagem que se dirige aos olhos, funciona e evolui para a comodidade dessa comunicação visual. A correspondência aproximativa com o oral é uma característica suplementar, que não afeta, porém, os processos de leitura.

O antes dito desmistifica as visões da leitura centrada na ideia de que ao ler é somente associar a oralidade na escrita, mas é um processo complexo em que os fatores históricos e sociais, bem como a situação concreta não devem e nem podem ser ignorados, aliás, estes são elementos chave na compreensão textual. Logo, é importante perceber que a equivalência de aproximação com a oralidade é apenas algo adicional e não condição principal da atividade de leitura. Silva (2000) pontua que não se pode pensar que ler é mera ação de transpor o oral, mesmo que o ponto referente desta está baseando no aspecto da oralidade. O aprendizado da leitura permite acessar o mundo muito diferenciado do processo da oralidade. Neste sentido, é fundamental olhar para as várias concepções sobre o ensino da leitura e realizar investigações aprofundadas para fazer uma análise críticas dos paradigmas passivos de leitura para que as perspectivas defensoras da oralidade como condição mais importante do ato de ler não continuem vincando nos parâmetros curriculares de muitos países e consequentemente nas escolas, práticas recorrentes principalmente em muitos países em via de desenvolvimento. [...] “A escola, através da alfabetização, deveria ensinar-me uma *nova forma de ler* os horizontes determinados da cultura: a compreensão do discurso escrito em suas diferentes formas” (SILVA, 2000, p.66). No mesmo diapasão Zilberman (2009) refere que tem havido uma interpretação inadequada no seu escolar sobre o ensino da leitura, pois na maioria das vezes essa ação é realizada de maneira mecânica. Quando isso acontece, a leitura é vista como obtenção de um hábito, o que não tem ajudado no ensino da leitura.

Percebe-se através do antes dito que está mais do que na hora de repensar algumas visões de ensino da leitura que pairam em nossas escolas, visto que algumas estão fortemente influenciadas pelas visões capitalistas e primam por modelos de ensino mecanicista que não propiciam o desenvolvimento humano através do acesso rigoroso e apropriado dos bens culturais. Por adotarem essas atitudes tecnicistas limitam o ensino da leitura e não permitem desse modo uma consciência crítica do sujeito para lidar com as mais diferenciadas formas da escrita nos mais variados contextos sociais, lembrando que o aprendizado correto da leitura não vai possibilitar apenas a inserção do aluno/leitor no contexto escolar, mas também vai

permitir a formação de um sujeito crítico capaz de participar de forma ativa e mais envolvente nos diversos projetos de sociedade, aliás, a leitura nas sociedades modernas ou letradas se torna uma necessidade imperiosa dos seres humanos. Para isso é preciso pensar num ensino da leitura numa perspectiva desenvolvvente e não proceder de forma reprodutiva/mecânica.

De acordo com Britto (2012), o ensino da leitura só tem pertinência quando propicia a formação humana baseada na apropriação dos bens culturais, e parte das experiências dos sujeitos. Logo, se o ensino da leitura fosse realizado na visão da formação das pessoas. Portanto, não se pode pensar na formação do leitor sem antes pensar no ser humano, ou seja, o ensino da deve estar virado não no desenvolvimento de habilidades mecânicas que vão se cingir só na decifração, mas antes pelo contrário, tem de estar voltada ao desenvolvimento as potencialidades do ser humano através da apropriação da cultura, caso contrário é formatar mecanicamente um sujeito que terá dificuldade de compreender a sua realidade social. Nesta mesma linha de pensamento Silva (2000, p. 41) destaca o seguinte:

Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre uma encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, “sempre reflete o humano.” Daí a necessidade de um enfoque mais específico sobre os aspectos da comunicação humana, inerentes à leitura.

O pensamento anterior nos remete novamente na ideia do respeito ao contexto sociocultural ao se trabalhar as questões do ensino da leitura no espaço escolar, isto é, respeitar a historicidade do homem as situações sociais concretas, lembrando que a o ato de ler é uma atividade humana, ou melhor, é uma criação do ser humano e está sempre dirigida a ele de maneira consciente. Esta abordagem complexa e profunda remete a uma grande reflexão sobre o tratamento da leitura por causas das visões diversificadas sobre a temática, já que muitas delas não têm o acurado de recorrer às bases epistemológicas que permitem uma compreensão mais apurada sobre o humano/leitor. Em nosso pensar há toda uma necessidade de realizar mais investigações sobre o ensino da leitura e divulgá-las para inverter certas distorções teóricas sobre este processo, bem como algumas práticas de leitura na realidade escolar. Numa era em que se verifica uma grande tendência capitalista onde a cultura de massa reina, o senso crítico deveria estar afinado para que certas ideologias de uma suposta cultura ideal de leitura e de leitor não continue a reinar. “Enfim, a promoção da leitura não se deve pautar nem pelos ditames do mercado editorial e da indústria de informação e do entretenimento, nem pela necessária disciplina da aprendizagem escolar” (BRITTO, 2012, p.51).

Assim, é necessário apostar fortemente no ensino ou promoção das leituras desde as primeiras fases de escolaridade, mas para o efeito a formação qualificada dos professores é

necessária, de tal maneira que o processo seja dirigido a partir de fundamentos científicos rigorosos e concretos e não em teorias infundadas no viés mercadológico da indústria de cultura de massas. A formação qualificada dos professores além possibilita além da utilização de métodos eficazes da leitura, a seleção dos textos que promovem o desenvolvimento humano, propiciando um sentido crítico aos alunos para uma melhor inserção e participação no seu meio sociocultural. Na visão de Foucambert (1994) a formação dos professores permite a seleção dos textos em função dos conhecimentos prévios e da realidade concreta, isto é, buscar trazer para o contexto escolar vários gêneros textuais para trabalhar a leitura. Para o efeito, é importante que a formação do professor que trabalhará a leitura nas séries iniciais seja especializada e consistente, dado que [...] “a formação precária do professor na área de leitura, como o desconhecimento dos resultados na área trazem consequências negativas para a qualidade de ensino” KLEIMAN, 2011, p. 151).

Percebe-se então que não se pode discutir o ensino da leitura sem pensar em primeira instância na pessoa que vai ensinar, ou seja, na formação qualificada do professor, visto de que o ensino da leitura não pode ser feito de maneira empírica ou mecânica. Mas isso só acontece de maneira exitosa quando o trabalho é realizado de forma harmoniosa, dito de outra, como uma cadeia funcional, facto que implica a criação de projetos sólidos que envolvem a participação de vários atores sociais, porque ensinar a ler é uma tarefa complexa que requer uma atitude séria e comprometida.

Por outro lado, além da formação inicial, continuamente os professores de forma geral e em particular do ensino fundamental, precisam ser formados para atualizarem seus métodos de ensino, bem como se apropriarem de investigações científicas inovadoras, tendo em conta o desenvolvimento da ciência e a dinâmica das comunidades. Na mesma senda Foucambert (1994, p. 10) destaca o seguinte:

Exige-se dos professores de educação física um nível alto de desempenho, para que sua reflexão se apoie na teorização de sua própria experiência. O mesmo deve decorrer com os professores do ensino fundamental. Estágios para treinamento e aperfeiçoamento da leitura permitirão que os professores entendam melhor os processos envolvidos nela e no seu aprendizado; com base nessa sua prática de leitura, eles poderão escolher as melhores intervenções de ensino junto às crianças. Muitas das perguntas angustiadas sobre a o que deve ser feito quando não se ensina mais a oralização deixam de existir quando os próprios professores dominam tais aspectos técnicos.

Infere-se a partir do anteriormente dito que não se pode falar do bom ensino da leitura sem se pensar numa adequada formação inicial e continuada de professores, pois a boa formação destes faz toda uma diferença no processo de ensino-aprendizagem. Um bom processo formativo possibilita uma autorreflexão sobre as práticas pedagógicas e com isso

superar as eventuais insuficiências que possa advir ao longo da atividade de ensino. Quando o professor tem consciência da sua própria atividade o trabalho é dirigido com base em parâmetros que respeitam o ser humano-leitor, bem como os pressupostos que vão ajudar no desenvolvimento da pessoa humana. Mas lamentavelmente em muitos contextos a política de formação de professores dos vários níveis e com maior atenção dos professores do ensino fundamental, ainda deixa muito a desejar. Em face disso, muitas práticas do ensino da leitura são inadequadas e baseadas na oralização, fato que tem dificultado muito o aprendizado da leitura, visto que é ensinada de forma mecânica. [...] “A metade das crianças no final da escola elementar atinge um nível de leitura que não ultrapassa em eficácia (rapidez e compreensão) o que elas obtêm com a audição; elas ficarão algum tempo nessa fase e regredirão depois depressa” (FOUCAMBERT, 2008 p. 23).

O notório que o ensino da leitura fixada apenas na oralidade não promove uma aprendizagem efetiva, mas sim um aprendizado muito mais virado a memorização mecânica e imediatista. Este fato pouco ou nada tem ajudado no processo de ensino-aprendizagem da leitura. É por esta razão que em nossa sociedade é muito frequente o discurso de que existem muitas dificuldades de leitura por parte dos estudantes do ensino de base, bem como dos níveis subsequentes. Se não observados os vários fatores que contribuem para uma aprendizagem efetiva da leitura, como para as questões pedagógicas, essa situação continuará a inquietar a sociedade e os resultados sobre a aprendizagem da leitura continuarão a ser cada vez mais insatisfatórios e dificilmente os alunos de contextos subdesenvolvidos poderão estar no nível daqueles países mais desenvolvidos em termos educacionais e não só.

Resumindo, não se trata de um acesso infeliz se os resultados em leitura são o que são; mas é importante compreender como a escola se ocupa da leitura para que se apresentem tais resultados. Dizendo de outra maneira, a política de leitura ultrapassa a pedagogia, *mas é sempre a pedagogia que é o instrumento dessa política*. Como? Pode-se fazer de outra forma? (FOUCAMBERT, 2008 p. 22).

Assim, embora se reconheça que as práticas de leitura não se circunscrevem apenas na vertente pedagógica, isto é, no contexto escolar, e olham para o seu ensino em sala de aula, é importante sempre não se demarcar do aspecto pedagógico já nos primeiros anos escolaridade de as várias funções a escola enquanto instituição social tem a obrigação de buscar ferramentas adequadas que ajudam o aluno a aprender a ler e a fazer os usos sociais da leitura. Logo, em nosso entender as concepções pedagógicas sobre o ensino da leitura devem deixar de dar importância à decifração e estar focadas no desenvolvimento humano com um ser histórico-social de modo global. “É importante que o conteúdo da leitura seja capaz de mobilizar o desejo do saber em geral e/ou desejo deste ou daquele saber específico” (BARBOSA, 2009. P.

46). Neste sentido, são necessárias outras condições para boa orientação do processo de ensino, de tal sorte que se consubstancie a aprendizagem, dito de outra forma, são indispensáveis políticas públicas educacionais apropriadas, currículos, programas, livros e outras condições concretas imprescindíveis para o processo.

Percebe-se desse modo que para ultrapassar os vários discursos das práticas de leitura é urgente repensar o ensino da leitura na base, ou melhor, refletir seriamente sobre as práticas de leitura na escola para que esta atividade não seja mais passa tempo ou mesmo um pretexto. Nesta perspectiva, repensar e apostar na formação qualitativa dos profissionais da educação, com maior realce dos professores deve ser uma tarefa inadiável, pois só com uma formação de qualidade é que pode alcançar o ensino de qualidade de modo geral e da leitura em particular. Entendemos que esta chamada de atenção é indispensável porque em muitas ocasiões se traçam certos projetos educacionais sem priorizar a formação do professor que tem a principal de orientar a atividade de ensino da leitura para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Mas para promover esse desenvolvimento o ensino da leitura deve estar mergulhado em concepções ou paradigmas científicos próprios para desmistificar e desconstruir as visões reducionistas da leitura.

Nos dizeres de Britto (2012) o sentido da leitura se pode ter razão quando propicia a formação humana consciente. Isto pressupõe dar uma oportunidade às pessoas para uma apropriação da cultura e conseqüentemente desenvolvimento humano. A materialização destes pressupostos tem sido difícil porque elas dependem muito da forma de organização. O que se constata em muitos contextos são formas de organização sócio-capitalistas-selvagens que, ao invés de se preocuparem com o ser humano, apenas se preocupam com o técnico.

CAPÍTULO 6- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, encontram-se os principais resultados da pesquisa após a aplicação da pesquisa autobiográfica. Tal como já se fez referência no capítulo metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa. Por isso, deu-se liberdade aos participantes da pesquisa de expressarem livremente os tópicos do roteiro. Para uma melhor compreensão e exploração dos resultados, trouxemos os dizeres dos estudantes, professores e membros do corpo diretivo e posteriormente uma análise e interpretação mais detalhas, procurando explicitar os aspectos subjetivos das falas deles.

Deste modo, inicialmente aparecem os dados dos estudantes, mas com base nos diálogos informais com professores e membros da direção, percebeu-se que havia uma necessidade de aplicar um instrumentos aos professores e membros do corpo diretivo para complementar e dados e fazer uma análise mais ampla, e possibilitar desse modo uma triangulação dos resultados, bem como um entendimento mais pormenorizado sobre o processo de constituição de cada um deles como sujeitos leitores, o que eles pensam sobre o assunto, o que fazem, de que contexto sociocultural provêm, a visão deles sobre as práticas de leitura de modo geral, a consciência da consciência em volta do assunto em estudo, assim como a reflexão das práticas pedagógicas, com maior incidência as que se realizam em sala de aula.

Assim, por uma questão metodológica, na análise dos principais resultados, constam as falas dos participantes da pesquisa subdivididas em blocos temáticos para melhor explicitação e compreensão dos dados da investigação. A subdivisão dos excertos possibilitou um processo analítico mais pormenorizado, visto que cada um dos participantes um ser social com sua individualidade, ou melhor, deu para perceber as singularidades dentro da coletividade, respeitando a realidade histórico-social e as situações concreta de cada contexto, conforme a seguir.

6.1 Apresentação e análise das narrativas autobiográficos dos estudantes

Tópico 1- Análise dos dados biográficos

Sexo

NAEQESPBRT01P01	“Sexo: F”.	NAEQESPBRT01P02	“Sexo: F”.
NAEQESPBRT01P03	“Sexo: M”.	NAEQESPBRT01P04	“Sexo: M”.
NAEQESPBRT01P05	“Sexo: M”.	NAEQESPBRT01P09	“Sexo: M”.
NAEEPRIESPBRT01P01	“Sexo: M”.	NAEEPRIESPBRT01P03	“Sexo: M”.
NAEEPRIESPBRT01P04	“Sexo: F”.	NAEEPRIESPBRT01P05	“Sexo: F”.
NAEEPRIESPBRT01P06	“Sexo: F”.	NAEEPRIESPBRT01P07	“Sexo: M”.
NAEEPRIESPBRT01P08	“Sexo: M”.	NAEQESPBRT01P08	“Sexo: M”.
NAEEPRIESPBRT01P09	“Sexo: M”.	NAEEPRIESPBRT01P010	“Sexo: M”.
NAEEPRIESPBRT01P011	“Sexo: M”.	NAEGESPBRT01P01	“Sexo: F”.

NAEGESPBRT01P02	“Sexo: M”.	NAEGESPBRT01P03	“Sexo: M”.
NAEGESPBRT01P04	“Sexo: M”.	NAEGESPBRT01P05	“Sexo: M”.
NAEGESPBRT01P06	“Sexo: M”.	NAEGESPBRT01P07	“Sexo: M”.
NAEGESPBRT01P08	“Sexo: F”.	NAEGESPBRT01P09	“Sexo: M”.
NAEGESPBRT01P10	“Sexo: F”.	NAEGESPBRT01P11	“Sexo: F”.
NAEGESPBRT01P12	“Sexo: M”.	NAEGESPBRT01P13	“Sexo: M”.
NAEGESPBRT01P14	“Sexo: M”.	NAEGESPBRT01P15	“Sexo: M”.
NAEGESPBRT01P16	“Sexo: F”.	NAEGESPBRT01P17	“Sexo: M”.
NAEGESPBRT01P18	“Sexo: M”.	NAEBESPBRT01P01	“Sexo: F”.
NAEBESPBRT01P02	“Sexo: F”.	NAEPESPBRT01P01	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P02	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P03	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P04	“Sexo: F”.	NAEPESPBRT01P05	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P06	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P08	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P07	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P09	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P10	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P11	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P12	“Sexo: F”.	NAEPESPBRT01P13	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P15	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P16	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P17	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P18	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P19	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P20	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P21	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P22	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P23	“Sexo: F”.	NAEPESPBRT01P24	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P25	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P26	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P27	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P28	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P29	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P30	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P32	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P31	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P33	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P34	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P35	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P36	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P37	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P38	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P39	“Sexo: F”.	NAEPESPBRT01P40	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P41	“Sexo: F”.	NAEPESPBRT01P42	“Sexo: F”.
NAEPESPBRT01P43	“Sexo: F”.	NAEPESPBRT01P44	“Sexo: M”.
NAEPESPBRT01P45	“Sexo: M”.	NAEPESPBRT01P46	“Sexo: M”.

As informações dos estudantes referentes ao sexo demonstram pouco equilíbrio do gênero quanto ao acesso à formação superior. A desproporcionalidade revela a grande influência dos aspectos culturais, sociais e econômicos nas questões educacionais angolanas, visto que durante muitos anos a formação não era prioridade para o gênero feminino e muitas mulheres não tinham as mesmas oportunidades de aprender a ler e a escrever, conforme se verificava no gênero masculino. Infere-se a partir do exposto que as questões do gênero na realidade angolana não devem ser desprezadas quando se analisam as práticas de leitura, dado que durante muitos anos a mulher foi vista como uma doméstica, cuja principal função no seio da comunidade era cuidar da casa e das crianças, enquanto os homens poderiam realizar diversas atividades e ter oportunidade desde cedo de aprender a escrever para se enquadrar no contexto social e ter acesso à cargos públicos de muita responsabilidade.

Assim sendo, percebe-se que em Angola em certos contextos escolares as mulheres acabam sendo poucas por causa dos fatores e econômicos sociais já mencionados, salvo raras exceções, sobretudo quando se tratam de alguns cursos de licenciatura virados à educação infantil, como por exemplo, educação pré-escolar ou educação primária onde as vezes

encontramos um número considerável de mulheres por causa também de situações concretas e muitas delas preconceituosas que ainda encaram os cursos de pedagogia como o mais virado para às mulheres, enquanto os cursos de outras áreas de conhecimento encontram-se mais homens. Neste contexto, a pouca oportunidade por parte da mulher de acesso ao ensino nos diferentes níveis, com maior realce no nível superior constitui motivo de profunda reflexão sobre as práticas de leitura que em Angola não devem ser generalizadas por causa das singularidades que são encontradas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as práticas de leitura são diferenciadas em função das condições objetivas de cada estudante, bem como dos outros componentes do processo docente.

Com base nos dados que demonstram maior predominância do sexo masculino em detrimento do feminino, é possível aferir que na realidade angolana e biena em particular certas práticas de leitura são mais frequentes nos homens do que nas mulheres, fato que deixa preocupado o autor desta investigação porque durante muito tempo em Angola a mulher não tem merecido a mesma atenção quando se trata de oportunidade de acesso ao ensino. Conforme Lopes (2017), em função de determinados conflitos registrados em Angola, sobretudo os armados a condição da mulher em relação a determinados serviços, como por exemplo, a educação ainda é desprivilegiada. Na visão do mesmo autor, os vários conflitos que ocorreram no país criam instabilidades sociais e econômicas, fazendo com que a mulher fosse relegar a uma atividade mais informal, ou seja, as situações conflituosas obrigaram os homens a entrar desde cedo para a vida militar e em certos casos a mulher tinha de ficar em casa a cuidar das crianças. Outrossim, as várias instabilidades impossibilitaram o envio de professores às zonas mais recônditas, fato que agudizou o acesso ao ensino de determinadas mulheres que viviam nas zonas rurais.

Face ao exposto mais uma vez se pode perceber que na realidade angolana quando se trata de acesso ao ensino ainda existem uma grande disparidade de oportunidade entre homens e mulheres, fato que tem influenciado na inserção da mulher nos níveis básico e superior. Logo, ao no processo de análise das práticas de leitura esse é um dado relevante. Os aspectos históricos e culturais de Angola ainda não propiciam oportunidades igualitárias às mulheres dos vários serviços básicos, como por exemplo, a educação formal e isso demonstra uma grande contradição entre o que aparcece em vários normativos ou documentos e a realidade concreta, ou seja, em reiteradas vezes fala-se do ensino igualitário de todos os cidadãos angolanos, mas não é o que se verifica na prática. “1. O estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação, nos termos da lei” (ANGOLA, 2010, p. 30). O

plasmado na constituição é uma clara evidência que em muitas ocasiões as intenções são boas nos documentos orientares, todavia na prática às vezes não se verifica, ou seja, a lei é clara ao afirmar que todos os cidadãos têm acesso ao ensino e a alfabetização, fato que deveria ser abrangente para todos os gêneros, porém os estudos mostram o contrário porque em vários níveis percebe-se alguma disparidade e o Ensino Superior não fosse a regra. Percebe-se então a necessidade de criar condições materiais e humanas para que as mulheres tenham acesso ao ensino nos diferentes níveis e não sejam prejudicadas. Neste sentido, a constituição refere que:

2. Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição econômica ou social ou profissão. (ANGOLA, 2010, p. 13).

Os pressupostos plasmados na carta magna da república de Angola são bastante elucidativos, dado que realçam direitos iguais de acesso aos serviços básicos independentemente do sexo. Neste sentido, é importante continuar a discutir as questões ligadas ao gênero na realidade angolana para que as mulheres tenham acesso ao ensino e a outros serviços básicos, por formas a reduzir as disparidades gritantes que se verificam no contexto educacional. Por outro lado, a situação ainda é cada vez mais preocupante porque os dados mais frequentes do censo populacional revelam que a maior parte da população angolana é jovem e pertencente ao gênero feminino. De acordo com INE (2018), os dados do censo populacional de 2014 revelam que Angola tem maioritariamente uma população jovem e existem mais mulheres do que homens, ou seja, as mulheres constituem 52% do total geral da população. Estes dados mais uma vez demonstram a necessidade imperiosa da criação de condições sociais e econômicas para que as mulheres tenham acesso aos serviços básicos sociais com vista a manter o equilíbrio e prover, desse modo, as práticas de leitura nos diversos subsistemas de ensino.

Idade

NAEQESPBRT01P01 “Idade: 23 anos”. NAEQESPBRT01P02 “Idade: 25 anos”. NAEQESPBRT01P03 “Idade: 28 anos”. NAEQESPBRT01P04 “Idade: 23 anos”. NAEQESPBRT01P05 “Idade: 22 anos”. NAEQESPBRT01P08 “Idade: 19 anos”. NAEQESPBRT01P09 “Idade: 34 anos”. NAEESPRIESPRT01P01 “Idade: 35 anos”. NAEESPRIESPRT01P02 “Idade: 22 anos”. NAEESPRIESPRT01P03 “Idade: 21 anos”. NAEESPRIESPRT01P04 “Idade: 21 anos”. NAEESPRIESPRT01P05 “Idade: 19 anos”. NAEESPRIESPRT01P06 “Idade: 25 anos”. NAEESPRIESPRT01P07 “Idade: 25 anos”. NAEESPRIESPRT01P08 “Idade: 21 anos”. NAEESPRIESPRT01P09 “Idade: 24 anos”. NAEESPRIESPRT01P010 “Idade: 22 anos”. NAEESPRIESPRT01P011 “Idade: 22 anos”. NAEGESPBRT01P01 “Idade: 19 anos”. NAEGESPBRT01P02 “Idade: 23 anos”. NAEGESPBRT01P03 “Idade: 20 anos”. NAEGESPBRT01P04 “Idade: 20 anos”. NAEGESPBRT01P05 “Idade: 19 anos”. NAEGESPBRT01P06 “Idade: 21 anos”. NAEGESPBRT01P07 “Idade: 22 anos”. NAEGESPBRT01P08 “Idade: 21 anos”. NAEGESPBRT01P09 “Idade: 27

anos". NAEGESPBRT01P010 "Idade: 19 anos". NAEGESPBRT01P011 "Idade: 24 anos". NAEGESPBRT01P012 "Idade: 23 anos". NAEGESPBRT01P013 "Idade: 26 anos". NAEGESPBRT01P014 "Idade: 20 anos". NAEGESPBRT01P015 "Idade: 23 anos". NAEGESPBRT01P016 "Idade: 19 anos". NAEGESPBRT01P017 "Idade: 21 anos". NAEGESPBRT01P018 "Idade: 24 anos". NAEBESPBRT01P01 "Idade: 30 anos". NAEBESPBRT01P02 "Idade: 20 anos". NAEPESPBRT01P01 "Idade: 23 anos". NAEPESPBRT01P02 "Idade: 26 anos". NAEPESPBRT01P03 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P04 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P06 "Idade: 20 anos". NAEPESPBRT01P05 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P07 "Idade: 23 anos". NAEPESPBRT01P08 "Idade: 20 anos". NAEPESPBRT01P09 "Idade: 20 anos". NAEPESPBRT01P010 "Idade: 23 anos". NAEPESPBRT01P011 "Idade: 25 anos". NAEPESPBRT01P012 "Idade: 19 anos". NAEPESPBRT01P013 "Idade: 47". NAEPESPBRT01P015 "Idade: 24 anos". NAEPESPBRT01P016 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P018 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P017 "Idade: 26 anos". NAEPESPBRT01P019 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P020 "Idade: 39 anos". NAEPESPBRT01P021 "Idade: 20 anos". NAEPESPBRT01P022 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P023 "Idade: 31 anos". NAEPESPBRT01P024 "Idade: 24 anos". NAEPESPBRT01P025 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P026 "Idade: 28 anos". NAEPESPBRT01P027 "Idade: 23 anos". NAEPESPBRT01P028 "Idade: 19 anos". NAEPESPBRT01P029 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P030 "Idade: 23 anos". NAEPESPBRT01P032 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P031 "Idade: 20 anos". NAEPESPBRT01P033 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P034 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P035 "Idade: 38 anos". NAEPESPBRT01P36 "Idade: 20 anos". NAEPESPBRT01P37 "Idade: 28 anos". NAEPESPBRT01P038 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P39 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P041 "Idade: 25 anos". NAEPESPBRT01P042 "Idade: 22 anos". NAEPESPBRT01P043 "Idade: 19 anos". NAEPESPBRT01P044 "Idade: 21 anos". NAEPESPBRT01P045 "Idade: 19 anos". NAEPESPBRT01P046 "Idade: 26 anos".

Os dados acima mencionados demonstram como as questões ligadas às práticas de leitura no contexto angolano devem ser analisadas com alguma cautela, pois é notória a grande diferença de idade, apesar de serem todos estudantes do primeiro do ensino. Neste contexto, embora a faixa etária predominante e maioritária é de jovens, ainda assim existem alguns já não estão nesta etapa e frequentam as aulas na mesma turma com os pertencentes à juventude, fato que em Angola não constitui obra do acaso. As diferenças de idade revelam que muitos por causa de vários fatores sociais e econômicos não tiveram oportunidade de ingressar para o ensino universitário após o término do ensino secundário, ou seja, as condições de acesso ao ensino superior em Angola de modo geral e na província do Bié ainda não são abrangentes porque a quantidade de inscritos em determinados cursos é muito grande, mas as vagas são exíguas.

Importante referir que os problemas educacionais em Angola são antigos e muitos deles são decorrentes do processo de colonização que não dava primazia de educação ao angolano nativo para continuar cada vez mais a explorar e a impor a sua cultura.

[...] Após a independência, Angola herdou da colonização portuguesa um sistema de educação débil, praticamente inexistente, caracterizado pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau, pela falta de investimentos em qualidade de ensino, pela falta de pessoal qualificado para estruturar um sistema de educação.

As dificuldades que o novo governo teria de enfrentar estavam expressas nas estatísticas de 1/3 da população adulta analfabeta; escassez e ausência de materiais

básicos de aprendizagem; fraca cobertura do sistema de ensino, 2/3 da população com idade escolar, encontrava-se fora da escola; horários triplos no ensino primário e regular; inadequação dos conteúdos educativos. (NETO, 2014, p. 200).

Os dizeres da autora demonstram que alguns problemas educacionais que Angola vive são antigos, ou seja, muitos são decorrentes do próprio processo de colonização, dado que não importava muito ao colonizador português ter um número elevado de cidadãos angolanos dentro do sistema de ensino. Nesses números muitos reduzidos que estavam dentro do sistema não havia algum equilíbrio no gênero porque do ponto de vista da história de Angola e não só no passado as mulheres não exerciam atividades semelhantes às dos homens. Esta situação prevaleceu durante e certo período de tempo e a dominação e imposição cultural foi se perdurando.

Por outro lado, a guerra civil que o país viveu, bem como as poucas condições socioeconômicas fizeram com que muitos alunos não tivessem acesso à escola com as idades recomendadas nos níveis primários e secundários. Como já referência no capítulo quando se fez a caracterização do ensino em Angola, após vários anos de opressão do jugo colonial português que a todo custo impôs a cultura ocidental aos angolanos sem sequer respeitar a dos povos nativos, os angolanos conquistaram a independência, mas em função de alguns desentendimentos dos três grandes movimentos de libertação nacional Angola viu-se obrigada a mergulhar num conflito armado que só teve o seu término em 2002. Este fato que contribuiu de forma negativa no processo de educação formal dos angolanos porque em determinadas circunscrições territoriais o país está em guerra. Conforme o INE (2018, p.15) os dados do censo populacional realizado em 2014 revelam que “apenas 13.0% da população com 18-24 anos completou o II ciclo do ensino secundário e 2.5% da população com 24 ou mais anos possui formação superior”.

Os dados acima mencionados são bastante preocupantes porque a porcentagem dos estudantes que terminam o ensino secundário ou superior com 24 anos é muito baixa e é possível inferir que as disparidades dessas idades começam nos níveis anteriores por conta das várias desigualdades sociais e econômicas, muitas delas causadas pela guerra civil que o país viveu durante muitos anos. Conforme Neto (2014), depois de muitos anos de instabilidade social e política houve necessidade de assinar os acordos de Bicesse em Portugal para Angola realizasse em 1992, fato que veio a acontecer, porém os resultados não foram aceites pelo maior partido da oposição e Angola entrou novamente em guerra que destruiu completamente o país e inviabilizou o andamento normal nos vários domínios e o setor da educação foi um dos mais afetados. Neste quesito a região mais afetada foi a do Centro Sul, onde faz parte a

provincia do Bié, aliás, até hoje o Bié é geral e o Kuito em particular têm a denominação de provincia ou cidade martirizada por ser a que mais foi destruída com os conflitos armados.

Em função das situações político-sociais supracitadas é possível entender as diferenças de idade dos estudantes do primeiro ano da escola e isso não tem como não ter repercussões nas práticas de leitura dos mesmos, visto que em certas localidades do país alguns deram continuidade dos seus estudos mesmo estando o país em guerra, porém noutras houve uma necessidade de interromper porque as condições objetivas não permitiam. Por conta disso, pode-se inferir que as práticas de leituras foram e são diferenciadas porque o processo de formação para muitos foi de turbulência. Nesta perspectiva, alguns cidadãos já não conseguiram ingressar para o sistema de ensino com as idades exigidas na lei de bases do sistema educativo angolano porque devido políticas, sociais e económicas de Angola em algum momento tiveram que parar e retomar os estudos mais tarde.

Assim, na realidade angolana a compreensão dos dados biográficos dos estudantes deve ser prioridade porque as turmas são bastante heterogêneas, ou seja, numa mesma turma do primeiro ano de graduação pode-se observar certo grupo com a mesma faixa etária, outros com uma idade muito superior. Por esta razão ao analisar as práticas de leitura além de outros aspectos é importante olhar para as questões porque ajudam a entender a razão pela qual elas não são uniformes.

Residência

NAEEPRIESPBRT01P011 “Residência: Kunje, Bairro Boa Vista”.
 NAEGESPBRT01P01 “Residência: Bairro Cantífulas”. NAEGESPBRT01P02
 “Residência: Bairro Catraio”. NAEGESPBRT01P03 “Residência: Bairro Cangoti”.
 NAEGESPBRT01P04 “Residência: Bairro Santo António”. NAEGESPBRT01P05
 “Residência: Bairro Cantífulas”. NAEGESPBRT01P06 “Residência: Kunje”.
 NAEGESPBRT01P07 “Residência: Cuito”. NAEGESPBRT01P08 “Residência: Rua
 Silva Porto”. NAEGESPBRT01P09 “Residência: Bairro Piloto”.
 NAEGESPBRT01P010 “Residência: Bairro Piloto”. NAEGESPBRT01P011
 “Residência: Bairro Cantífulas”. NAEGESPBRT01P012 “Residência: Bairro Piloto”.
 NAEGESPBRT01P013 “Residência: Huambo”. NAEGESPBRT01P014 “Residência:
 Cuito”. NAEGESPBRT01P015 “Residência: Bairro Kambulucuto”.
 NAEGESPBRT01P016 “Residência: Bairro Kambulucuto”. NAEGESPBRT01P018
 “Residência: Cuito”. NAEBESPBRT01P01 “Residência: Bairro Câmara”.
 NAEBESPBRT01P02 “Residência: Bairro Azul Chissindo NAEPESPBRT01P01
 “Residência: Kunje”. NAEPESPBRT01P02 “Residência: Bairro Embala”.
 NAEPESPBRT01P03 “Residência: Bairro Cantífulas”. NAEPESPBRT01P04
 “Residência: Rua Joaquim Kapango”. NAEPESPBRT01P05 “Residência: Bairro
 Chissindo”. NAEPESPBRT01P06 “Residência: Bairro popular”.
 NAEPESPBRT01P07 “Residência: Bairro Piloto”. NAEPESPBRT01P08
 “Residência: Bairro Cantífulas”. NAEPESPBRT01P09 “Residência: Bairro Cangoti”.
 NAEPESPBRT01P010 “Residência: Rua Cidade de Luanda”. NAEPESPBRT01P011
 “Residência: Bairro Câmara NAEPESPBRT01P012 “Residência: Bairro Câmara”.
 NAEPESPBRT01P013 “Residência: Bié/Bairro S. António Período Matutino”.
 NAEPESPBRT01P015 “Residência: Bié/ Rua Silva Porto”. NAEPESPBRT01P016
 “Residência: Bié/ Rua Góis Pinto”. NAEPESPBRT01P017 “Residência: Cuito/Bié”.
 NAEPESPBRT01P018 “Residência: Cuito/Bié”. NAEPESPBRT01P019

“Residência: Bié/Kunje”. NAEPEPBRT01P020 “Residência: Cuito/Bié”. NAEPEPBRT01P021 “Residência: Bié/ B. Militar”. NAEPEPBRT01P022 “Residência: Cuito/Bié”. NAEPEPBRT01P023 “Residência: Bié”. NAEPEPBRT01P024 “Residência: Bié/Kunje”. NAEPEPBRT01P025 “Residência: Bié/ Bairro Fátima”. NAEPEPBRT01P026 “Residência: Bié/ kunje”. NAEPEPBRT01P027 “Residência: Bié/ Catemo”. NAEPEPBRT01P028 “Residência: Bié”. NAEPEPBRT01P029 “Residência: Bié/ Bairro Souza”. NAEPEPBRT01P030 “Residência: Bié/ Chissindo”. NAEPEPBRT01P031 “Residência: Bié/Bairro Azul”. NAEPEPBRT01P032 “Residência: Bié”. NAEPEPBRT01P033 “NAEPEPBRT01P033 “Residência: Bié/ Centralidade Horizonte”. NAEPEPBRT01P034 “Residência: Bié/Cambulucuto”. NAEPEPBRT01P035 “Residência: Bié/Huambo cidade baixa”. NAEPEPBRT01P036 “Residência: Bié”. NAEPEPBRT01P037 “Residência: Bié/Centralidade Horizonte”. NAEPEPBRT01P038 “Residência: Bié/Catrão”. NAEPEPBRT01P039 “Residência: Bié/ Catrão”. NAEPEPBRT01P040 “Idade: 23 anos”. NAEPEPBRT01P040 “Residência: Bié/ Cuito”. NAEPEPBRT01P041 “Residência: Bié”. NAEPEPBRT01P042 “Residência: Bié/ Cambulucuto”. NAEPEPBRT01P043 “Residência: Bié/ Rua Joaquim Capango”. NAEPEPBRT01P044 “Residência: Bié/ rua Colégio Militar”. NAEPEPBRT01P045 “Residência: Bié”. NAEPEPBRT01P046 “Residência: Bié/ Kunje”.

O outro aspecto imprescindível a ser analisado nos dados biográficos é a questão da residência que, poderia não ser um dado muito importante provavelmente em outras realidades, mas no caso específico de Angola é um elemento a ter em conta porque muitos estudantes vêm de determinados contextos (bairros, municípios) onde as condições sociais e econômicas não são iguais, ou seja, trata-se de realidades com condições precárias por parte de uns e outros com as mínimas condições aceitáveis. Só para se ter uma ideia, muitos estudantes provêm de localidades onde há falta de corrente elétrica, de água potável, de vias de acesso com condições adequadas de circulação e muitos ainda pelos dados apresentados vivem numa outra província ou mesmo município longínquo da escola, percorrendo deste modo muitos quilômetros diariamente.

Em nosso entender alguns dados biográficos, como por exemplo, a residência dos estudantes do 1º ano, constituem elementos chave para a uma percepção mais ampla de determinados aspectos culturais, isto é, permitem compreender a realidade social, bem como certos traços da historicidade dos estudantes para entender de forma ampla e cautelosa o fenômeno em estudo. [...] “A história cultural, tal como entendido, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determina realidade social é constituída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Neste diapasão, vale realçar o lugar onde os estudantes vivem, as diferenças ajudam na análise das práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, ou seja, são informações que servem de suportes básicos da compreensão do entorno social dos estudantes. Na realidade angolana esses elementos precisam analisados já que se trata de um país com uma

multiplicidade cultural. A compreensão do percurso histórico cultural dos estudantes ajuda a ter uma visão mais ampla sobre os diversos fatores socioculturais que interferem na formação e desenvolvimento da personalidade dos estudantes, bem como nas práticas de leitura.

E as informações apresentadas revelam a necessidade de a intuição escolar em conjunto com os professores prestarem maior atenção nessas situações, caso contrário no processo de ensino-aprendizagem não se vai respeitar o princípio das particularidades individuais no coletivo e, quando não se tem em conta este princípio, a condução da atividade de ensino pode ficar comprometida, bem como a aprendizagem desenvolvvente. Assim sendo, seria bom que os professores ao terem contato com os estudantes tivessem em conta essas informações que ajudam a fazer uma caracterização dos alunos para entender os modos de vida da comunidade, os constrangimentos, as condições favoráveis ou não que facilitam a compreensão das práticas de leitura, tendo em conta as práticas sociais de forma geral e as de leitura de maneira particular, olhando sempre para as diferentes representações do mundo social.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Estabelecendo um paralelismo entre os dizeres de Chartier com o contexto da pesquisa vale destacar que alguns estudantes vêm de zonas mais rurais e outras de zonas mais urbanas e com visões de mundo e interesses muito diferenciados. Vale lembrar que as práticas de leitura dos estudantes neste sentido apresentam uma diferenciação porque espelham as diferentes representações do mundo decorrentes dos discursos legitimados pela classe dominante segundo os seus interesses. Logo, é tarefa do professor prestar atenção nestes detalhes porque isso pode ajudar a planificar as suas atividades e também superar as principais insuficiências dos estudantes. Por isso, os dados biográficos não devem ser encarados como simples números ou informações só para preencher a ficha académica do estudante, mas como ferramentas indispensáveis da atividade do professor e também da escola, já que através desses dados podem ser levadas várias ações de acompanhamento, para a promoção da leitura dos estudantes. Isso significa que é preciso entender o estudante como um ser social, cultura e histórico.

Assim, “o ser humano é histórico, e não biológico- não existe ser canino! Ou ser felino! Cada indivíduo é a realização de uma singularidade irreduzível que se faz na experiência íntima do corpo e, ao mesmo tempo, na dimensão histórica particular e geral”, (BRITTO, 2012, p.49).

Mais uma vez ficam evidentes as principais diferenças entre os seres humanos são decorrentes das questões sociais, econômicas e históricas, dado que o ser humano é histórico. Nesta ordem de ideia, torna-se necessário e importante considerar as condições históricas do desenvolvimento humano no processo de compreensão das práticas de leitura dos estudantes. “Neste sentido, *leitura*, passa a ser entendida como *prática social circunstanciada*, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade” (BRITTO, 2012, p.48). Assim, a leitura por ser uma prática que varia de acordo as circunstâncias e possibilita o desenvolvimento humano, bem como as formas de participação ativa na vida social, ela não deve ser encarada como um processo linear e igual em todos os momentos e contextos, mas sim como uma prática circunstancial que tem suas singularidades. Por esta razão no processo de ensino-aprendizagem os profissionais da educação precisam entender todas as questões gerais e particulares que influenciam as práticas de leitura. Caso contrário, podem surgir ideias generalistas ou julgamento social em relação a esse processo.

Tópico 2- Análise sobre com quem, onde, quando e como você aprendeu a ler

As informações deste tópico revelam a complexidade da análise sobre as práticas de leitura no contexto angolano de forma geral e de maneira particular na realidade onde foi feita a investigação. O primeiro elemento que chama atenção são as pessoas que ensinaram a ler nas primeiras etapas da vida, o segundo elemento o lugar da aprendizagem dessa leitura que para os estudantes participantes da pesquisa é completamente diferente. Em terceiro lugar é o período eles aprenderam a ler que, pelas informações recolhidas também se percebe uma grande disparidade. E por último a forma da aprendizagem da leitura que também é notória a diferenciação em função das condições objetivas de cada um. Neste sentido, vale aqui realçar que estes dados são motivo de profundas reflexões no processo de ensino-aprendizagem, com maior destaque no que respeito ao aprendizado da leitura. A primeira informação referente à questão sociocultural mais uma vez deve ser vista como fator fulcral nas discussões sobre leitura, pois as situações concretas de cada estudante foram fundamentais para o favorecimento ou não do aprendizado da leitura. Por outra, os dados revelam o quanto as famílias jogam um papel importante no acompanhamento dos filhos nas primeiras etapas da vida, visto que ela é considerada praticamente como a primeira escola, pois, as primeiras experiências da vida são recebidas no ciclo protetor familiar.

Aprendizagem da leitura no contexto familiar

NAEQESPBRT02P02 “Aprendi a ler com 6 anos de idade quando estava a frequentar a frequentar a 2ª classe com ajuda do meu pai”. NAEESPRIESPBR02P04 “Aprendi a ler com os meus irmãos, em brincadeira em casa, isso aconteceu em 2008”. NAEESPRIESPBR02P010 “Eu aprendi a ler com ajuda do meu pai, aprendi a ler em casa, eu tinha a fobia de estar no ambiente escolar, sempre fazia as gazetas, portanto o meu pai sempre preocupava a me instruir em casa. NAEGESPBRT02P011 “Eu aprendi a ler com os meus pais, em casa quando fui pequeno”. NAEGESPBRT02P09 “Aprendi a ler e escrever com a irmã Rosalina Nguenda Ngongoyavo, no bairro catraio na cidade do Cuito”. NAEGESPBRT02P01 “Aprendi a ler com os meus pais e a professora da iniciação, em minha casa e na escola de 2004 a 2006”. NAEGESPBRT02P06 “Eu aprendi a ler com os meus pais, em nossa casa com 6 anos de idade, mas outrora soletrando”. NAEGESPBRT02P02 “Aprendi a ler com a minha mãe no Cuito em 2004. NAEGESPBRT02P03 “Aprendi a ler com o meu pai no ano de 2009 data que estava a frequentar a 3ª classe. Aprendi a ler por meio de poucas explicações que tive com o meu pai e pelas aulas que tive com o professor na 1ª classe”. NAEPESPBRT02P07 “Eu aprendi a ler com meus tios, em casa, no ano de 2003”. NAEPESPBRT02P011 “Aprendi a ler com o meu pai, em minha casa, quando frequentava a 4ª classe, aprendi a ler mediante orientações dos professores e com muita explicação do meu pai”. NAEGESPBRT02P015 “Desde muito cedo tive curiosidade de aprender a ler, até que um dia apareceu o meu irmão mais velho que passou a ensinar-nos a ler, isto aconteceu quando eu estava a fazer a segunda classe se a memória não me escapa isso terá acontecido em 2005 consequentemente no quarto do meu irmão”. NAEPESPBRT02P041 “Aprendi a ler em casa com orientação dos meus pais, quando tinha 7 anos”. NAEPESPBRT02P02 “Aprendi a ler em minha casa com o meu pai e fui me esforçando e com algumas técnicas e ajuda do professor eu aprendi a ler”. NAEPESPBRT02P37 “Eu aprendi a ler aos 8 e 9 anos de idade aprendi a ler por intermédio do meu avô por parte materna. Aprendi a ler com a minha mãe em casa, bem minha mãe queria me tornar uma pessoa lida antes da escola e foi da melhor forma uma vez que eu era apaixonado pelo processo”. NAEPESPBRT02P014. “Aprendi a ler com meu irmão num centro de explicação em 2010”. NAEPESPBRT02P028. “Aprendi a ler com a minha mãe em casa começando primeiro em dominar o alfabeto”. NAEPESPBRT02P025. “Partindo do pressuposto de leitura aprendi a ler em casa com os pais”. NAEPESPBRT02P026. “Eu aprendi a ler na 2ª classe com ajuda da minha mãe e da professora”. NAEPESPBRT02P027. “Aprendi a ler e a escrever com a minha mãe em 2004 na comuna da Cambandua onde minha mãe trabalha até hoje como professora. NAEPESPBRT02P017. “Eu aprendi a ler e escrever bem com ajuda da minha mãe, porque ela dava explicação de leitura ou alfabetização em casa”. NAEPESPBRT02P39 “Aprendi a ler com a minha irmã mais velha mais também na altura frequentava uma explicação de língua portuguesa isto foi em casa dos meus pais”. NAEPESPBRT02P044. “Aprendi a ler em casa com meus irmãos mais velhos que me dava explicação de Língua Portuguesa e Matemática, isto foi no ano de 2006 quando frequentavam a 6ª classe”. NAEPESPBRT02P032. “Aprendi a ler no seio familiar essencialmente com o meu pai na altura frequentava a 4ª classe, na verdade deram-me muita surra para aprender ler”. NAEPESPBRT02P033. “Bem aprendi a ler em casa com ajuda do meu irmão, aprendia a ser juntando as letras do alfabeto repetindo várias vezes”.

Na realidade angolana e do Bié em particular, percebe-se que esta situação familiar tem suas complexidades, visto que se trata de uma circunscrição que foi fortemente martirizada pela guerra civil durante muitos anos e fruto disso muitas famílias acabaram ficando desestruturadas, fazendo com muitas crianças ficassem abandonadas, sem ter um mesmo acompanhamento e oportunidade de ter acesso à alfabetização nas primeiras etapas de

escolaridade. Para os que aprenderam a ler na realidade familiar é possível inferir que além de outros fatores, a questão econômica deve ter feito uma grande diferença, já que as famílias economicamente mais estáveis têm maiores possibilidades de adquirir livros, jornais e outros materiais que podem favorecer ou desenvolver o aprendizado da leitura.

Assim como para aprender a língua materna ou o idioma estrangeiro aprender a ler exige estar integrado num grupo que de fato utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler. A primeira condição é, portanto, a heterogeneidade. Um grupo homogêneo de não-leitores dificilmente poderá oferecer a seus membros as condições de um uso real da escrita. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Percebe-se então que a criança precisa estar integrada num contexto social em que haja efetivamente leitores porque isso pode facilitar a aprendizagem da leitura, dado que o ambiente é favorável, mas vale lembrar que isso pressupõe alguns recursos econômicos quando se trata das famílias porque em muitas realidades mundiais os livros são caros e não estão ao alcance de todos. Neste sentido, além do aspecto econômico ora mencionado, a outra questão que pode ser um fator de análise em relação as práticas de leitura no seio familiar é o nível de formação acadêmica de certas famílias que, não deixa de ter uma relação para muitos contextos com a questão econômica. Geralmente as famílias cultas e com uma condição econômica mais equilibradas têm maiores possibilidades de ter livros e propiciar mais práticas de leitura, ou melhor, vezes há que as crianças nestes contextos a tendência é função das condições objetivas é de seguir certas práticas, como por exemplo, vendo um adulto a ler um jornal ou um livro, ela procurar também familiarizar-se.

Não queremos aqui advogar que isto por si só já ajuda a ler, mas mostrar que quando os bens culturais estão ao dispor da criança ela tem diversas possibilidades de apropriar desses, ou seja, quando as condições concretas forem as mais adequadas, é claro o processo de alfabetização ou da aprendizagem da leitura pode acontecer sem grandes constrangimentos. Isto já não acontece com aquelas famílias que apresentam muitas dificuldades sociais ou não possibilidades de terem contado e se apropriarem dos bens culturais, dito de outra forma, as famílias que não têm condições objetivas favoráveis, dificilmente podem ter um aprendizado da leitura eficaz. “Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas - mas é possível ser alfabetizado sem isso...” (FOUCAMBERT, 1994, p.31). Na visão do autor a aprendizagem da leitura pressupõe uma envolvimento ou contato com vários gêneros textuais. Mas em muitas realidades, como por exemplo, a angolana em geral e beina em particular, as condições socioeconômicas das famílias são muito precárias e não ajudam na formação do leitor. Por outra, as vezes as escolas

não também não conseguem compensar o vazio das famílias porque as condições do próprio processo de ensino-aprendizagem também não são as mais desejáveis.

Face ao exposto vale realçar que as práticas de leitura dos estudantes do 1º da Escola Superior Pedagógica do Bié são diferenciadas não apenas em função dos encontrados no contexto escolar, mas também no familiar, aliás os vários estudos mostram que a família pode jogar um papel preponderante na aprendizagem da leitura. A este respeito Allende e Condemarín (2005) afirmam que a família ajuda na aprendizagem da linguagem e consequentemente no processo de familiarização com a leitura, uma vez as atitudes ou condutas dos pais em relação à leitura servem de base de imitação das crianças. Na visão das autoras as pesquisas realizadas demonstram que as crianças provenientes de contextos familiares onde os pais têm diversos livros, jornais ou outros materiais que servem de suporte da leitura tendem a apresentar atitudes diferentes diante da leitura. Nesta senda, vale sublinhar que ao se realizar estudos voltados às práticas de leitura é sempre recomendável olhar para as particularidades sociais, culturais e econômicas das famílias por conta da sua influência neste processo.

Como a leitura se faz em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação, sistemas constituídos historicamente e socialmente, é razoável supor que, em certa dimensão, ela vem sendo quase propriedade dos segmentos sociais que dispõem de condições socioeconômicas privilegiadas. Neste sentido, o sujeito que tenha, por meio desta condição econômica, acesso aos bens de cultura socialmente valorizados pode se “leitor” mesmo que não tenha “o hábito de ler. (BRITTO, 2015, p. 80).

Fazendo um paralelismo entre as contribuições dos diferentes teóricos e as informações apresentadas pelos estudantes do 1º ano da Escola Superior Pedagógica do Bié nota-se que as famílias exerceram uma grande influência na aprendizagem e promoção da leitura de muitos alunos, pois alguns pontuam que já viam certos membros da família, como por exemplo, os pais ou irmão mais velhos a ler e imitavam essas práticas. Por outro lado, em determinados contextos familiares os livros faziam parte da realidade cotidiana dos estudantes e em vários momentos os familiares tinham a preocupação de ensinar a leitura aos mais novos para facilitar a inserção delas no contexto escolar de forma particular de maneira geral no social. Estes fatos só evidenciam o quanto a família é importante na promoção das práticas de leitura, bem como na formação humana. Então, seria bom que cada uma das famílias se preocupasse com a educação dos filhos para não deixar apenas essa responsabilidade com a escola, mas nos países subdesenvolvidos, como Angola, essa questão é bastante complexa porque em algumas ocasiões não se trata de falta de vontade por parte dos pais ou encarregados de educação, mas

sim da conjuntura socio-histórica que afetam negativamente a condição econômica, social, psicológica e educacional de vários contextos familiares.

“Daí dizemos que a leitura é uma *prática social* e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura” (SILVA, 2009, p. 23). Por conseguinte, torna-se importante conhecer a fundo as reais condições objetivas de cada estudante para perceber os diversos fatores que influenciaram ou têm influenciadas as práticas de leitura dos mesmos. “Importa antes de mais nada identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais” (CHARTIER, 1990, p. 56).

Vale referenciar com base no supracitado que as práticas de leitura são representações sociais de um grupo ou comunidade. Em face disso a sua identificação é fundamental dado que espelham as distintas manifestações culturais e na realidade angolana os estudos devem considerar estes aspectos por causa da diversidade etnolinguística, econômica, cultural e social. As falas dos estudantes em relação a aprendizagem da leitura no seio familiar evidenciam as diferenças substanciais da realidade concreta dos vários grupos étnicos e consequentemente das possibilidades de leitura, bem como da importância que algumas famílias atribuem a ela na vida acadêmica e social. Por isso é que em alguns momentos desta investigação fez-se referência do papel da família no desenvolvimento humano das crianças e a aprendizagem da leitura.

Aprendizagem da leitura no contexto escolar e o acompanhamento dos encarregados de educação

NAEQESPBRT02P04 “Aprendi a ler com a minha professora com auxílio da minha mãe, na escola e em casa, em 2004. NAEQESPBRT02P06 “Eu aprendi a ler com o meu professor em 2005. Aprendi lendo com ajuda dos meus professores, amigos especialmente com os meus pais”. NAEESPRIESPBRT02P01 “Aprendi a ler com a minha professora e com os meus pais, na escola nº 69 Catabola. Foi nos anos 1995. Me dediquei e com ajuda dos outros isso foi possível”. NAEESPRIESPBRT02P03 “Eu aprendi a ler em 2003 com ajuda do meu professor, pai, e a minha tia no município de Katabola, província do Bié. NAEESPRIESPBRT01P05 “A aprendizagem da leitura foi um processo onde a sua aprendizagem foi na escola e também em casa, na escola foi com a professora e em casa com a minha mãe, aprendi a ler quando tinha 7 anos de idade, fui praticando em casa aquilo que aprendia na escola”. NAEESPRIESPBRT02P06 “Eu aprendi a ler na escola quando tinha 8 anos. Os meus pais ajudaram-me bastante para mim saber ler mais cedo porque tinha que colocar-me na explicação durante 4 meses”. NAEQESPBRT02P04 “O meu processo de leitura passou por um acompanhamento por parte da minha mãe, e algum acompanhamento pela minha professora que tudo dava para os seus alunos, aprendi na escola, no seio familiar e na academia onde fui inscrito para que eu tivesse um ano excelente, aprendi quando eu frequentava a 4ª classe”. NAEQESPBRT02P05 “Bem primeiramente obrigado pela oportunidade que me foi dada. Eu aprendi a ler com o meu professor do ensino primário na escola “campo do avô” Luanda, no ano de 2005, através de

sucessivas explicações escolares e domiciliárias acerca da mesma temática”. NAEGESPBRT02P014 “Aprendi a ler com a minha professora da 2ª classe com grande auxílio do meu pai, nesse caso na escola e em casa, em 2006, escrevendo letras e posteriormente palavras pronunciando-as”. NAEGESPBRT02P016 “Eu aprendi a ler com a minha professora da 3ª classe, Inácia, na escola criança futuro lendo texto e reconhecendo as palavras e sílabas”. NAEESPBR02P020. “Na verdade, aprendi a ler na escola porque na altura os meus pais eram camponeses, aprendi com uma professora chamada Natália na Escola 256 Nos 1990. Na minha era as leituras eram feitas somente na escola por falta de algumas eficiências da própria sociedade”. NAEESPBR02P021. “Eu aprendi a ler com 6 anos de idade em Luanda numa escola religiosa com a professora Lurdes”. “Eu aprendi a ler e escrever na escola, mas também com explicação do meu pai, no município da Nhareia, fiz a iniciação e a primeira classe isto é 2003. Eu aprendi a ler porque amava muito a leitura mesmo não sabia ler taxativamente”. NAEESPBR02P029. “Aprendi a ler na escola e na família com o auxílio dos pais em 2004”. NAEESPBR02P030. “Aprendi a ler em casa e também na escola com os meus pais e o meu professor quando frequentava a 2ª classe e foi com muita regularidade”.

Os dados revelam que alguns aprenderam a ler na escola, mas com o acompanhamento dos pais, outros com irmãos mais velhos que no contexto angolano tinha que fazer papel dos pais por causa das situações políticas e sociais já mencionadas. Alguns alunos conseguiram ter oportunidade da aprendizagem da leitura em ambiente escolar, embora que os que tiveram oportunidade de aprender na escola alguns deles só começaram a ler em classes mais avançadas, ou seja, alguns afirmam que aprenderam a ler na 1ª classe, outros na 2ª e ainda há que aponta a 3ª classe, com idades também dispare: uns afirmaram com 6 anos, outros 7 e alguns com 8, e para os que aprenderam a ler em classe mais avançadas dá para inferir que este processo aconteceu com 9 ou 10 anos.

As informações supracitadas são motivo de grande preocupação e servem de indicadores para análise sobre as práticas de leitura, visto que tendo em conta o sistema educativo angolano o ideal é que o processo de alfabetização começasse nos primeiros anos de escolaridade, bem como a aprendizagem da leitura, dito de outra forma, o ideal é aos 8 anos de idade a criança tivesse já as noções básicas para aperfeiçoar aos poucos nas classes subsequentes em função da complexidade dos textos. O fato de muitos estudantes entrarem para o sistema educativo com uma idade avançada, por si só já constitui o problema porque não é o ideal, nem tão pouco o recomendável. As investigações da Neto (2014) elucidam que por conta a dos diversos conflitos que país viveu, sobretudo o conflito armado, Angola registou alguns recuos em relação ao ensino, ou seja, o sistema que já vinha com algumas lacunas deixadas pelos portugueses que não era abrangente para os angolanos, voltou a apresentar sérias limitações por muitas escolas ficaram destruídas com a guerra e isso fez com que muitos angolanos não tivessem acesso ao ensino e outros tivessem com uma idade superior a recomendada nas séries iniciais. Mas ainda assim importa realçar que alguns tiveram

oportunidades de ter acesso ao ensino formal e aprenderam a ler na escola, sob acompanhamento das famílias, apesar das diversas situações sociais e econômicas contextuais.

Percebe-se com base nos pressupostos anteriores que a escola como instituição social tem a principal missão de preparar os alunos, propiciando desse modo o desenvolvimento humano.

Está bem se pode aprender a ler e escrever fora da escola, principalmente quando se consideram conhecimentos que estão além do domínio do código escrito e implicam várias formas de inserção na cultura formal. É na escola que esses conhecimentos e outros próprios da produção intelectual organizada encontram espaço para expandir-se e sistematizar-se, principalmente quando se enfrentam temas e conteúdos que transcendem o senso comum e que não se prendem ao praticismo ou ao pragmatismo. (BRITTO, 2015 p. 34).

Concordando com a visão de Britto (op.cit) a escola é de fato um lugar privilegiado na aprendizagem da leitura, uma vez que nesta agência socializar o processo de ensino-aprendizagem realiza de forma intencional, planificada, dirigida e consciente. Por este fato é que ela deve estar munida de condições humanas e materiais adequadas para que cumpra o seu verdadeiro papel. Conforme Smith (1999) uma das grandes responsabilidades do professor é fazer com que as crianças percebam os sentidos da leitura. Para o efeito, a via recomendável da aprendizagem da leitura é aprender fazendo, ou melhor, aprender a ler por via da leitura, tornando essa atividade mais fácil possível.

Mas a família não pode ficar de parte de processo, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem é importante que haja um acompanhamento dos encarregados de educação, sobretudo no processo de alfabetização. Mas na realidade angolana essa situação é complexa porque em função dos vários conflitos muitas famílias se desestruturaram e outra sem estar muito desestruturada a condição de certos encarregados não favorece muito por alguns não tiveram oportunidades de serem alfabetizados e nem sempre conseguem acompanhar esse processo. Todavia, mesmo diante de várias situações que às vezes no contexto angolano não favorecem muito para a que a relação escola-escola seja de fato efetiva e se faça cumprir escrupulosamente esse pressuposto, ainda assim percebe-se nos depoimentos dos estudantes que alguns pais se preocuparam, ajudaram e acompanharam o processo de alfabetização dos filhos.

Em nosso entender, embora a aprendizagem da leitura deve ser orientada por pessoas que dominam esse processo e geralmente em ambiente apropriado onde os conhecimentos são sistematizados, como por exemplo, no contexto escolar, ela pode se tornar mais efetiva quando há envolvimento dos vários agentes da educação, sobretudo o acompanhamento da família nesse processo.

“Além disso, o problema da leitura ultrapassa e muito o meio escolar: a leitura é uma prática social que preenche uma função de comunicação, mas sua aprendizagem, através da escola, é uma realidade social que permite uma seleção”, (FOUCAMBERT, 2008. P. 21). O que acontece em muitas realidades é que às vezes tem havido pouco acompanhamento por parte da família na educação dos filhos. Através dos depoimentos estudantes do primeiro foi possível perceber em certos casos a envolvimento dos familiares no ensino da leitura, fato que contribuiu bastante no aprendizado da leitura, pois o acompanhamento e a intervenção dos familiares acabaram ajudando esse processo. Porém, como já realçado, na realidade angolana a questão do acompanhamento dos pais se torna muito complexa por causa das desigualdades sociais acentuadas verificadas em muitas famílias, fato que não contribui muito no aprendizado da leitura dos estudantes.

Como observa Britto (2015):

Com isso, não negamos a importância do domínio das formas de expressão da escrita na formação do sujeito. Ao contrário, insistimos na tese de que a concepção crítica da leitura passa pela denúncia da desigualdade social e das formas ideológicas desta desigualdade. (p.80).

Percebe-se então que no debate sobre a aprendizagem da leitura as questões relacionadas com a realidade histórica e concreta do leitor são importantes. É nesta direção que entra a influência da família, porém no contexto angolano e não só se faz necessário apresentar reflexões críticas por causa das desigualdades sociais que se fazem sentir no seio de muitas famílias. Por outro lado, em função da guerra civil que o país viveu durante muitos anos a composição de muitas famílias é diferente do que se observa em outras realidades mundiais. Desta feita, nota-se nos depoimentos dos estudantes do primeiro ano que durante o aprendizado da leitura alguns tiveram acompanhamento dos pais ou outros familiares, porém outros não. O ideal é que houvesse uma participação ativa das famílias, mas além outros fatores já mencionados que são peculiares da realidade angolana, a própria sociedade capitalista já apresenta inúmeras desigualdades sociais, fato que faz que ao acesso ao mundo das letras esteja restringindo a determinados grupos elitistas. Logo, a escola nestes casos deveria ser um espaço de formação humano onde o aluno tem a oportunidade de se apropriar da cultura elaborada ao longo dos tempos.

Formas da aprendizagem da leitura e meios usados

NAEGESPBRT02P01 “decorando as letras”. NAEGESPBRT02P08 “exercícios juntar as letras e vê o que daria, ensinou-me a conhecer o alfabeto completo e fazer

exercícios de formação de palavras e assim aprendi a ler” NAEESPRT02P010 “Como eu aprendi? Aprendi numa fase em que o meu pai deixava de me ensinar. Eu aprendi de uma forma muito simples, eu não aprendi nos livros, eu aprendi nos logotipos naturalizando e estampados nas roupas das pessoas, nas escolas, nas lojas etc, porque eu lia isso, porque essas letras estavam abaixo das gravuras eletrizantes”. NAEESPRT02P011 os pais ajudavam a exercitar o abecedário, aprendi em casa, sempre que ia a escola aprender nova matéria no regresso a casa os pais obrigavam a demonstrar aquilo que fui aprender se não conseguisse explicar os pais repetiam aquilo que tinha aprendido. Primeiramente aprender a ler é preciso ter amor e entrega total para poder aprender”. NAEESPRT02P07 “Eu aprendi a ler em manuseamentos de livros de alfabetização e fui aperfeiçoando com a minha mãe, quando não me lembro assim tão bem mais pensando bem foi na 3ª classe”. NAEESPRT02P08 “Aprendi a ler com a minha professora Ana Bela, na sua casa através da explicação que ela me dava, a fazer exercícios e juntar as letras e vê o que daria, ensinou-me a conhecer o alfabeto completo e fazer exercícios de formação de palavras e assim aprendi a ler”. NAEESPRT02P02 “Aprendi a ler fazendo cópias e ditado”. NAEESPRT02P02 “naquela altura meu pai organizava aulas em forma de explicação com um horário de entrada sem um de saída”. NAEESPRT02P02. “Aprendi por intermédio de uma explicação a minha tia escrevia o alfabeto e as vogais no quadro eu escrevia no quadro, no chão e na mesa e no caderno a medida que eu ia escrevendo ia lendo as vogais e as consoantes em voz alta, e depois deste processo todo ela ajudou-me a distinguir as letras maiúsculas e as minúsculas depois ela ditava os sons e eu escrevia, passei dias e dias lendo os sons, e depois fui fazendo cópias e lendo as palavras que eu escrevia e foi assim que eu aprendi a ler”. NAEESPRT02P07 “foi através de muita leitura e muitas cópias, quanto mais escrevia mais conhecia as letras e as palavras o que facilitou o rápido domínio da leitura” NAEESPRT02P08. “Aprendi a ler em casa com o meu pai quando em frequentava a 1ª e a 2ª classes”. NAEESPRT02P010” utilizando o folheto de alfabetização”. NAEESPRT02P041 “Através de formação de palavras decoração de textos assim por diante”.

Os depoimentos acima colocados pelos estudantes participantes da pesquisa que devem ser analisados com profundidade são relativos à forma como aprenderam a ler, bem como os meios usados neste processo. “Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino métodos de ensino e aos programas de formação” (BRITTO, 2012, p. 42). Mas certos relatos dos participantes apontam que em muitas ocasiões o acesso à cultura é limitado e a escola fica presa em metodologias do aprendizado da leitura virada à escrita ou à oralização porque determinados estudantes afirmam que durante o aprendizado da leitura havia a predominância da leitura em voz alta, o ditado e a cópia. Não se quer dizer esses elementos são ao todo inúteis, mas em nosso entender e como já defendido ao longo desta investigação o processo de ensino-aprendizagem da leitura não deve confundir com a escrita e nem tão pouco prender-se em técnicas mecânicas de oralização baseadas na consciência fonológica. No aprendizado da leitura o professor deve procurar trazer, para a sala de aula, atividades significativas e não aquelas que não ajudam na aprendizagem efetiva da leitura.

Na fase de aprendizado da leitura, o meio deve proporcionar à criança toda ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler

aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação de textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. As intervenções remetem, portanto, à organização e ao uso desse “conhecido”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31)

Percebe-se que nas etapas iniciais do aprendizado da leitura, a grande preocupação não deve ser nem a leitura em voz alta, nem a memorização mecânica ou a realização de exercício mecânicos, como por exemplo, a cópia que, inclusive não tem nada a ver com a aprendizagem da leitura, mas sim da escrita. A leitura não pode ser entendida ou ensinada como uma atividade de atribuir os sons as letras como se pode constatar em certas falas dos estudantes. “Neste sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se” (SILVA, 2000, p. 44). A partir do pressuposto de que ler não é um simples ato de decodificar, durante o aprendizado, é importante colocar o aluno diante dos vários gêneros textuais e ensiná-los efetivamente a ler e não a oralizar. Por outra, certos estudantes afirmam que aprenderam a ler palavra por palavra com os livros didáticos ou alguns cartazes usados pelos professores. Entende-se desse modo que o processo de ensino-aprendizagem da leitura não pode estar limitado ao uso de cartazes ou com frequência do livro didático. Conforme Foucambert (2008), na etapa de aprendizagem da leitura é fundamental proporcionar à criança os diversos textos ou gêneros, dando possibilidades ao aluno para fazer os usos e diferentes contextos, associando o conhecimento de mundo e o linguístico, sem perder de vista o contexto.

Face ao dito anteriormente urge a necessidade de inverter certas práticas do ensino da leitura, principalmente nos primeiros anos de escolaridade porque senão os discursos de lamentação a leitura dos estudantes permanecerão, quando na verdade, às vezes, além de outras situações concretas ligadas às políticas públicas as condições materiais, e socioculturais, em certos momentos a problemática está muito relacionada às questões pedagógicas desse processo. Não se pode cobrar um grande desempenho da leitura quando o aluno não aprendeu efetivamente a ler, mas sim a oralizar. A escola ao ensinar a leitura precisa fugir de certos paradigmas arcaicos que em nada contribuem quer no ensino, assim como no aprendizado da leitura que se consubstanciam apenas na atribuição do significado à escrita.

Para que as crianças não precisem mais recorrer à decodificação a fim de atribuir um significado à escrita, é necessário permitir-lhes que entrem nela de outra maneira; somente à medida que essas condições se estabelecem as crianças podem criar esse sistema específico, diferente das estratégias grafonológicas. E não por uma decisão do professor. Em outras palavras, não combatemos a decodificação: trabalhamos para, logo de início torna-la inútil! (FOUCAMBERT, 1994, p. 69).

É reponsabilidade da escola, contribuir na formação sólida do leitor para que este consiga fazer o uso da leitura não só no ambiente escolar, mas em outras realidades sociais, porém para que isso aconteça as políticas, a organização escolar e a formação dos professores sejam adequadas. Assim, não é possível interpretar as práticas de leitura dos alunos do 1º ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, sem antes procurar entender esses antecedentes referentes a forma como eles aprenderam a ler porque em grande medida o aprendizado da leitura acontece nos primeiros anos de vida ou de escolaridade, sempre quando as condições objetivas assim permitires. Por isso, olhar para esse percurso histórico é inevitável para permitir uma análise holística, e quando isso não é feito vêm à tona aqueles discursos de atribuição de culpas, algumas delas inclusive viradas aos próprios alunos, tentando classificá-los como preguiçosos e não apreciadores da leitura. É preciso perceber que o estudante é um ser histórico e social. Neste sentido, é importante sempre ter em conta o modo de organização social, as condições concretas para compreender as práticas de leitura dos estudantes.

Outro elemento não menos importante captado nos depoimentos dos estudantes do 1º ano é referente à metodologia usada por muitos professores para ensino da leitura, nota-se que em muitos casos predominou a tendência pedagógica tradicional porque em muitas situações os alunos eram obrigados a reproduzir os conteúdos transmitidos pelos professores, caso contrário, eram submetidos aos castigos verbais e corporais. O ensino da leitura não pode ser realizado com base em pressupostos tradicionalistas que encaram o aluno como o recipiente vazio que tem a obrigação de reproduzir mecanicamente a matéria que foi passada pelo professor. Não se deseja de modo algum aqui passar a ideia que tudo que diz respeito à pedagogia tradicional é negativo, até nem tudo é, mas nestes casos específicos apresentados pelos estudantes os procedimentos não foram os mais adequados para o ensino eficaz da leitura. No passado muitos tinham essa compreensão de que a aprendizagem se reduz na memorização mecânica de informações e posteriormente a reprodução das mesmas. Em função dessas concepções tradicionalistas em alguns momentos no processo de ensino-aprendizagem já verificou alunos que memorizaram determinadas palavras e ao se reproduzirem se tinha a falsa ideia de que sabiam ler. Já se é enfatizado ao longo desta investigação que a leitura não é um mero processo de decifração em que o leitor se limita em extrair o significado do texto.

Iniciemos pela exposição do ponto de partida: ler não é apenas reconhecer signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. (GERALDI, 2010, 103).

Se a leitura não se consubstancia no reconhecimento de signos, mas na construção de significações decorrentes do encontro de palavras e contrapalavras, ao ensinar a leitura é preciso ter em conta fundamentos pedagógicos que propiciam uma aprendizagem sólida e o desenvolvimento das potencialidades humanas, ou seja, que ajudam os alunos a apropriarem deste bem produzido pela humanidade e saber fazer os usos sociais dos mesmos em diferentes contextos. Agindo desta maneira mudam-se as práticas pedagógicas mecanicistas e a problemáticas sobre as práticas de leitura pode ser superada. Mas para o efeito, mais uma vez chama-se atenção na formação do professor, isto é, numa formação qualificada e permanente que lhe permitem refletir sobre as suas práticas pedagógicas e realizar investigações para ajudar no desenvolvimento dos seus alunos.

Os castigos físicos e verbais no ensino-aprendizagem da leitura

NAEQESPBR02P04 “A professora metia as sílabas e depois reagia com as consoantes e os produtos eram as palavras resultantes, algumas vezes com auxílio de um chicote, quem não se esforçava a ler apanhava, eu aprendi muito”.
 NAEQESPBR02P07 “Ele foi muito exigente nas suas aulas, quem não soubesse ler e escrever merecia um castigo, de acarretar água com a boca e encher um vasilhame, e estar de joelho em cima das pedras, com essa exigência aprendi a ler e escrever”.
 NAEQESPBR02P08 “Passava mais tempo em casa e era castigado sempre que desobedecesse a um dos meus instrutores. Aprender a ler foi a melhor coisa que me aconteceu quando tinha 8 anos”.
 NAEQESPBR02P017 “Aprendi a ler a base de exercitação obrigatória em casa, acompanhado de cocos é claro, tanto que memorizar era única solução para evitar os cocos, depois o processo se tornou consistente, fui de forma isolada querendo ler tudo quanto me aparecia e isso ajudou bastante”.
 NAEQESPBR02P042. “Aprendi a ler na escola com um professor na escola nº8, aprendi a ler por causa as aulas eram de leitura e interpretação do texto e cada vez que eu falhava o professor batia e eu decorava os textos”.
 “NAEQESPBR02P046. Eu aprendi a ler com a minha docente da 2ª classe na escola nº 8 no ano 2003, aprendi ler por imposição da minha docente ameaçando a pauladas”.
 NAEQESPBR02P014 “Nos primeiros anos escolar ensinavam a ler, mas era um ensino muito rigoroso na qual envolvia muitas violências, mesmo com tanto esforço por minha parte e dedicação por parte da minha irmã eu não aprendia, meu irmão decidiu abrir um centro de explicação, nele o ensino era mais calmo, sensível e respeitava-se as diferenças individuais, com tanta calma e compreensão eu aprendi a ler”.
 NAEQESPBR02P019 “Comecei a ler afim de me defender dos abusos dos amigos, foi como uma brincadeira bem brincada”.

As falas dos estudantes evidenciam os usos frequentes dos castigos corporais ou verbais no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Na verdade, durante muito tempo em Angola e não só, havia uma ideia que para manter a disciplina em sala de aula e fazer com que os alunos executem as tarefas orientadas pelos professores era necessário fazer recurso aos castigos. Essa prática era muito frequente no passado nas aulas de leitura, escrita e do cálculo, ou melhor, os alunos se viam obrigados a reproduzir taxativamente aquilo que o professor ensinou e em muitas ocasiões de forma mecânica, mesmo sem compreender aquilo que estava a recitar.

Essas práticas pedagógicas faziam parte da pedagogia tradicional onde o aluno era visto como uma sacola vazia e o professor o dono do saber ou detentor de todo conhecimento. Por isso, a obrigação do professor era expor a matéria e a do aluno reproduzir as matérias transmitidas pelo professor. Em face disso, nos séculos passados acreditava-se que a forma mais adequada de manter a disciplina e obrigar as pessoas a realizarem determinadas tarefas era através dos castigos. “Essa necessidade de um castigo sem suplício é formulada primeiro como um grito do coração ou da natureza indignada: no prior dos assassinos, uma coisa pelo menos de ser respeitada quando punimos: a “humanidade” (FOUCAULT, 2013, p. 72).

Com base no supracitado é possível inferir que nos tempos passados em determinados contextos, sobretudo na França por conta do regime absolutista de centralização do poder, um dos mecanismos de controle adaptado para tornar as pessoas cada vez obedientes foi o recurso às medidas punitivas (castigos). A esse respeito Foucault (2013, p. 72) refere o seguinte:

Tem-se a impressão que o século XVIII abriu a crise dessa economia e propôs para resolvê-la a lei fundamental de que o castigo deve ter a “humanidade” como “medida”, sem poder dar um sentido definitivo considerado, entretanto incontornável. É preciso então contar o nascimento e a primeira história dessa enigmática “suavidade”.

Observa-se então que essa é uma prática antiga mantida por um sistema político que cultivou muitas desigualdades sociais, dado que não havia muita justiça nessa época. Essa questão dos castigos não afetou apenas o campo político ou econômico, mas também o social ou o escolar. Os vários estudos mostram que as práticas punitivas era uma das formas mais antigas de dominação e controle dos corpos para manter a disciplina. Neste sentido, Foucault (op.cit) assevera que nas épocas passadas uma das formas de manter os corpos bem disciplinados era encontrar uma correlação entre o corpo e o gesto, isto é, a boa execução dos gestos, como por exemplo, escrever corretamente dependia da disciplina corporal, ou seja, a eficiência na execução gestual resulta do corpo disciplinado. Assim, essa forma de manter a ordem e a disciplina foi muito usada em várias instituições como as de regime militar as religiosas, e isso chegaram ao contexto escolar.

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais-sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e deveria significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (FOUCAULT, 2013, p. 160).

Ora, percebe-se então que a ideia de manter a disciplina através dos castigos é antiga no contexto social em geral e em particular no escolar. Nas falas dos estudantes do primeiro

notou-se que muitos alunos aprenderam a ler numa época em que os castigos físicos e psicológicos eram muito frequentes e que não conseguisse ler determinadas palavras do texto didático apanhava várias palmatórias até conseguir, ainda que fosse uma pronúncia feita de forma mecânica. Entende-se que a leitura não deve ser ensinada como uma atividade mecanicista onde os aprendizes realizam as ações apenas para cumprir uma orientação do professor sem ter a noção da razão pela qual se faz. O processo de ensino-aprendizagem da leitura não pode estar baseado em práticas tradicionais, cujo foco em determinados está mais virado para a disciplina e controle e não propriamente numa aprendizagem coesa dos alunos. Não se pretende com isso desmerecer todas as práticas educativas tradicionalistas, até porque nem tudo da pedagogia tradicional foi ruim. A intenção é denunciar certas práticas pedagógicas do ensino da leitura que estão baseadas em memorizações mecanicistas de sons ou palavras e não na compreensão.

A denúncia sobre essas práticas de ensino-aprendizagem da leitura é muito importante porque em muitas ocasiões verificam-se muitas queixas em relação à leitura dos alunos nos mais diferentes níveis, mas às vezes pouco ou nada se faz para compreender as principais razões dos chamados insucessos da leitura. Não se pode esperar grandes resultados da leitura quando determinados procedimentos do ensino da leitura foram e ainda são baseados em apenas medidas punitivas físicas ou verbais, cuja a essência é a disciplina e não a aprendizagem efetiva. Neste sentido, faz-se necessário repensar e inverter as formas de ensino da leitura para que se convertam num aprendizado em que os alunos entrem em contato com diversas tipologias textuais e encontrem sentido nas atividades que realizam diariamente em sala de aula por formas a relacionarem com as vivências sociais e ajudarem nas transformações sociais através na participação ativa e da cidadania.

Concepções de ensino da leitura

NAEEPRIESPBR02P03 “Fui ensinado primeiramente com o alfabeto português juntando as vogais, foram me treinando soletrar e a decorar o próprio alfabeto. Na medida que eles iam me treinando estava aperfeiçoar depois de mim garantir um bom aperfeiçoamento começaram a me ensinar unir as consoantes quando aperfeiçoei essa habilidade começaram agora a me dar o livro que é pra eu começar a soletrar. Daí fui soletrando até que aprendi ler completamente e hoje só um bom leitor”.
 NAEQESPBR02P09 “Na 2ª classe aprendi a ler com o trabalho intenso de cópias”.
 NAEESPRIESPBR02P07 “Onde os professores deram-me regras ortográficas, coerência e coesão textual na formação de textos pequenos, respeito pelos sinais de pontuação e outros aspectos ligados a gramática portuguesa”. “A leitura é um processo que consiste no reconhecimento, ou identificação de letras e palavras”.
 NAEESPBR02P08 “ela me dava, a fazer exercícios de juntar as letras e vê o que

daria, ensinou-me a conhecer o alfabeto completo e fazer exercícios de formação de palavras e assim aprendi a ler”.

Mais uma vez fica evidente que as concepções e prática de leitura precisam ser repensadas, dado que em algumas falas dos estudantes ainda aparece novamente com frequências as ideias de ensino-aprendizagem da leitura muita virada a soletração ou da leitura como identificação de letras e palavras. Isso denota como algumas, em muitos casos, confundem “pronúncia” com “leitura”. Vale ressaltar que ler não é só pronunciar sons ou identificar letras. Nesta direção, Chartier (1990) destaca na interligação que pode acontecer entre o “sujeito” e o “texto”, a leitura tem que providenciar uma compreensão ampla, ou seja, por via dessa interação o leitor se apropria dos discursos e chega a compreender melhor o mundo e também se compreende. Neste sentido, a leitura não é vista como uma atividade de identificação das letras, sons ou palavras, mas é preciso desvendar essa visão sobre a leitura.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra prevista, (LAJOLO, 2009, p. 101)

Foi referenciado ao longo da pesquisa que não podemos reduzir a atividade de leitura como identificação de palavras, ou melhor, como decifração. Durante o ato de ler o sujeito leitor tem de realizar a atribuição de significados e estabelecer uma interligação com outros conhecimentos que se apropriou durante outras leituras, quer dos textos, quer do mundo. Por conta disso, em diversos momentos destacou-se que a leitura envolve não só o conhecimento linguístico, mas também o conhecimento de mundo porque a atribuição de significação só é possível quando há uma interligação ente aquilo que o leitor já sabe e a informação nova. Porém, a concepção que tem em muitas realidades escolares às vezes não é essa. [...] “Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico” (ZILBERMAN, 2009, p. 30). Nota-se a partir da ideia da autora e também das falas dos estudantes que as concepções de leitura às vezes são aqueles tradicionalistas e o seu ensino também é muitos casos é realizado de modo mecânico. Logo, em nosso entender as questões relacionadas às concepções de leitura e o ensino da mesma devem ter sempre uma interligação, aliás, o professor ao ensinar a ensinar a leitura, o faz tendo em conta a concepção que ele tem sobre a leitura.

Outro aspecto que chama atenção nas falas dos estudantes é questão das cópias no processo de aprendizagem da leitura. Mais uma vez verifica-se que existe uma confusão entre os procedimentos de aprendizagem da leitura e os da escrita porque se o objetivo é ensinar a

criança a ler não faz sentido colocar a escrita nos inúmeros exercícios de cópias que em muitos casos servem apenas de pretextos que se convertem em atividades mecânicas e não em ações significativas de aprendizagem da leitura. Em face disso, percebe-se que há toda uma necessidade de se repensar as visões que muitos professores têm sobre a leitura, caso contrário vamos continuar a ter nas escolas práticas que pouco ou em nada contribuem no processo de ensino-aprendizagem da leitura quer nos níveis iniciais, quer nos subsequentes.

Além do anteriormente dito verifica-se com alguma frequência que as concepções de leitura e suas práticas estão muito ligadas às visões tradicionalistas sobre o ensino-aprendizagem, dado que se fazia recursos recorrentes aos castigos para manter em certos casos a disciplina e obrigar os alunos a realizarem certas tarefas mesmo se compreenderem. Ora, não se pensar que para fazer com que as crianças aprendem a ler a solução são os castigos porque durante muito tempo isso não funcionou nas escolas. O que se pretende é que as atividades façam algum sentido ao aluno porque senão ele pode realizá-las sobre para cumprir formalidades e a leitura não pode ser encarada como uma prática que serve apenas para cumprir formalidades, mas sim como daquelas atividades ou criações humanas que contribuem no desenvolvimento do ser humano.

Tópico 3- Análise sobre as práticas leitura no contexto familiar e social

Entende-se que no contexto atual de Angola estudos que procuram entender as práticas de leitura dos nossos estudantes de forma histórica, associando a realidade familiar se torna uma tarefa necessária para todos os profissionais da educação e não só, dado que nos encontramos num mundo fortemente influenciado para visão do capitalismo selvagem que promove muitos os discursos de que uns ou têm ou não para estimular a competitividade, levando as pessoas a aceitar ou não hábito de leitura como uma condição natural do ser humano ou mesmo o pouco esforço. Mudar este paradigma requer abraçar projetos investigativos que compreender que o ser humano desenvolve no contexto das relações sociais e para o efeito as condições objetivas são fundamentais. Para tal, é torna-se necessário continuar a valorizar as ciências sociais porque a forma de agir, pensar, as atitudes e os hábitos não podem ser traduzidos ou reduzidos a números. No contexto educacional angolano seria bom que as escolas dos diversos níveis tivessem em conta o histórico familiar e escolar dos estudantes para orientar melhor as atividades de ensino e consequentemente melhorar e qualidade de ensino.

A prática de leitura como hábito no seio familiar

“NAEQESPBR03P01 “Primeiramente eu digo que os hábitos de leitura no contexto familiar e social em que cresci têm sido regulares e bons isso porque no seio familiar tem um nível de escolaridade superior”. NAEESPBR03P05 “O hábito de leitura no contexto familiar e social tendo em conta o meio em que cresci, no meio familiar foi uma exigência porque em minha casa todo estudante tinha que ter hábito de leitura para o melhor desempenho no meio social, fazer leitura é muito bom”. NAEESPBR03P03 “No contexto familiar e social em que cresci os hábitos de leitura eram em um mesmo lugar num campo distante das residências no princípio era uma mera ilusão, mas com o tempo fui gostando da prática até tornar-se um hábito para mim e um costume para a minha comunidade”. NAEESPBR03P08 “No contexto familiar e social em que eu cresci, ajudou-me muito no hábito da leitura porque o bairro onde eu nasci quase todas as crianças da minha idade estavam em uma explicação e daí que fazíamos desafios de leitura e os pais também no momento de férias exigiam para que pudéssemos fazer leitura se não esqueceríamos de ler e reconhecer as letras isto contribui imenso no hábito de leitura”. NAEESPBR03P02 “Quanto aos hábitos de leitura no contexto familiar e social os meus pais sempre nos incentivaram a ler e aprender a ler e que quem não aprendesse a ler ia ter o castigo e ia reprovar ia lhe chamar de analfabeto por não saber ler e que iria a lavra por não saber ler”. NAEESPBR03P06. “Nos primeiros anos meu pai controlava bem minha situação escolar, havia momentos em que ele reservava um tempo e eu e a minha irmã mais velha líamos para ele e fazíamos alguns cálculos matemáticos, mais tarde a situação mudou, meu pai começou a trabalhar e só voltava as noites”. NAEESPBR03P08 “Cresci numa família que tem a paixão pela leitura e atua na sociedade diariamente. Desde a minha infância nunca tive problema de estudo pois para além da escola eu tive a família para orientar de tudo aquilo que não esteve bem”. NAEESPBR03P035 “Na minha família casa de meus pais onde cresci a leitura, principalmente dos livros didáticos era obrigatória. Lembro-me naquela época o meu pai ter estabelecido já um horário para as devidas leituras”. Via e vejo até hoje estantes cheia de livros e cada dia um livro para ler”. NAEESPBR03P39 “Os hábitos de leitura no contexto familiar em que cresci foram. 1- Ler a matéria dada pelo professor, nunca esperava a semana de prova para ler, pelo menos durante o dia ler um livro ou provérbio para servir de base entre outros. NAEESPBR03P041 “Na minha família sempre houveram bons hábitos de leitura, pelo fato de sermos cristão temos que ler e pesquisar muito, fora da família nem tanto”.

Interessa ressaltar que as informações dadas pelos investigados em relação aos hábitos de leitura no contexto familiar são interessantes, e que existem muitos elementos susceptíveis de análise nas respostas apresentadas. Mas é preciso lembrar que a expressão hábito é motivo de grande discussão, visto que se for interpretada sem a profundidade que se impõe ela ganha uma conotação de atividade meramente costumeira realizada de forma arbitrária, sem contar que algumas respostas dos estudantes podem ter essa direção, porém outras não. É preciso desmistificar em primeira instância que o hábito não é nenhuma disposição natural do ser humano, ou seja, ele é resultado de um processo social que envolve interação humano. Ora, se o hábito é resultante de certas práticas sociais, existe toda uma organização social, uma estrutura e diversas divisões devidamente estratificadas nesse processo todo de formação. Neste diapasão, (Bourdieu, 2017, p. 164) destaca o seguinte:

[...] Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social, é por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. Cada condição é definida, inesperadamente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionadas inerentes à sua posição no sistema das condições que é, também, um *sistema de diferenças*, de posições diferenciais, ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença.

Percebe-se com base no antes dito que a visão de hábito posta aqui faz referência a uma conjuntura de disposições da realidade social que permitem encarar o indivíduo não como um sujeito isolado, mas sim como um ser imbuído numa dinâmica de sociabilidade. Neste sentido, o hábito é compreendido como modos ou estilos de vida, e reflete sempre a cultura de um de um homem ou de um povo, a forma de agir, de pensar e todas outras práticas cotidianas, lembrando que no processo de interação social surgem sempre categorizações, classificações ou distinções, cuja percepção acaba sendo naturalizada. As práticas de leitura, por serem uma criação humana, não fogem regra, ou melhor, em diversos contextos sociais podem ser encontradas e em função da disponibilidade de apropriação/incorporação ou não, surgem determinadas diferenciações com base em esquemas. “São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro se torna inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nota-se que as práticas de leitura constituem esquemas ou representações sociais que não surgem do nada. Elas são sempre legítimas por um determinado grupo social e essas configurações não surgem do nada. Neste sentido, não pode perceber o hábito de leitura como algo natural, mas sim como práticas socialmente estabelecidas que estejam muito atreladas ao modo de organização de cada comunidade. Por esta razão, faz-se necessário recorrer aos esquemas intelectuais socialmente estabelecidos para compreender que os hábitos não surgem do nada, ou seja, as práticas de leitura frequentes em certas famílias estão relacionadas com o modo de organização social. A esse respeito Moscovici (2015, p. 35) escreveu:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos os nossos pensamentos através de um sistema condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Assim, as práticas de leitura no seio das famílias angolanas ou da sociedade de modo de geral, também devem ser compreendidas como representações ou convenções estabelecidas e não apenas como práticas que uns realizam porque simplesmente querem e outros porque não têm vontade de realizar. Na sociedade é muito comum ouvir falas na família e na escola de maneira global que as pessoas não têm hábito de leitura, como se isso fosse automático.

Conforme Britto (2012), a leitura não pode ser encarada ou entendida como um simples hábito, mas como prática social condicionada pelo modo cultural em que o sujeito estiver inserido. O mesmo autor refere que a leitura ou ser leitor não é uma questão relacionada só com o hábito, mas sim uma atividade que depende de múltiplos fatores relacionados às condições objetivas ou subjetivas da sociedade estratificada por classes sociais. Estas abordagens só vêm mais uma vez evidenciar que os discursos sobre as práticas de leitura como um hábito que uns têm e outros não precisam ser cautelosamente analisados para não continuar a legitimar as configurações criadas por determinados grupos sociais e nem tão pouco a acentuar as desigualdades sociais que na realidade angolana são cada vez frequentes.

É preciso desmistificar as questões relacionadas com os hábitos de leitura, principalmente na sociedade capitalista porque às vezes fica-se com a impressão que a prática de leitura está biologicamente condicionada, quando na verdade está muito mais relacionada a práticas sociais criadas pela humanidade e previamente estabelecidas. Neste sentido, Moscovici (2015) pontua que as questões culturais devem ser percebidas como representações sociais, ou seja, a linguagem, os símbolos, as classificações são fragmentos representados que são aceites por grupos e fazem parte das interações que as pessoas estabelecem.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos que a posição de que os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Desse modo, a maneira de se relacionar com esses dispositivos culturais ou de fazer determinados julgamentos tem que ver com o lugar que o indivíduo ocupa dentro da estrutura hierárquica, socialmente constituída. “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 2009, p. 45). Logo, os hábitos de leitura também são configurações ou representações sociais. [...] “Representações, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente” (MOSCOVICI, 2015, p. 41). Sendo assim, os hábitos de leitura no contexto das famílias angolanas devem ser encarados como representações criadas por um grupo social que está relacionado com os aspectos políticos, económicos e sociais de Angola. Conforme Bakhtin (2009) os signos são sempre ideológicos e resultam de forma de organização da própria sociedade. Neste sentido a questão da leitura ou dos chamados hábitos não foge à regra, pois fazem parte das criações humanas que não deixam de ser signos linguísticos que são sempre dependentes pelas relações existentes entre a infraestrutura e a superestrutura.

Desse modo, as abordagens sobre as práticas de leitura estão sempre atreladas às representações sociais que fazem parte de toda uma envoltura ideológica, isto significa não se podem entender os hábitos de leitura como fenômenos neutros porque estão historicamente condicionados pelo modo de organização social de cada comunidade ou contexto.

Práticas de leitura baseadas na bíblia sagrada

NAEQESPBR03P04 “Na minha família o hábito de leitura estava sempre presente, visto que liamos algumas histórias e também a bíblia, na região onde eu cresci havia escassez de livros e não tinha bibliotecas”. NAEPESPBR03P04 “Os hábitos de leitura no contexto familiar eram constantes meu pai nos ensinava a ler sempre as sagradas escrituras, no contexto social tenho amizades com pessoas que amam ler e gostam de livros também”. NAEPESPBR03P07 “Cresci num lar onde quase sempre incentivavam a ler nos tempos livres, isto é, depois da escola, eu por vezes imitava meu tio quando lia um jornal ou a Bíblia Sagrada, no contexto social só tenho a dizer sempre gostei de ler diferentes tipos de livros os que narram histórias, contos, receitas etc”. NAEPESPBR03P36 “Ainda precisamos trabalhar muito para que tenhamos hábitos de leitura afinados quer no contexto familiar como contexto social”. NAEPESPBR03P37 “Meus avós e meus pais graças a Deus são pessoas de leitura, também em partes graças a igreja. NAEPESPBR03P038 “Hábitos de leitura, onde cresci não havia praticamente um ambiente que estimulasse a leitura, portanto nosso primeiro livro foi a bíblia”. NAEPESPBR03P042 NAEPESPBR03P044 “No contexto familiar em que cresci tínhamos hábitos de leitura, mas a mesma era baseada nos conteúdos escolares e na bíblia sagrada”.

Vale aqui realçar um hábito frequente por parte de vários estudantes na fase infantil e não só com a ajuda dos mais experientes é a leitura da bíblia sagrada. Provavelmente a pergunta que deveria ser feita é por que razão há uma grande predominância da leitura da bíblia sagrada na fala de muitos estudantes? Para responder essa questão é só recorrer à história de Angola de forma geral e de modo particular do ensino, cuja abordagem foi feita no terceiro capítulo deste trabalho. Primeiro é preciso lembrar que nos anos passados não houve a produção de muitos textos científicos ou de outra natureza porque durante vários anos Angola estava sob jugo colonial português e não interessava aos portugueses o desenvolvimento intelectual dos angolanos, por formas a manter a dominação e exploração do nativo. Por esta razão, os portugueses ao entrarem para o território angolano a grande bandeira foi a mensagem da expansão do evangelho, ensinado cada vez mais aos autóctones a ideia de submissão para garantir a vida eterna. Logo, durante muitos anos a leitura com maior predominância foi a baseada nos textos sagrados (bíblia) e essas práticas mesmo que em proporções ou modos diferentes foram se perpetuando e até hoje são visíveis os hábitos de leitura da bíblia por conta da força da cultura judaico-cristã em Angola. Mas essa prática na realidade angolana não é

obra do acaso, ou seja, ela tem muita ligação com a histórica colonizadora portuguesa que usava a religião como uma via de dominação do nativo.

A educação proporcionada pela igreja católica estava estreitamente ligada à catequese. Esta educação, um processo de aculturação dos nativos aos valores ocidentais portugueses, tinha na catequese a sua força central integrada a todo processo de educação. A linha de atuação catequética era de caráter pedagógico e considerada pelos colonizadores a primeira alternativa de conversão e convencimento através de práticas pedagógicas institucionais. As práticas não institucionais eram mais radicais na instalação de uma dominação cultural portuguesa sobre os nativos, (NETO, 2014, p. 2008).

Assim, em Angola, em muitos casos as práticas de leitura estavam e ainda estão mais viradas à leitura dos textos sagrados, basta lembrar que alguns angolanos aprenderam a ler na igreja e muitos outros estudaram nas missões religiosas fortemente influenciadas pelos jesuítas, num primeiro momento, e noutro pelos evangelistas norte-americanos. Neste período não se valorizou a cultura angolana, ou melhor, foi um ensino da leitura alienante, na qual os nativos eram obrigados a assimilar os hábitos ocidentais e a esquecer a sua própria cultura. Estas formas de alfabetizar os poucos nativos eram apenas pretextos porque no fundo a intenção dos portugueses era dominação do angolano através da aculturação, bem como submetê-lo a uma educação de subserviência para explorar os recursos minerais. Por esta razão, a leitura frequente da bíblia na realidade angolana não é uma obra do acaso, ou seja, são práticas muito ligadas ao processo de colonização que foi terrível na época, dado que os portugueses quando chegaram em Angola já encontram os nativos com uma forma própria de organização social e também de educação baseada nas tradições ou nos aspectos culturais numa perspectiva coletiva, porém eles ao chegarem começaram a desvalorizar todas as práticas culturais dos angolanos, fazendo-os acreditar que a cultura dos colonizadores era mais válida e superior.

Com a invasão portuguesa, os nativos foram obrigados a renunciar a sua educação adquirida na mukanda, tchicumbi e no kilombo, a deixar de se comunicar na sua língua nativa. O sistema de educação em Angola, no período colonial, foi estruturado e organizado na base de relações de submissão em relação à metrópole (Lisboa) e da maioria nativa à minoria colonizadora. (NETO, 2014, p. 2007)

Mais uma nota-se a partir do anteriormente dito que os portugueses contribuíram no processo de destruição da cultura angolana, fazendo sempre transparecer que os traços culturais deles eram mais importantes que os dos nativos. Entende-se que não se pode pensar que uma cultura é superior à outra, na verdade apenas existem culturas diferentes. Por outro lado, o ensino da leitura precisa respeitar o contexto histórico em que o leitor estiver inserido e não num processo de invasão cultural porque ao ser ensina deve formar sujeito crítico que participam da vida social e não seres completamente passivos. Conforme Britto (2015) a

leitura possibilita a apropriação de vários conhecimentos, bem como consciencialização e posicionamento do indivíduo no seu contexto social. Na mesma linha de pensamento, Chartier (1990) pontua que na relação entre o sujeito e o texto a leitura deve propiciar uma ampla compreensão e consequentemente apropriação das diferentes formas discursivas, fazendo que este tenha consciência de si e do mundo. Logo, atitude dos portugueses de quer alfabetizar os angolanos com conteúdos e aspectos culturais que em nada têm que ver com a realidade dos angolanos, mas sim do ocidente é completamente condenável porque não contribuiu na criticidade, mas sim no aprisionamento da consciência dos nativos.

Os pressupostos acima levantados devem ser seriamente refletivos porque servem de base para compreensão da estrutura organizacional da época e fazer uma correlação da leitura frequente da bíblia por parte de certos estudantes do 1º ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié” e as principais razões que os levam a ler. Portanto, ao se analisar certos hábitos dos angolanos ou práticas recorrentes de leitura são fundamentais buscar sempre o percurso histórico para perceber as questões que estão na base da realização ou não recorrente de um determinado gesto. “Por outro lado, esta história deve ser entendida como estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” (CHARTIER, 1990, p. 27). Neste sentido, vale referir que a construção de sentido não surge do nada, ou seja, está sempre atrelada ao percurso histórico do contexto e do sujeito e as práticas frequentes de leitura da bíblia na realidade angolana também estão intrinsecamente ligadas com o processo histórico e social.

Famílias pouco familiarizadas com práticas de leitura

NAEGESPBRT03P010 “Feliz ou infelizmente cresci num contexto familiar onde têm poucos bons hábitos de leitura e isso até certo ponto afetou o meu processo de formação”. NAEGESPBRT03P012 “No seio familiar onde eu cresci não era tanto o hábito de leitura. Fui me desenvolvendo durante o meu percurso escolar, ganhando, mas ênfase no 2º ciclo”. NAEGESPBRT03P016 “No contexto familiar e social em que eu cresci não é muito visível”. NAEGESPBRT03P017 “Tendo em conta o meio social e familiar a que cresci posso dizer que os hábitos de leitura eram muito fraquinhos e pouco contribuírem para impulsionar a leitura aos que ainda não sabem”. NAEGESPBRT03P018 “Onde eu cresci no contexto familiar os hábitos de leitura é muito pouco porque (a minha) poucos tiveram o contato com a escola, e onde eu cresci no meio social, a muita bandidagem e tem poucas escolas, os jovens só pensam em beber ou divertir, os que tinham hábitos de leitura se conta uma ou duas famílias que tenham o costume de leitura”. NAEBESPBRT03P01. “Os hábitos de leitura no contexto familiar é pouco, lê-se pouco” NAEEPRIESPBRT03P011 “Falar de hábitos de leitura no contexto familiar e social onde cresci é muito triste porque as famílias deixam tudo na responsabilidade da escola e do professor dessa feita muita coisa se perde”. NAEGESPBRT03P01 “No contexto familiar onde cresci os hábitos de leitura eram equilibrados, lia, mas não muito. Já no contexto social não se tinha hábitos de leitura, brincava muito e nunca levei isso para casa”. NAEGESPBRT03P02 “Não eram bons os hábitos de leitura no contexto familiar e social em que eu cresci”. NAEGESPBRT03P07 “Os hábitos de leitura no contexto

familiar e social onde eu cresci não tinham assim tantos hábitos em leitura como se ainda bem me lembro em 200 não tínhamos livros e naquela altura eu vivia em uma zona rural (aldeia) mas mesmo sabendo que as crianças pobres são mais imbuídas nos valores morais e cívicos. Estas dificuldades partem desde o momento em que um indivíduo não tem costume de leitura. O que está na base de tudo isso é: a preguiça, a fome, dificuldades da falta de um educador, que serve como guia um moderador”. NAEPEPBRT03P01 “No contexto familiar fica-me difícil dizer por ter crescido em várias casas, ou seja, por ter tido uma estadia nómada”. NAEPEPBRT03P03. “Cresci um ambiente bastante isolado por esta razão não havia muito hábito de leitura no caso em minha família, no contexto social de facto havia pessoas com hábito de leitura e as vezes incentivaram”. NAEPEPBRT03P05 “O contexto em que cresci tinha-se pouco hábito de leitura principalmente no seio social”.

Percebe-se na fala dos estudantes o quanto em certas famílias os hábitos de leitura não eram muito frequentes, não por falta de interesse das pessoas pertencentes a uma determinada comunidade, mas por conta das condições socioeconômicas das distintas populações. Esta situação mais uma vez evidencia a necessidade de compreender o homem/estudante como um ser sócio-histórico e a atividade de leitura como um processo que envolve de entre os vários fatores, a história de vida do sujeito que se transforma em experiência ou conhecimento de mundo. Em face disso torna-se imprescindível analisar as vivências grupais para entender a forma de hábitos e sua predominância, bem como da consciência.

Desde logo, o que diferencia as mentalidades dos grupos sociais é, acima de tudo, o uso mais ou menos alargado que eles fazem dos «utensílios» disponíveis: os mais conhecedores aplicarão a quase toda totalidade das palavras ou dos conceitos existentes; os mais só utilizarão uma ínfima parte da utensilagem mental da sua época, limitando assim, comparativamente aos seus próprios contemporâneos, o que lhes é possível pensar. (CHARTIER, 1990, p. 39).

Assim sendo, não se pode pensar em nenhum momento que os estudantes que tiveram diversas oportunidades ou condições sociais e econômicas na realidade familiar, o que lhes permitiu ter acesso a alguns dispositivos culturais tenha as mesmas experiências ou visões de mundo semelhantes ao que não tiveram, ou seja, os depoimentos de muitos estudantes revelam que na fase infantil tiveram primazia de ouvir certas histórias contadas, ler em companhias dos pais ou de outros parentes diversos textos o que de certa forma ajudou do desenvolvimento humano deles de forma diferenciada.

Os aspectos supracitados nos ajudam a perceber que quando se faz análise sobre práticas de leitura dos estudantes é preciso ter muitas cautelas para evitarmos certos julgamentos sociais, sem antes procurar saber aos detalhes o percurso histórico e social dos mesmos. Na sociedade angolana essas precauções na análise dos fenômenos sociais deveria ser muitas mais redobradas, sobretudo quando as questões têm que ver com a leitura, visto que as acentuadas desigualdades sociais não permitem que muitas famílias adquiram livros, até eles são muito caros e a aquisição é feita geralmente por pessoas com algum poderio financeiro,

isto é, por um lado. Por outro lado, trata-se de um país subdesenvolvido nos dias atuais e com fortes índices de pobreza, analfabetismo e outros males que apoquentam as populações. Ora, se na atualidade a qualidade de vida ainda é precária, já se pode imaginar há mais ou menos vinte ou trinta anos atrás, a situação não foi nada fácil, dado que não haviam muitas fábricas ou editoras para produção de livros e as poucas que existiam eram de cidadãos portugueses e com políticas que não favoreciam muito a produção literária nacional e o nível de literacia era muito baixo e restrito.

Os pressupostos acima referenciados apontam para uma compreensão holística dos hábitos de leitura e também do homem como um ser social. Neste contexto, muitas práticas ou categorizações não devem ser vistas como situações ou informações naturais ou neutras, mas sim devem ser percebidas como representações sociais. Nesta ordem de ideia, os hábitos de leitura, vale destacar que em muitas sociedades, sobretudo nas nossas menos desenvolvidas o discurso de que os alunos não têm hábito de leitura é muito frequente, porém é preciso compreender que tais discursos são sempre produzidos por uma classe social que não deixam de ter interesses para legitimar essas classificações. A esse respeito Bourdieu (2017, p. 164) observa o seguinte:

Os estilos de vida são, assim, os produtos sistemáticos do *habitus* que, percebidos em suas relações mútuas segundo os esquemas do *habitus*, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – como “distintos”, “vulgares”, etc. A dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva.

Os hábitos devem ser percebidos como sistemas ou configurações socialmente estabelecidos e legitimados por um grupo ou classe e que ganham força ao ponto de serem seguidos pelos membros integrantes de uma determinada comunidade. Nesta índole, o hábito de leitura não foge à regra, visto que essa análise ganha um lugar preponderante quando se trata da leitura na realidade angolana, visto que a semelhança de várias outras realidades do mundo, o livro sempre foi visto como um objeto não acessível às várias classes sociais, ou seja, a própria história da leitura mostra que desde os primórdios a abrangência do livro e consequentemente da leitura foi sempre limitada. Concorde com esta visão Elias citado por Chartier (1990) ao sublinhar a o livro nos tempos remotos não era um objeto acessível a todas classes sociais, ou melhor, pertenceu sempre a da corte onde existem formas peculiares do seu uso em função das interações que eram estabelecidas entre os sujeitos.

Portanto, as práticas de leitura no contexto familiar dos estudantes do 1º ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, e por isso é preciso perceber a realidade social de maneira

diferenciada, mas sem perder de vista a estrutura dos grupos ou da comunidade. Entende-se que uma análise dessa natureza seria uma forma adequada para entender a essência da problemática sobre as práticas de leitura, e evita, desse modo, reiterados julgamentos sociais e buscando reflexões teóricas indispensáveis para a melhoria de determinadas práticas pedagógicas.

Tópico 4- Análise sobre o seu processo de formação no ensino primário e secundário

Os dados dos estudantes demonstram que o processo de formação dos estudantes no ensino primário e secundário foi complexo, marcado em alguns casos por experiências positivas, mas noutros por diversos problemas de várias ordens que criaram constrangimentos nas aprendizagens de um modo global, destacando o modo particular da leitura. Ao desta pesquisa temos vindo a reiterar que não se podem analisar práticas de leitura sem ter em conta os aspectos históricos, contextuais e conceptuais. Nesta perspectiva, com base nas falas dos estudantes infere-se que muitas insuficiências ou fortalezas apresentadas hoje em relação a leitura derivam de entre outros fatores que podem ser apontados do processo de formação nos ciclos anteriores de escolaridades, sobretudo no ensino primário por ser a base e a alavanca para as etapas subsequentes de formação, aliás, não é vão que muitos pedagogos ou estudiosos da educação têm defendido que as primeiras etapas de vida e de escolaridade são cruciais no desenvolvimento humano. Logo, é necessário prestar maior atenção nesse nível, e propiciar assim uma educação de qualidade que permite o homem enquadrar-se no seu meio social e compreendê-lo criticamente para ajudar na sua transformação.

O processo de formação inicial e contínua do leitor e condições objetivas

NAEQESPBR04P04 “Durante a formação primária tive muitas dificuldades visto que estamos num país em que a maioria das escolas públicas não oferecem condições no que tange ao conforto estadia. No ensino secundário felizmente fiz em uma escola que me ofereceu condições de estadia”. NAEESPBR04P011 “No ensino primário as dificuldades foram enormes devido à ausência constante dos professores na aldeia, já no ensino secundário foi muito bom porque encontrei os melhores professores que olhavam para mim não apenas como aluno, mas também como filho”. NAEQESPBR04P018 “O meu processo de formação do ensino primário e secundário foi um pouco difícil porque devido a mudanças constante de províncias a províncias, tive um ensino muito constrangedor”. NAEQESPBR04P05 “O meu ensino primário e secundário foi muito rígido e com poucas condições materiais”. NAEQESPBR04P06 “Eu não tive muitas dificuldades de aprendizagem porque desde muito cedo eu era sempre o melhor ou um dos melhores da turma, mas a nível financeiro passei por muitas dificuldades quando fiz o ensino primário e secundário, porque minha mãe faleceu quando eu frequentava a 3ª classe e o meu pai ficou

desempregado dois anos depois. Vivi com a minha avó paterna durante um ano e depois me mudei para a minha tia, que é praticamente a minha mãe. Mas fui um excelente aluno e já estive no quadro de honra quando fiz o ensino médio”. NAEPEPBRT04P011 “O meu processo de formação no ensino primário e secundário não foi dos melhores, porque passei por várias dificuldades durante o próprio processo de formação o que influenciou muito no meu atraso”. NAEPEPBRT04P012 “Frequentando o ensino secundário tive bons professores que orientaram a leitura de determinados livros, algo que me ajudou bastante”. NAEPEPBRT04P014 “O ensino primário foi muito complicado porque aprendi muito tarde e isso dificultou minha formação até o ensino secundário tive de repetir algumas classes e isso deixou-me muito mal moralmente, mas valeu apenas”. NAEPEPBRT04P015 “O meu processo de formação do ensino primário até um certo ponto não foi dos melhores visto que durante o ensino primário passei por várias escolas só no ensino secundário estudei numa única escola”. NAEPEPBRT04P043 “Sobre o ensino primário e secundário houveram muitas dificuldades financeiras tudo isto na base da sexta básica e não só. Quanto ao ensino secundário foi difícil achar o lugar ou escola para que eu me engrasasse foi preciso dar dinheiro era muito distante da minha casa, dificuldades, lanche, transporte, vestuário entre outros por semana descansava apenas uma vez através da produção e educação física como disciplina”. NAEPEPBRT04P042 “O meu ensino primário foi muito perturbador visto que nenhum membro da família se importava com a minha formação, minha mãe me matriculava, mas não me acompanhava à escola, nem perguntava se eu estudei ou não. Já o meu ensino secundário foi mais ou menos por influência dos amigos e comecei a me dedicar mais nos estudos”. NAEPEPBRT04P010 “No ensino primário e principalmente secundário tinha pouco interesse na leitura e achava muito chato ter que ler um livro só de ver o tamanho do livro”.

Segundo os depoimentos dos estudantes muitas condições materiais foram precárias durante o seu processo de formação como leitores, como a falta de merenda escolar, a pouca comodidade que na realidade angolana geralmente prende-se com a falta de carteiras, o estudo em lugares improvisados de turma, como templos, em baixo de árvores ou estruturas de materiais rudimentares, as longas distâncias percorridas para chegar nas escolas, só para citar alguns.

Um paradoxo constante nas exigências feitas à escola e aos seus professores: há que formar leitores proficientes sem que o acesso aos objetos de leitura tenha sido universalizado, estando excluídos do mundo dos livros, das livrarias e das bibliotecas muitos dos alunos e frequentemente dos professores pela inexistência de condições sociais de leitura. Em consequência, a luta pela formação de leitores não se restringe às paredes das escolas e demanda também a participação política. (GERALDI, 2010, p. 110).

Em nosso entender é muito difícil ter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem de forma geral e de modo particular no aprendizado da leitura quando a realidade objetiva não é a mais adequada, visto que a qualidade de ensino depende muito das condições humanas, materiais ou estruturais disponíveis. Conforme Geraldi (2010), no processo de leitura de textos, além de outros fatores, um dos elementos importantes são as condições materiais ou as objetivas. Logo, quando as condições são inapropriadas é deveras complicado e até mesmo constrangedor pensar na formação de sujeitos de forma geral e de

leitores particularmente, ou seja, não se pode esperar que uma criança que não comeu ou não tem material escolar preste atenção em sala de aula para se apropriar dos conteúdos que estão sendo ministrados pelo professor.

A outra questão saliente na fala dos estudantes diz respeito às condições socioeconômicas da família que, em muitos casos por serem precárias, não contribuíram positivamente numa na formação deles durante o ensino primário e secundário. Destaque-se que em muitos momentos e tem sido inclusive recorrente, nos quais alguns estudantes realçam mesmo que tiveram muitas barreiras para conseguir se formar estudar porque em alguns casos os parentes não tinham um emprego que permitisse ter rendimentos mínimos para conseguir comprar os bens essenciais dos filhos, por formas a terem um percurso de formação sem grandes constrangimentos. Em muitos casos, os próprios alunos tinham que ajudar os pais no trabalho no campo num período e noutros estudar e alguns nem sequer tiveram esse acompanhamento dos pais o que é ainda mais delicado. Não se pode pensar na formação de leitores sem prestar atenção às condições sociais concretas. A esse respeito, Geraldi (2010, p. 110) destaca o seguinte:

As múltiplas faces do leitor, portanto se distribuem passando pelas condições sócias, pelos saberes e conhecimentos com que opera e pela competência linguístico-discursiva. Uma mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz um paradoxo de ensinar a ler a quem sabe que não terá direito a ler. Como esperar leituras significativas, produções de significados, construção de histórias de leitores, emergência de autores de suas leituras em condições sociais de exclusão?

Nota-se que ao pensarmos na formação de leitores em primeira instância precisamos olhar para as condições concretas que, em condições normais deveria primar pela igualdade social para promover a inclusão e não a exclusão, todavia na realidade angolana e biena a formação de leitores tem sido muito difícil porque as condições sociais e econômicas das famílias ainda precárias. Sabe-se que a família joga um papel inigualável na transmissão de valores e no acompanhamento da formação das crianças. É a família que vai transmitir em primeira instância afeto aos menores e os primeiros momentos de socialização. No caso específico da leitura, a família não tem apenas a função de levar as crianças na escola, mas também contribuir, monitorar esse aprendizado, acompanhando a realização das tarefas de casa e sempre que possível propiciar momentos de leitura ou de contação de estórias, mas na realidade angolana e não só isso se torna muito complexo por conta das inúmeras desigualdades sociais, porém se fosse possível alguns problemas inerentes à leitura poderiam ser facilmente ultrapassados.

Por outra, os dados apresentados mostram a uma grande diferença de formas consubstanciadas na localização das escolas, condições humanas e materiais de cada uma delas, utilização de diferentes metodologias de ensino, condições socioeconômicas da família e da comunidade, bem como as diferenças culturais. Em relação à localização é perceptível o quanto, para alguns, isso não serviu de grande obstáculo, porém para outros foi o sacrifício sem igual porque dadas as condições da família e a realidade tiveram que passar por várias escolas de classe em classe. Em certos momentos, inclusive, percorrer grandes distâncias porque as escolas públicas em Angola não garantiam transporte público para facilitar o trajeto dos alunos de casa para escola e vice-versa, realidade que até hoje ainda se verifica em quase todo território nacional. Entende-se que não se pode esperar uma formação sólida de leitor sem políticas públicas apropriadas viradas à leitura ou com acentuadas desigualdades sociais que impedem o acesso à cultura ou ao conhecimento por parte de determinadas classes sociais.

Experimentemos, então, então grande paradoxo: a humanidade produz continuamente o conhecimento – tanto para saber a matéria, agir sobre ela e criar novas condições de vida como para indagar a própria existência da matéria e dos mistérios da via; mas a constituição dessa mesma humanidade faz com que a ordem social e material da existência se realize não pela produção da vida, mas pela lógica da acumulação e da desigualdade. (BRITTO, 2012, p. 130).

Este fato da lógica das desigualdades sociais não pode ser ignorado quando se está a analisar a formação do leitor no contexto de Angola porque não é a mesma coisa viver a pouco metros da escola, que viver distante onde para chegar à instituição o aluno na fase infantil tenha que percorrer grandes distâncias a pé, chegando à escola cansado, enfrentado em muitas ocasiões frio, calor e outros riscos de saúde ou atropelamento. Outrossim, essa situação da criança mudar constantemente de escola de uma classe para outra também dificuldade o acompanhamento sistemático de sua aprendizagem, bem como o processo de socialização rápida e coesa. O ideal nesta fase é que a criança tivesse todas as condições favoráveis ao seu dispor para que o aprendizado da leitura se realize da melhor maneira possível.

Tópico 5- Análise sobre a trajetória de acesso ao ensino superior e as razões da escolha do curso que você frequenta.

Trajétória de acesso ao ensino superior não favoráveis

NAEQESPBRT05P01 “A trajetória do acesso ao ensino superior foi um pouco difícil e com mais empenho, embora difícil uma vez que estabeleceram de que só podiam ser admitidos com os 10 valores e por outra estava a sofrer uma depressão familiar, mas acima de tudo consegui foi graças a Deus”. NAEQESPBRT05P04 “Não foi fácil porque tive que me preparar ao máximo porque esse ano não se entrou com negativa,

se antes que com negativa reprovasse muito ficou mais difícil ainda”. NAEQESPBR05P09 “Quanto a trajetória de acesso ao ensino superior, digo que não foi fácil tentei tantas vezes, mas apenas uma vez e a mesma consegui a vaga. NAEESPBR05P04 “Muito sinceramente não foi fácil o acesso ao ensino superior. NAEESPBR05P011 “A trajetória para o acesso ao ensino superior foi difícil primeiro devido as condições financeiras da minha família”. NAEESPBR05P01 “O acesso ao ensino superior foi no momento de muita tensão por se tratar dos meus sonhos”. NAEESPBR05P03 “As trajetórias de acesso ao ensino superior eram a falta de matéria no princípio a encarar a nova realidade visto que esse não era meu foco. NAEESPBR05P06 “Quanto a trajetória ao ensino superior tem sido muito difícil, tudo porque, saio sempre de uma zona distante e quanto ao transporte me tem sido difícil”. NAEESPBR05P07 “A trajetória de acesso ao ensino superior, baseia-se na formação de técnico médio, puniv é obrigatório fazer a universidade porque puniv não é escola dizem isso. NAEESPBR05P08 “A ingressar a Escola Superior Pedagógica tive dificuldade ao obter o certificado para fazer a inscrição, mas consegui fiz o teste e fui admitida com 14 valores”. NAEESPBR05P09 “O acesso ao ensino superior foi difícil, mas foi possível entrar com 14,5 valores”. NAEESPBR05P010 “Nunca me passou pela mente fazer faculdade, porque tive ou tenho poucos exemplos de pessoas bem formadas na minha família. NAEESPBR05P013 “A trajetória do acesso ao ensino superior na verdade não foi algo fácil foram 3 anos de tentativa, mas graças consegui entrar”. NAEESPBR05P018 “A minha trajetória de acesso ao ensino superior foi também um pouco difícil porque tinha dificuldades em si estabilizar na província onde concorri. NAEESPBR05P02 “Quanto ao acesso ao ensino superior foram bastante cansativos tinha muita coisa para estudar e tinha que ler bastante, porque eu sabia que se não lesse não ingressaria no ensino superior, e tinha medo de não entrar, por isso estudava dia e noite e abdiquei de tudo que me distraísse”.

Em relação a trajetória de acesso ao ensino superior e as razões da escolha do curso por parte de cada estudante, as informações prestadas revelam que em Angola e na realidade onde se realizou a investigação o processo é de extrema complexidade e merece uma análise meticulosa, por enquanto a demanda é maior em todos os cursos, mas as há exiguidade de vagas. Nas falas dos estudantes, bem como a análise da realidade concreta revelam que o acesso ao ensino superior segue os critérios de competitividade, e que aqui há um contraste entre as diretrizes legislativas plasmadas na lei de base que regula o sistema de educação e ensino. Ou seja, as diretrizes plasmadas na lei 17/16 de Angola orientam que o estado deve criar condições de acesso à escola em todos os níveis, porém isso ainda está muito longe de acontecer porque em todos os anos verifica-se uma correia para conseguir uma vaga e ter oportunidade de estudar em todos os subsistemas, com maior realce ao ensino de base ao ensino superior. Sem querer aqui banalizar o processo, mas o ideal é houvesse maior capacidade de absorção dos estudantes para ampliar as oportunidades de acesso a um curso de ensino superior, caso contrário, a promoção das desigualdades sociais e a tendência competitiva capitalista continuarão, bem como limitar o acesso à cultural que a humanidade já produziu. “É que o uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolta e articulada” (BRITTO, 2015, p. 67). Neste sentido, vale destacar que os estados precisam

criar políticas públicas e condições objetivas concretas para que os cidadãos tenham acesso aos serviços básicos sociais, como, por exemplo, a educação para promover a emancipação, fato que não pode ocorrer se os sujeitos não tiverem oportunidade de acessar as criações humanas e neste sentido, a leitura é fundamental.

Ora, se durante a pesquisa temos reiterado que leitura não é decifração, então temos de perceber que quando o estudante adentra no mundo da leitura entra em contato diferentes tipos de textos, alguns mais complexos ou sofisticados e outros mais acessíveis tendo em conta o seu conhecimento prévio e de mundo. Nestes termos, importa referir que as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié” não podem ser encaradas como mera incapacidade de decifração ou compreensão do texto, já que as falas deles revelam que durante a trajetória inicial e continuada de formação encontram diversos constrangimentos. Conforme Britto (2012, 42):

A dificuldade no trato com textos sofisticados não resulta, portanto, de uma incapacidade genérica de leitura ou do domínio precário dos procedimentos formais de decodificação, mas do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal.

A partir da realidade concreta da investigação, pode-se dizer que é de fato de todo imprudente afirmar que as dificuldades de leitura dos estudantes são derivadas apenas de uma incapacidade do domínio dos procedimentos de decifração, dado que se trata de alunos de diferentes cursos e cada um dos cursos, bem como dos leitores tem objetivos a cumprir, isto é por um lado, mas por outro, lida-se com estudantes que vêm de diferentes contextos socioculturais, nesta pluralidade cultural alguns nos anos anteriores não tiveram oportunidades de estarem imbuídos na cultura letrada formal em vários ambientes em função da condição familiar, da comunidade, da escola, entre outras, aliás, nas falas dos próprios estudantes isso é notório, ou seja, ao explicarem a trajetória de acesso ao ensino superior e as razões da escolha do curso frequentado, estes elementos foram muito bem elencados.

Dessa maneira, é sempre conveniente entender os vários fatores que intervêm na leitura dos estudantes do ensino universitário, e olhar não só para o momento em concreto do ato de ler, mas também na trajetória histórica dele, visto que o ele é uma individualidade envolvida numa realidade social, no caso particular de Angola e do Bié, em uma realidade complexa, por se tratar de um contexto etnolinguística, multicultural e socialmente desigual, dentro de um contexto muito marcado pela cultura oral. Neste sentido, não se pode pensar que os estudantes vão ter as mesmas performances porque as condições concretas não são favoráveis. O grande problema das nossas escolas em vários momentos é de não olhar para estes detalhes que vistos

de formal superficial parecem insignificantes ou óbvios, mas interpretados com profundidade com base na sua essência, são fatores principais.

A escola de forma geral e o ensino superior de modo muito particular, por ser o lugar de excelência de investigação deve procurar sempre perceber esses fatores, por formas a ajudar no enquadramento do estudante e a vencer e constrangimentos, bem como desmistificar aquelas visões ou tendências pedagógicas que não apenas preocupadas com o produto e não com o processo. Logo, entender a trajetória do estudante deveria ser uma tarefa de todos os professores, independentemente do nível.

Desta forma, podem pensa-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 19).

No ensino superior seria ao todo valioso compreender a trajetória dos estudantes para não os culpabilizar pelos seus insucessos ligados às práticas de leitura porque o processo de ensino-aprendizagem da leitura deve ser contínuo, visto que ela não vai ser apenas uma ferramenta para ser usada apenas no nível básico, porém vai acompanhar o sujeito nos outros níveis de ensino até chegar ao superior. Por outra, a leitura ajuda na formação de leitores críticos por formas a terem uma participação ativa na vida em comunidade. Nesta senda, a compreensão e as pesquisas sobre as práticas de leitura no nível superior ajudariam não apenas para compreender especificamente os estudantes do 1º ano dos cursos de licenciatura, mas perceber como esse processo tem sido trabalhado em níveis anteriores, por formas a apresentar propostas que rompem os paradigmas mecanicistas.

Necessidade do estudo versus escassez de cursos ou oportunidades

NAEPESPBRT05P026 “Bem depois do II ciclo terminado fiquei e 4 anos em casa visto que sempre que testei ao ensino superior não tive êxito pelo de haver maior procura e a oferta ser pouca, ou seja, apenas tendo duas faculdades na altura”.
 NAEPESPBRT05P027 “Minha trajetória para o ensino não foi fácil”.
 NAEPESPBRT05P034 “A minha trajetória ao ensino superior não foi lá muito boa porque não sabia se deveria estudar no ensino superior através do número de candidatos”.
 NAEPESPBRT05P038 “Trajetória ao ensino superior terminei o médio em 2017 e queria estudar Linguística, fui, portanto, no Huambo, mas fui reprovado no teste. Ora 2019 após um ano sem estudar resolvi testar na ESP Bié, em psicologia”.
 NAEPESPBRT05P39 “A trajetória de acesso ao ensino superior foram foi a trajetória de correria numa primeira fase não sabia que curso frequentaria porque já tenho três irmãos com o mesmo curso de psicologia geral”.
 NAEPESPBRT05P040 “Após o término no ano seguinte me ingressei para a formação superior no curso de psicologia, mas infelizmente não fui admitido, mas não baixei a guarda e voltei a tentar e graças a Deus consegui ingressar no mesmo curso”.
 NAEPESPBRT05P042 “Foi uma trajetória não muito fácil tudo porque quando tentei o primeiro ano fiquei, estava passando por problemas psicológicos por causa da gravidez. Já na segunda tentativa entrei porque já estava superado o trauma”.
 NAEPESPBRT05P043

“Trajetória foi muito difícil, mas valeu a pena, tendo em conta a distância de casa para o preparatório. NAEPEPBRT05P044 “Por insucessos nos testes de acesso ao ensino superior acabei ficando dois anos fora da academia por falta de vontade e motivação própria e também impulsionado pela minha família me desloquei da minha província de origem para a província do Bié para testar no curso de psicologia que já não era ministrado nas universidades públicas da minha província. NAEPEPBRT05P046 “O ingresso ao ensino médio foi fácil, sem peripécias maiores”.

Os dados acima referenciados são de elevada preocupação para um país que objetivos de se desenvolver em todos os sentidos. Entende-se que a educação é a principal alavanca ou ferramenta para o desenvolvimento das comunidades. Neste sentido, é sempre recomendável apostar na formação humana para que a justiça social seja um fato e não uma utopia.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 2011, p. 31).

Assim, não se pode pensar em progresso ou em desenvolvimento acelerado do país quando em cada ano milhares de cidadãos no ensino superior ficam fora do sistema de ensino por limitações de vagas nos diversos cursos de licenciaturas em várias instituições. Por conta do número reduzido de vagas, percebe-se nas falas dos estudantes que muitos tiveram que tentar durante vários para conseguir ingressar, e mudar inclusive de curso na sequência das tentativas para frequentar o curso superior.

O acesso ao ensino superior e não só, não deveria ser visto como uma sorte, mas sim como um direito de todos os cidadãos que terminam a formação no ensino secundário. Logo, é tarefa do estado criar condições de tal maneira que os jovens angolanos conseguissem cursar uma licenciatura e contribuir no desenvolvimento da nação. Estas questões são delicadas quando se analisam os aspectos ligados às práticas de leitura. Em primeiro lugar, é que além da falta de oportunidades há um problema também de orientação escolar e profissional, pois o normal é que a escola e a família pudessem ajudar ou orientar os estudantes em função dos conhecimentos apropriados por ele ao longo de vários anos. Logo, seria bom que o acesso à educação fosse abrangente porque só assim é que se poderia promover a formação de cidadãos críticos que lutas contra as injustiças sociais e pensam no bem comum.

“Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência” (FREIRE, 2011, .31). Mas se torna impossível pensar na leitura mais crítica do mundo num sistema educativo que em muitas ocasiões limita os cidadãos a acessar os bens culturais.

Percebe-se que na realidade angolana alguns estudantes do ensino superior demoram vários anos para ter uma oportunidade de ingressar numa faculdade porque as instituições e os cursos são insuficientes, ou seja, existe uma contradição entre a necessidade de formação e as condições objetivas. Por esta razão, muitos estudantes são obrigados a ficar em casa durante alguns anos e outros a se deslocarem para outros pontos do país onde existem mais instituições para poder frequentar um curso superior, mas é importante realçar que essa deslocação para outros pontos para se formar não está ao alcance de todos porque envolve muitos gastos financeiros, fato que não está ao alcance de muitas famílias angolanas em função das desigualdades que temos vindo a sublinhar ao longo da pesquisa. Entende-se que, embora se reconheça que o ensino superior em Angola não é tão antigo como em outras realidades mundiais, ainda assim poderia ser mais abrangente caso houvesse mais investimentos no campo educacional e social de forma geral. Nesta perspectiva, se o acesso à escola superior e consequente aos bens criados pela humanidade fosse mais abrangente, as práticas de leitura sofisticadas estariam ao alcance de várias pessoas e não apenas de um grupo restrito e privilegiado.

Assim, as diferenças inexplicadas pela relação com o capital escolar e que se manifestam, principalmente, na relação com a origem social, podem referir-se tanto as diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído quanto as diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a este capital pelo diploma; de fato, é possível que uma fração, mais ou menos importante, do capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família e, até mesmo, adquirido escolarmente. (BOURDIEU, 2017, p. 78).

Nota-se que é urgente repensar e discutir os direitos de ensino na realidade angolana para que os cidadãos possam desenvolver cada vez mais as suas potencialidades. Neste contexto, face às inúmeras dificuldades que muitas famílias angolanas apresentam, a escola seria um espaço privilegiado de acesso aos bens culturais, mas infelizmente em Angola este acesso ainda é limitado nos mais diversos níveis e mesmo assim com tanta limitação exige-se qualidade de ensino a formação de bons leitores sem se criar as condições para a materialização desses intentos. As grandes dificuldades reportadas pelos estudantes espelham as condições objetivas da trajetória deles nos níveis anteriores, bem como no percurso de ingresso na “Escola Superior Pedagógica do Bié”. Neste sentido, mais uma vez fica evidente que as práticas de leitura e a constituição dos estudantes como leitores, estão intrinsecamente ligadas às questões políticas, sociais, económicas e contextuais. Conforme Chartier (1990) na atividade de leitura ou de percepção de pensamentos é importante ter em conta os diferentes elementos interligados do objeto. Desta feita, na análise das narrativas dos estudantes os

eventos ligados às práticas de leitura devem ser sempre interpretados por formas a se evitarem ambiguidades.

Escolha do curso por gosto

NAEQESPBRT05P04 “Escolhi esse curso porque sou apaixonado por química”. NAEQESPBRT05P05 “Escolhi entre elas a disciplina que mais gostava e me inclinava”. NAEQESPBRT05P012 “Desde sempre gostei de Geografia razão que me levou a frequentar este curso”. NAEQESPBRT05P018 “A razão da escolha do curso que eu frequento é porque gosto da natureza e a beleza dos astros”. NAEQESPBRT05P03 “Fiz essa escolha porque desde o ensino médio eu gostei do curso e sempre quis perceber melhor o comportamento tanto humano como dos animais”. NAEQESPBRT05P013 “As razões que me levaram a escolher este curso foram pela minha livre vontade e porque gosto da disciplina”. NAEQESPBRT05P016 “As razões que me leva a escolher o curso que eu frequento são: o amor pela cadeira, a minha conduta influenciou bastante”. NAEQESPBRT05P018 “A escolha do curso que frequento no Ensino superior dependeu da paixão que eu fui cultivando dessa disciplina em todo meu ensino médio”. NAEQESPBRT05P021 “As razões que me levaram escolher o curso de psicologia no ensino superior foram as seguintes. O amor pela disciplina, o amor na prática de ensinar”. NAEQESPBRT05P020 “Penso que o curso que escolhi é uma paixão pela psicologia”. NAEQESPBRT05P022 “Escolhi esse curso porque amo muito teoria e para ser alguém capaz de entender facilmente as pessoas”. NAEQESPBRT05P08 “Escolhi este curso porque tenho paixão por ele e desde muito cedo me interessei em desenvolver o conhecimento sobre Psicologia”. NAEQESPBRT05P023 “Razão da escolha do curso que estou a frequentar, primeiro eu gosto do curso”. NAEQESPBRT05P011 “As razões que me levaram a escolher o curso que eu frequento foi por amar a própria Psicologia”. NAEQESPBRT05P040 “Psicologia por que? Porque é o curso com bastante pertinente e que gosto muito e venho a gostar desde a tenra idade”. NAEQESPBRT05P038 “Gosto e pareceu-me uma escolha consequente”. NAEQESPBRT05P37 “Eu sempre gostei de procurar entender o homem a mente humana e os processos e fenómenos psíquicos”.

As falas acima apresentadas revelam algumas das razões que levaram os estudantes a frequentarem um determinado curso na “Escola Superior Pedagógica do Bié”. Mas o que nos chamam atenção e que também às vezes é muito frequente quando se tratam de práticas de leitura é a escolha por gosto. É bastante comum nas nossas sociedades ouvir a expressão do gosto, porém em determinados momentos não se questione como se forma gosto, já que não surge do nada e certamente existem sempre elementos das estruturas sociais e das condições concretas que influenciam o gosto das pessoas.

[...] Assim, os efetivamente realizados dependem do estado de sistema dos bens oferecidos, de modo que toda mudança de sistema de bens acarreta uma mudança dos gostos; inversamente, qualquer mudança dos gostos resultante de uma transformação das condições de existência e das disposições correlatas é de natureza a determinar, quase diretamente, uma transformação do campo da produção, facilitando o sucesso, na luta constitutiva desse campo, dos produtores mais bem preparados para produzir as necessidades correspondentes às novas disposições. (BOURDIEU, 2017, p. 216).

Concordando que a visão do autor supracitado vale referir que os gostos das pessoas têm uma dependência da organização da estrutura social e dos bens que estão à disposição das pessoas, ou seja, ninguém pode criar o gosto por uma coisa que nunca se quer ouviu falar,

nunca viu e nunca pertenceu a sua realidade histórica e social. Neste sentido, vale referir que a escolha de um determinado curso por parte dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, está sempre relacionada com uma necessidade e um motivo, mas tudo isso em dependência do contexto. Assim, é importante desconstruir as tendências que encaram o gosto como algo natural porque nenhum estudante teria o gosto por um curso se este não fizesse parte do sistema social a que ele pertence. Por esta razão, a questão dos gostos está condicionada aos bens culturais que estão disponíveis em uma determinada comunidade. O mesmo vale para a leitura. No caso da leitura, não são raras vezes que ouvimos expressões com o teor relacionado aos estudantes que não têm gosto pela leitura e, por esta razão, muitas propostas para incentivar o gosto pela leitura. O gosto posto nestes termos acaba sendo visto como algo que já está biologicamente determinado e às vezes as pessoas não fazem bem o uso deste gosto ou têm alguma preguiça, fato que não corresponde à verdade porque em nenhum momento os gostos podem ser entendidos quando não se olham para as situações concretas que são em muitas ocasiões mutáveis e essa mutação também pode afetar os gostos.

[...] O acordo que se estabelece, assim, objetivamente entre classes de produtos e classes de consumidores só se realiza no consumo por intermédio dessa espécie de senso da *homologia entre bens e grupos*, que define o gosto: ao proceder a uma escolha segundo seus gostos, o indivíduo opera a *identificação* de bens objetivamente adequados à sua disposição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes a seus respectivos espaços - filmes ou peças de teatro, história em quadrinhos ou romances, mobiliário ou vestuário – ajudado, neste aspecto, por instituições, butiques, teatros (de *rive droite* ou de *rive gauche*), críticos, jornais e seminários escolhidos, aliás, segundo o mesmo princípio; além disso, por serem definidas por sua posição em um campo, elas próprias devem ser objeto de uma identificação distintiva. (BOURDIEU, p. 217).

Assim, importa destacar que o gosto está em dependência das ofertas repetidas dos bens usados por uma determinada comunidade. Nesta perspectiva, a escolha de um determinado bem por gosto está condicionada pelas condições objetivas disponíveis. Logo, relacionado com as escolhas dos cursos dos estudantes da “Escola Superior Pedagógica do Bié” vale referir que as opções por gosto também estão em dependência das ofertas disponíveis na realidade, neste caso, município, província ou mesmo país. Portanto, reitera-se que mais uma vez fica claro que os gostos não surgem de forma natural, mas sim têm uma estreita ligação com os aspectos históricos e sociais, aliás, Bourdieu (op.cit) em seus escritos realça que o indivíduo ao escolher um determinado bem automaticamente nega um outro, ou seja, a referida escolha só acontece em função dos bens que estão colocados à disposição do sujeito e não haveria escolha nenhum se o sistema ou a estrutura social não colocassem disponível os diversos e respectivos bens.

“O gosto é que emparelha e assemelha coisas e pessoas que se ligam bem e entre as quais existe um mútuo acordo” (BOURDIEU, 2017, p. 225). Na mesma linha de pensamento Britto (2012) pontua que [...] “o gosto não é uma manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda se cria, se ensina”. Deste modo, o gosto dos estudantes da escola superior pedagógica do Bié por um determinado curso também deve ser encarado como construção social que pode ser ensinada ou aprendida ao passo que as produções dos bens culturais e os aspectos ideológicos que estão por detrás de cada um deles.

Escolha de um curso por falta de opções

NAEGESPBRT05P014 “Escolhi o curso que faço porque na nossa localidade não tem o curso que desejava”. NAEGESPBRT05P017 “A falta do curso que desejava História e de recursos para imaginar, me fez escrever-se em Geografia, foi difícil, mas em função das provas dos anos passados foquei-me em assuntos relacionados a Geografia Física e um pouco de Demografia e funcionou”. NAEPEPBRT05P06 “Eu desde muito tempo, gostei de ser um “grande professor” por isso fiz o ensino médio em Magistério Primário, mas quando chegou a vez de fazer o ensino superior, fiquei um pouco perplexo porque meu sonho era além de ser grande professor, era de ser grande professor em Psicologia, porque eu pensava que seria difícil ensinar as pessoas, sem saber como funciona a mente humana e o problema era que na minha província, no Moxico, não havia uma Escola Superior Pedagógica, nem uma escola pública que tivesse o curso de Psicologia. Procurei saber a província onde tinha o curso que queria até que encontrei o Bié, felizmente fiz o teste e aprovei com a máxima nota de 16,3 valores”. NAEPEPBRT05P015 “A razão da escolha do curso na verdade foi a segunda opção que tive, porque sou formado no curso de contabilidade e psicologia é outra paixão que tive e graças a Deus tive o prazer de entrar”. NAEPEPBRT05P026 “Eu escolhi o curso que frequento porque a nossa realidade não dispõe de muitas opções”. NAEPEPBRT06P027 “Escolhi o curso porque acredito que vou me adaptar e já estou a outra disciplina além de história e não seria outa a não ser”. NAEPEPBRT05P39 “Mas depois tive mesmo de escolher este devido a minha função na sociedade que é professora”. “O curso que frequento foi por falta de não haver o curso que gosto, Língua, mas me apaixonei por esse curso”.

Os dados dos estudantes também revelam que alguns de tanto tentar em função do difícil acesso acabaram por ingressar num curso que não era a priori de seu interesse e outros ainda revelam que só estão na “Escola Superior Pedagógica do Bié” porque a província não tem os cursos que eles pretendiam frequentar, mas para não perder a oportunidade de fazer uma carreira de professor viram-se forçados a frequentar um dos cursos ministrados na escola. Os aspectos acima enunciados em momento algum devem ser ignorados. Em primeira instância, cabe destacar que muitos estudantes ingressam em um curso de formação de professor porque não têm outra opção, é óbvio que em algum momento podem encontrar certos constrangimentos de enquadramento naquele o curso, o que pode de certa forma afetar

ou alterar as suas opções de leitura, ou melhor, as práticas de leitura de um aluno que só está a frequentar um curso de licenciatura porque não tem outra escolha o até às vezes porque foi obrigado por uma pessoa próxima, não vai ser o mesmo daquele que já teve algumas leituras aproximadas no nível anterior e no outro nível vai aprofundar os conhecimentos. Mais uma vez nos depoimentos dos estudantes se percebe que em muitas ocasiões o acesso à cultura produzida pela humanidade é limitado, visto que as escolhas dependem das condições objetivas oferecidas pela estrutura ou organização social.

Assim, percebe-se que se as possibilidades de acessar os bens culturais mais sofisticados forem cada vez mais limitadas, a escola ao invés de promover a justiça social e a igualdade de oportunidade vai continuar a acentuar as desigualdades sociais. Neste sentido, seria importante investir mais na educação na realidade angolana para que os candidatos ao ensino superior tenham mais opções de se apropriar dos conhecimentos que são transmitidos de forma organizada no ensino superior, caso contrário à sociedade angolana vai se tornando cada vez mais desigual. Logo, para inverter o quadro é necessária uma mudança urgente. “Assim, é necessário o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registados – entre ele, livro” (SILVA, 2000, p. 31). Isto significa que uma sociedade quer almeja o desenvolvimento, como a angolana precisa criar políticas públicas educacionais inclusivas que promovam a democracia e isso só é possível com uma educação onde os bens culturais estão ao dispor de todos os cidadãos e não apenas de um grupo restrito e elitista. Com uma educação elitista os livros se tornam bens de uma classe privilegiada e o acesso ao conhecimento se restringe.

Desta feita, observa-se na realidade concreta da Escola Superior Pedagógica do Bié que, muitos estudantes só estão a fazer determinados cursos porque não têm outras alternativas ou então as que têm são limitadas. Entende-se que isso também pode afetar as práticas leitoras dos estudantes porque existem complexos nos mais diversos cursos. O ideal seria oferecer diversas possibilidades e não deixar de considerar as pretensões e experiências dos estudantes.

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser humano numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento. (SILVA, 2000, p. 38).

Assim, sendo seria necessário pensar numa educação emancipadora e não exclusiva, como se observa em muitos casos na realidade angolana. Em nosso entender, se as experiências obtidas por via da leitura permitem o acesso aos bens culturais escritos, bem

como a apropriação e produção do conhecimento, o estado angolano deveria criar política onde as oportunidades de estudo fossem mais abrangentes. Nestes casos a leitura desempenha um papel preponderante.

Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, “sempre reflete o humano.” Daí a necessidade de um enfoque mais específico sobre os aspectos da comunicação humana, inerente à leitura. (SILVA, op.cit, p. 41).

O livro e a leitura, como uma criação humana, e seus acessos não devem ser limitados, mas sim abrangente porque oferecem possibilidades do desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Logo, em Angola há uma necessidade premente de inverter certas práticas que limitam cada vez mais as oportunidades de ensino superior e consequentemente de apropriação dos bens culturais mais elaborados.

Tópico 6- Análise sobre o que mais têm lido, quando, onde, como e as razões que lhe levam a ler.

As falas apresentadas pelos estudantes evidenciam muitos elementos que nos remete a uma profunda reflexão e a ajudam a desmistificar certas visões referentes às práticas de leituras. O primeiro elemento que chama atenção é sobre o que mais têm lido. As informações apresentadas pelos estudantes confirmam o que se disse no início da pesquisa, demonstrando que independentemente do gênero textual ou do suporte os estudantes leem, ou seja, as afirmações deles deixam cair por terra a ideia muito forte presente na sociedade, segundo a qual os jovens ou os adolescentes atuais não são amigos da leitura, em alguns casos até dá para afirmar que leem mais por terem possibilidades de adquirir livros, revistas, jornais, computadores, telefones, “tablets” e outros dispositivos que permitem a atividade de leitura. Agora o que eles têm lido, isso é outra história. Não se pretende com isso dizer que os estudantes atuais são melhores ou piores em relação aos dos tempos passados no que a leitura diz respeito a leitura, apenas mostram aqui que são diferentes e apresentam práticas diversificadas, aliás, é só lembrar que tratam de contextos socioculturais bem diferentes.

Seria interessante desconstruir a afirmação de muitos cidadãos, inclusive de certos professores, de que muitos estudantes atuais não leem ou não gostam de ler. Entende-se que a leitura é sempre guiada por um objetivo, então facilmente pode-se concluir que eles diariamente têm lido muitas informações, basta analisar a quantidade de várias plataformas digitais e a maneira como os estudantes jovens fazem uso dessas plataformas, em certos casos chega a ser impressionante. Por isso, a presente pesquisa e várias outras que têm sido realizadas em muitos lugares deste planeta apresentam dados relevantes que desmistificam

esse problema, que deveria ser abordado de forma diferente para evitar que certas informações baseadas em senso comum finquem, reforçando assim certas ideologias que em muitos momentos agradam uma pequena classe dominante. Logo, o foco ou a grande preocupação deveria ser o que eles leem como frequência, dado que embora as várias leituras deles sejam diferentes daquelas recomendadas pela classe formal ou por um paradigma imperante em vários meios e locais eles têm lido alguma coisa.

Leitura frequente de livros didáticos

NAEGESPBRT06P04 “As coisas que mais leio é sobre designer e conteúdos informáticos, não obstante de conteúdos didáticos, leio mais sobre isto é através dos meus passa tempo eu sou designer gráfico”. NAEGESPBRT06P07 “Sobre o que mais tenho lido é o livro que se baseia no resgate dos valores morais e cívicos. “Atualmente, leio mais sobre coisas ou matérias relacionadas ao meu curso, mas claro tento não ser limitada e ampliar o meu horizonte de leitura (lendo de tudo um pouco)”. NAEGESPBRT06P012 “O que mais tenho lido é guia turístico para aperfeiçoar meus conhecimentos quanto a Geografia de Angola”. NAEGESPBRT06P015 “O que mais tenho lido, bem gosto muito de ler histórias locais”. NAEPESPBRT06P03 “Leio mais são romances”. NAEPESPBRT06P022 “O que tenho lido são conteúdos da escola”. NAEPESPBRT07P026. “Leio livros de romance e algumas teorias psicológicas”. NAEPESPBRT06P027 “Normalmente leio mais sobre história eu fiz história no ensino médio e a meu intensão era para seguir história na ESPB. NAEPESPBRT06P028 “Tenho lido mais matérias das cadeiras que tenho”. NAEPESPBRT06P029 “Leio mais psicologia educacional”. NAEPESPBRT06P031 “Atualmente em leituras aprecio mais a história e evolução da educação, algumas literaturas acerca da educação em diferentes vertentes e abordagens, alguns pela carência em PDF em computadores da instituição”. NAEPESPBRT06P032 “Na verdade, eu leio mais as matérias escolares e faço isso com frequência”. NAEPESPBRT06P034 “O que tenho lido são matérias escolares e fazer pesquisa de algumas obras literárias”. NAEPESPBRT06P042 “O que tenho lido mais são as matérias da escola”. NAEPESPBRT06P045 “Eu tenho lido mais psicologia aplicada Americana e Brasileira em PDF na minha tablet”. NAEPESPBRT06P046 “Eu leio mais manuais de poesias e de didáticas, sem pôr de parte os de inglês.

Já é sabido de antemão que os textos literários ou filosóficos exigem um grande esforço cognitivo e promovem o desenvolvimento humano, levando o sujeito a ter consciência da sua própria consciência, tornando-o mais crítico e não alienado. E neste processo de formação humana, em várias ocasiões reitera-se o papel da escola por causa da sua função social que é a de possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para vida e não de preparador pequenos reprodutores sem postura alguma criticidade em seus posicionamentos.

Uma formação integral e desenvolvvente passa necessariamente por uma boa organização do ensino que possibilidade a leitura de textos complexos e densos, mas em muitas realidades, sobretudo naquelas em via de desenvolvimento isso ainda não se verifica com alguma frequência, tanto mais que em variadíssimos casos certos estudantes por conta do

modo de organização social ao invés de pretenderem muito mais pela de leitura de textos literários ou filosóficos dos grandes clássicos, a propensão é muito mais pelos livros didáticos.

Daí, que muitas vezes, o apego, alienado ao livro didático e/ ou, ainda, o que é bem pior, o encaminhamento do ensino da leitura sem nenhum referencial teórico de suporte. Nestes termos, a leitura se transforma numa operação inócua, sem sentido, estafante e reprodutora da mesmice, apenas ocupando um espaço do currículo, sem levar ao desenvolvimento das práticas do letramento. Dessa forma, os alunos passam pela escola, mas continuam distanciados das práticas concretas de leitura. (SILVA, 2003, p. 18).

Infere-se que em muitas ocasiões a oferece poucas possibilidades de leitura que torna o sujeito mais crítico e se apega muito ao livro didático. Como já temos vindo a realçar a escola é um lugar por excelência de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades humanas. Logo, não pode estar presa a práticas rotineiras baseadas no livro didático, mas sim oferecer um conjunto de gêneros literários que promovem a reflexão e a criticidade no aluno. Neste sentido, a escola e sociedade deveriam propiciar aos estudantes textos literários e científicos e não limitar se limitar no livro didático ou em apostilas elaboradas pelos professores que em muitas ocasiões apresentam um referencial teórico pobre ou às vezes inexistentes. Não se pode esperar muito da sociedade angolana se as leituras oferecidas aos estudantes do ensino superior estiverem apenas baseadas nos livros didáticos ou nas apostilhas. A formação superior deve contribuir na formação de excelência e não pode estar baseada em práticas que formam seres alienantes. A instituição superior precisa formar seres críticos e reflexivos.

Nesta linha de pensamento Britto (2012) observa que a leitura não pode ser vista como um mero hábito descomprometido, alienante ou uma prática mecânica sem reflexão onde o sujeito leitor não tem consciência da sua própria consciência. A leitura deve ser encarada como aquela atividade humana que promove criticidade, mas isso só é possível que existam multiplicidades de leituras que não estão baseadas na lógica do mercado, porém na perspectiva da apropriação do conhecimento e formação humana. “A apropriação do conhecimento implica a crítica do conhecimento e das suas formas de veiculação” (BRITTO, 2012, p. 68). Nesta senda, a escola deveria colocar à disposição dos estudantes textos que promovem a leitura crítica e não de sujeitos ingênuos e descomprometidos com o bem comum. A esse respeito Silva (2009, p. 33) assevera que:

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinado cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que se exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigida para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais.

Assim sendo, para formar o leitor que prima por uma leitura crítica de textos baseada no raciocínio cauteloso dos referentes de um determinado texto, a escola precisa distanciar-se de textos que não ajudam nesse processo, por exemplo, de apostilas de fundamentos teóricos ou livros de didáticos que torna a atividade de leitura como uma prática mecânica. Neste contexto, com base nos depoimentos dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié” é perceptível o quanto as tendências ideológicas liberais têm influenciado o contexto educacional angolano. Mas pretende-se formar leitor que compreendem, analisam criticamente e participação na resolução de problemas sociais, é importante mudar o atual quadro, caso contrário, as lamentações e as atribuições de culpas vão continuar e o ensino vai continuar na letargia que se encontra.

Leitura corrente de livros de autoajuda

NAEQESPBRT06P04 “Livros de automotivação. Todos os dias quando tenho um tempo livre, no meu quarto, para enriquecer o meu vocabulário”.
 NAEQESPBRT06P05 “Tenho mais lido temas sociais e empreendedores”.
 NAEQESPBRT06P02 “Tenho mais lido a Bíblia”. NAEQESPBRT06P03 “O que mais tenho lido são livros de etiqueta”. NAEQESPBRT06P05 “Bem sobre o que mais tenho lido, encaixa-se os livros de auto superação e livros que me ajudavam no meu crescimento espiritual”. NAEQESPBRT06P014 “Tenho lido mais obras/livros de Augusto Cury”. NAEQESPBRT06P017 “Tenho lido mais sobre Augusto Cury”.
 NAEQESPBRT06P01 “O que tenho mais lido é a Bíblia e alguns livros além da matéria da escola. NAEQESPBRT06P02 “Tenho lido vários livros dentre eles o de Augusto Cury”. NAEQESPBRT06P01 “Tenho lido mais livros e pesquisando sobre o conteúdo de superação, acho que tenho precisando”. NAEQESPBRT06P05 “O que mais tenho lido é a Bíblia e conteúdo de psicologia e todo conteúdo que eu achar interessante”. NAEQESPBRT06P07 “Tenho lido acerca do funcionamento da mente humana e como ser um excelente pai. NAEQESPBRT06P09 “Leio a Bíblia, livros”.
 NAEQESPBRT06P010 “O que mais tenho lido tem a ver com a comunicação”.
 NAEQESPBRT06P011 “Eu tenho lido mais o livro de José Benedito com o título como conquistar um lar feliz. NAEQESPBRT06P014 “Tenho mais lido a Bíblia”.
 NAEQESPBRT06P015 “Tenho lido mais livros que tocam as emoções, isto é, os livros de Augusto Cury”. NAEQESPBRT06P022 “Bíblia”. NAEQESPBRT06P023 “O que mais leio é o livro da Bíblia”. NAEQESPBRT07P026. “Eu leio a Bíblia sagrada não de forma frequente”. NAEQESPBRT06P37 “A seguir disso, leio Bíblia sagrada e os conteúdos curriculares”. NAEQESPBRT06P39. “Tenho lido mais a Bíblia sagrada e alguns livros da educação escolar”. NAEQESPBRT06P041 “Leio mais a Bíblia e livros relacionados a educação”.

Os aspectos enfatizados anteriormente nos dão a entender que atendendo aos diversos fatores sociais, econômicos evidenciam que os estudantes de modo geral leem, mas a grande questão o gênero mais predominante na leitura. Sem intenção aqui de menosprezar os diversos tipos de gêneros textuais as informações prestadas pelos estudantes revelam que os livros preferenciais deles fazem parte daqueles promovidos pela indústria cultural, ou seja, aqueles que estão preocupados em promover a autoajuda consubstanciada na motivação. Isto serve de

grande reflexão porque é possível inferir que desde muito cedo a escola e outras instituições não promoveram a leitura de textos literários, científicos ou filosóficos. Nesta perspectiva, Angola não foge à regra, basta ver que muitas opções de leitura apontadas pelos estudantes do 1º ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, alguns apontam a leitura da bíblia que, mais do que uma preferência ou escolha livre de leitura tem muita relação com contexto religioso que muitos deles estão envolvidos, ou seja, a realidade concreta é fortemente marcada pela cultura judaico-cristã, conforme já vimos na análise dos tópicos 1 e 2. Percebe-se de modo que a leitura frequente da bíblia tem muito a ver com o modo de organização social de certas comunidades angolanas e a filiação grupal “religiosa”, historicamente herdada dos colonizadores europeus e missionários americanos, fato que serviu de doutrinação e os seus vestígios ainda são visíveis.

Por outra, leitura de alguns livros de autoajuda tem sido fortemente influenciada pelo modismo da sociedade capitalista, ou melhor, os meios de comunicação social tem promovido esse tipo de leitura e nos contextos onde os indivíduos não desenvolveram o pensamento crítico elas ganham espaço, basta ver associar isso as formas ou lugares mais frequentes de leitura dos próprios estudantes, em vários depoimentos é possível perceber a ideia de leitura como um mero entretenimento, prática que tem sido recorrente na lógica da indústria cultural.

Assim a indústria cultural, o estilo mais inflexível de todos, revela-se justamente como a mera daquele liberalismo ao qual se censurava a falta de estilo. Não só as suas categorias e os seus conteúdos irrompem da esfera liberal, tanto do naturalismo domesticado como da opereta e do teatro de revista; os modernos truques culturais são o lugar econômico onde continua, provisoriamente, a sobreviver, com os tipos correspondentes empresários, uma parte da esfera tradicional da circulação, em vias de aniquilamento no restante da sociedade. (HORKHEIMER & ADORNO, 2002, p. 23).

Face ao exposto nota-se que por influência da indústria cultural há uma grande tendência da banalização da arte e isso tem afetado no campo da leitura, ou seja, a produção de muitos livros já não segue o padrão clássico de textos que promoviam reflexão já que abarcavam um conjunto de conhecimentos e não apenas muitas informações instantâneas como se observa nos dias atuais. Percebe-se que a leitura é daquelas atividades que exige tempo, muita concentração e, sobretudo, um grande esforço cognitivo. Logo, ela de modo geral não pode ser reduzida numa mera ação de entretenimento ou de passa tempo. “Neste sentido, a pretensão da arte é, de fato sempre ideologia” (HORKHEIMER & ADORNO, 2002, p. 22). Percebe-se desse modo, que a arte deixou de ter aquela verdadeira essência que expressava as criações humanas autênticas e passou a ser guiada por paradigmas ideológicos da sociedade capitalista em que o mais importante é vender um grande número de exemplares aos

consumidores sem ter preocupação com a reflexão, a criticidade e acima de tudo com o desenvolvimento humano.

Assim, diante desse quadro, a “Escola Superior Pedagógica do Bié” deveria ajudar com outros tipos de textos que promovem leitores críticos, já que fora da instituição os estudantes já se deparam com uma quantidade de livros de autoajuda que em grande medida estão virados a manipulação, seguindo a lógica do produtivismo capitalista que tem vindo a velar mais para as questões de lucros a desvirtuar a essência da estética. “A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e neutralizadas como cultura” (HORKHEIMER & ADORNO, 2002, p. 22). Assim, na sociedade capitalista atual a lógica mercadológica tem vindo a colocar em perigo a estética enquanto manifestação das formas mais sofisticadas da criação humana. A produção editorial dos livros tem seguido esta lógica e diante disso aparecem com frequência todos os livros de autoajuda que em nada contribuem na formação de cidadãos críticos, reflexivos e produtores do conhecimento, ou seja, em muitos casos os conteúdos que aparecem nos livros de autoajuda passam de informações memorizadas de forma mecânica pelos leitores e esse processo vai tornando o ser humano cada vez mais alienado e pouco consciente dos seus atos, ou melhor, o sujeito faz as coisas sem ter controlo da sua própria consciência. Não se pode continuar nessa lógica de dominação cultural, banalização da arte e da estética e privatização do acesso à cultura autêntica como criação humana. Tal como afirma Silva (2009) no atua em contexto em função da invasão da barbárie é urgente a formação de leitores críticos para a leitura possa contribuir de forma significativa na mudança dos fenómenos, participando ativamente no projeto de cidadania e não formar pessoas ingênuas que permanecem impávidas perante as injustiças sociais.

Lugares da leitura

NAEQESPBRT06P01 “Em casa, serviço, na escola enfim, para se aperfeiçoar na leitura”. NAEQESPBRT06P05 “No meu quarto ou na marquise, sentado no sofá ou na cadeira nunca em pé”. NAEQESPBRT06P09 “Em casa ou com os colegas para saber mais sobre a mesma”. NAEQESPBRT06P02 “Sempre, em casa e onde estiver à vontade, tenho lido livro-à-livro”. NAEQESPBRT06P012 “Tenho lido em casa. NAEQESPBRT06P014 “Quando tenho tempo, em casa, usando técnicas de leitura”. NAEQESPBRT06P02 “Em minha casa e por vezes na escola é onde eu tenho lido”. NAEQESPBRT06P03 “No quarto”. NAEQESPBRT06P06 “Geralmente leio na biblioteca”. NAEQESPBRT06P010 “Em casa, usando ou lendo no livro”. NAEQESPBRT06P014 “Em qualquer lugar”. NAEQESPBRT06P015 “Quando estou em casa”. NAEQESPBRT06P016 “Em minha casa”. NAEQESPBRT06P019 “Nos fins de semana”. NAEQESPBRT06P022 “Em casa, geralmente”. NAEQESPBRT07P026. “Quando estou em casa e disponível”.

NAEPESPBR06P028 “No meu quarto ou no jardim mais próximo da minha casa”. NAEPESPBR06P029 “Na minha casa”. NAEPESPBR06P031 “Em casa principalmente”. NAEPESPBR06P032 “Leio à vontade nos arredores da igreja católica bem, próxima a escola, tudo porque na minha casa só há barulho parece até um campo de batalha”. NAEPESPBR06P034 “Tenho lido em casa porque tem um espaço para fazer leitura”. NAEPESPBR06P038 “Gosto de ler em casa para não andar 4 km para ter de ler”. NAEPESPBR06P042 “Leio no jardim do governo e no seminário diariamente”. NAEPESPBR06P045 “Na minha escola em todas as disciplinas é imperioso que eu leia além disso não há no ar uma competitividade cognoscitiva feroz que paira na turma. Já li livros que mostram realidades insanas, entretanto minha personalidade é hoje o que é graças a leitura. Fica-me um tanto complicado narrar tais acontecimentos diários mais sintetizo, dizendo que foram ricos e proveitoso”. NAEPESPBR06P046 “No serviço e na minha casa”.

As informações apresentadas pelos estudantes denotam que na realidade biena, concretamente no município do Cuito existem poucos espaços apropriados para realizar a leitura. Já é sabido que a atividade de leitura é guiada sempre por um o motivo e neste sentido os motivos da leitura são diferenciados e também a disponibilidade de tempo e de lugar, mas a leitura por uma atividade que exige muita concentração deveria ser realizada com maior incidência em lugares onde há pouca dispersão da atenção, como na biblioteca escolar ou sala de leitura. Para o efeito, desde cedo a escola precisa propiciar condições concretas que podem possibilitar este tipo formação, porém na realidade angolana e do Bié onde se fez a investigação ainda é preciso trabalhar muito para alcançar esse desiderato, uma vez que dados dos estudantes apontam que muitos ainda têm a casa ou espaço públicos abertos e movimentos como lugares de leitura, o que não está ao todo errado, aliás, é possível ler em certos momentos nestes lugares, dependendo do tipo de texto o do objetivo do leitor, porém o que nos chama atenção é fato de poucos apontarem a biblioteca como lugar leitura. Isso confirma o que já temos vindo a analisar que nos níveis anteriores as práticas de leitura na biblioteca não vincaram, até porque, e como já foi dito, em Angola escolas não têm biblioteca.

Parece, então que o desenvolvimento de uma biblioteca-centro de documentação tem um lugar importante na organização desse ambiente de vida. Pode-se imaginar que exista uma biblioteca para um conjunto de escola, ou um canto-biblioteca realmente organizado na sala de aula, ou uma fórmula mista compreendendo uma biblioteca escolar que funcione enquanto tal, mas também que sirva a turma ou grupos de turmas. (FOUCAMBERT, 2008, p. 156).

Ora, se a bem pouco tempo afirmamos que a leitura exige, tempo, muita concentração e esforço cognitivo, o recomendável seria ler num lugar calmo, sem ruídos e sem muitos estímulos que possam criar dispersão da atenção, esse lugar é a biblioteca. Não queremos com isso dizer que nunca se deve ler em casa ou noutros lugares públicos, mas sim reiterar que, embora em certos momentos seja possível realizar leituras nesses locais, é importante ler num espaço apropriado e com condições adequadas, quando se trata de uma leitura que exige muita

reflexão. Neste sentido, seria bom que as instituições afins ao construir uma escola tivessem em conta a biblioteca escolar, dada a sua importância no ensino-aprendizagem da leitura e de modo geral na formação dos estudantes, isso é por um lado. Por outro lado, as poucas que existem deveria ter condições mínimas para promover a leitura por parte dos estudantes e professores, os professores por sua vez, deveriam promover as práticas de leitura no ambiente na biblioteca para que os estudantes percebam que existem várias outras literaturas para ler, além daquelas que se exigem numa determinada disciplina, agindo desse modo a formação pode ser realizada de forma equilibrada.

É preciso, em seguida assegurar o funcionamento da biblioteca: ela é um lugar de permanência para todos os professores e todos alunos, para ler, trabalhar, debater, criar, etc. Esta biblioteca é a oportunidade de entrada dos pais e dos não-professores na escola para que se associem às responsabilidades educativas; não para encapar os livros e assegurar obrigações materiais inofensivas, mas para ler com as crianças, ajuda-las em certas atividades, participar na gestão, na definição e no funcionamento. (FOUCAMBERT, 2008, p. 157).

A biblioteca, por constituir um lugar de apropriação e socialização de saberes que acolhe os vários intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, deve ser vista como prioridade na projeção de uma instituição escolar ou de uma cidade, ou seja, ela não deve ser relegada ao segundo plano ou ser vista como um lugar de depósito de livros como acontece em muitos contextos. Mas na realidade angolana isso tem constituído uma grande problemática, aliás, nas falas dos estudantes deu para perceber no contexto onde se fez a pesquisa existem poucos espaços recomendados de leitura, fato que leva muitos estudantes a aderirem as praças públicas, os arredores das grandes instituições ou mesmo as suas casas para realizarem suas leituras. Ora, está mais do que na altura de olhar para as bibliotecas como prioridade de quisermos contribuir na formação de leitores e consequentemente de cidadãos como vão ajudar na resolução de problemas sociais e o desenvolvimento do país. Por isso, cabe ao estado criar políticas públicas com encarem a construção de espaços de leitura como prioridade para evitar que os estudantes percorram grandes distâncias só para ler ou mesmo adiram a espaços com muito ruído e estímulos que atrapalham o ato de leitura.

Período de leitura

NAEQESPBRT06P01 “Quase em todos períodos”. NAEQESPBRT06P05 “Quase sempre aos finais de semana”. NAEBESPBRT06P02 “Tenho lido nos meus tempos livres”. NAEPEPBRT06P03 “Sempre que tenho tempo”. NAEPEPBRT06P06 “Depois das aulas, outras vezes leio em casa. Leio sempre porque só assim me tornarei um cidadão culto e farei bem o meu trabalho de professor”. NAEPEPBRT06P010 “No meu tempo livre”. NAEPEPBRT06P014 “Todos dias”. NAEPEPBRT06P015 “Aos fins de semana”. NAEPEPBRT06P016 “As horas das manhãs são mais favoráveis e algumas horas do período da tarde”. NAEPEPBRT06P022 “Todas as tardes”. NAEPEPBRT06P028 “Todos os dias”.

NAEPESPBR06P029 “Sempre tenho tempo”. NAEPESPBR06P041 “Logo pela manhã ou ao anoitecer”. NAEPESPBR06P046 “Leio mais no período de noturno”.

Relativamente ao período de leitura o que chama atenção nas falas dos estudantes a expressão “leio nos meus tempos livres”. Essa uma fala que está relacionada com alguns aspectos ideológicos da sociedade capitalista, ou seja, por conta da ideia de trabalho alienante resultante da dinâmica da sociedade de classes se estabeleceu a ideia o tempo livre que aquele período de diversão que o trabalhador para se apegar a outros entretenimentos que o capitalismo selvagem coloca à sua disposição.

Assim, “a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair ao processo de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo” (HORKHEIMER & ADORNO, 2002, p. 30). Neste sentido, nota-se que ideia da diversão, do período de lazer ou então do chamado tempo livre está fortemente enraizada na sociedade de classe e consequente na mente das pessoas de forma alienante, ou seja, as pessoas não se dão conta que o chamado tempo livre não surge em função de uma escolha consciente, mas sim do modo de organização ou estrutural capitalista. Desse modo, em função da forma organizacional surge a visão do dito tempo livre.

Face ao anteriormente exposto há toda uma necessidade de desmistificar a ideia do tempo livre que muito de apregoa na sociedade capitalista porque as pessoas pensam que têm a total liberdade de escolherem o tempo livre para a realizarem as suas atividades, como por exemplo, a de leitura, mas no fundo a suposta liberdade é uma condição imposta pela sociedade classe na qual as desigualdades sociais são cada vez mais acentuadas, aliás, Adorno (2002) realça que neste caso o trabalhador não tem a suposta liberdade que frequentemente se difunde quer na sua atividade diária, quer na sua consciência, até porque a forma como a sociedade está estruturada o operário acaba desempenhado um trabalho alienante e nestes termos não tem consciência da sua própria consciência. Logo, em nosso entender está na hora de desvendar essa visão do tempo livre que muito se fala, mas pouco ou nada se sabe sobre ele.

O tempo livre é acorrentado ao seu oposto. Esta oposição, a relação em ela se apresenta, imprime-lhe traços essenciais. Além do mais, muito mais fundamentalmente, o tempo livre dependerá da situação geral da sociedade. Mas esta, agora como antes, mantém as pessoas sob um fascínio. Nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõe de si mesmas com a real liberdade. (ADORNO, 2002, p. 103).

Com base no supracitado percebe-se que a ideia de leitura nos tempos livres também é uma ideia alienante que é dita por estudantes da “Escola Superior Pedagógica do Bié” e não. Em nosso entender a leitura vista nesta perspectiva não é eivada de criticidade, mas sim de passa tempo ou como formas de diversão. Vale realçar que ao longo da investigação a leitura deve ser encarada como aquela atividade que permite ao ser humano compreender o mundo,

compreender-se e desenvolver as suas potencialidades, mas isso é possível se ela não for enquadrada como aquelas formas de diversão que a sociedade da barbárie vem a promover. Nos dizeres de Horkheimer & Adorno (2002), a questão do divertimento é vista como uma nova indústria onde o consumo e a diversão tem uma estreita ligação. Diante disso, formam-se leitores ingênuos que não conseguem questionar as coisas, mas apenas seguir o que está posto de forma mecânica. Em nosso entender essa tendência se torna muito perigosa e quando afeta diretamente a cultura ou a leitura que é daquelas formas de criação humana que deveria estar ao alcance das pessoas para propiciar o desenvolvimento das estruturas psíquicas superior e tornar a pessoa mais humana, todavia isso só acontece caso o leitor for maduro. “O leitor maduro encontra satisfação e realização no exercício intelectual e na ação disciplinada. Nesse caso, o prazer estético não se confunde com entretenimento ou lazer, é fruto do trabalho” (BRITTO, 2012, p. 54).

Desta feita é necessário formar cada vez mais leitores maduros ou críticos para que conseguissem refletir profundamente sobre os problemas sociais e não continuar a aceitar as práticas manipuladas dessa barbárie que todos os dias colocam em causa a essência da estética, ou seja, da cultural que acabou canganhado um valor comercial e não daquela criação intelectual aturada, mas sim como uma forma de entreter apenas as pessoas sem se importara em muitas ocasiões com o conteúdo.

Razões da escolha da leitura

NAEGESPBRT06P02 “As razões que me levam a ler é a minha fé”.
 NAEGESPBRT06P05 “Enquanto cristão e leio sempre para melhorar à minha maneira de encarar o mundo e com isto saber dar respostas as exigências que a sociedade me submete”.
 NAEGESPBRT06P08 “Faço leitura para descontrair e entreter a mente”.
 NAEGESPBRT06P010 “Ler e continuar a ler e a melhorar é o meu desejo”.
 NAEGESPBRT06P017 “Por causa do livro de Inteligência Multifocal, onde ele coloca em seguida lugar a memória mecânica. Sugeriu Augusto Cury e todas suas obras, mas com destaque a Inteligência Multifocal”.
 NAEPESPBRT06P05 “As razões que me levam a ler a Bíblia é pelo facto de acreditar em Jesus Cristo, em relação ao conteúdo leio para me ajudar a crescer intelectualmente”.
 NAEPESPBRT06P010 “As razões que têm me levado a ler é para desenvolver a competência linguística e comunicativa bem como falar ao público”.
 NAEPESPBRT06P014 “Porque me leva a ler e o amor de Deus para comigo”.
 NAEPESPBRT06P015 “Pela curiosidade de saber mais o assunto”.
 NAEPESPBRT06P022 “As razões para ter sucesso na escola é procurar entender certas coisas que têm relação com a vida prática e aplica-los então”. “Porque lá contem a verdade e a verdade nos libertará, leio a bíblia para estar mais conectada com Deus”.
 NAEPESPBRT06P028 “As razões que me levam a ler são para a obtenção de conhecimento”.

Os dados relativos às razões das escolhas de leitura dos estudantes mais vez evidencia que as condições históricas e objetivas sempre influenciam a forma de pensar do sujeito. “As

condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual de desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (LEONTIEV, 2012, p. 65). Neste sentido, nota-se que as razões que levam os estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié estão intrinsecamente ligadas ao contexto histórico concreto em que cada um se desenvolveu. Assim, nota-se a predominância de alguns livros relacionados com as práticas de leitura, como por exemplo, a bíblia, ou alguns de autoajuda de Cury. As escolhas aqui apresentadas revelam o quanto a religião teve grande influência na realidade angolana por causa da doutrinação que os portugueses usam para explorar e dominar e também das outras religiões que ainda apresentam práticas subversivas e alienantes. Por outra, a escolha frequente dos livros de autoajuda denota o quanto existe uma forte influência do capitalismo da realidade angolana e também a necessidade da formação com criticidade para que a leitura não sirva de instrumento de dominação da classe hegemônica.

Em nosso entender, a leitura precisa contribuir no desenvolvimento humano, por esta razão não somos apologistas que se promova a ideia de ler só para se divertir, para estimular certas motivações de pessoas que provavelmente estejam desanimadas e precisem da famosa autoajuda, ou seja, ela não pode servir como pretexto geral da leitura porque em primeiro lugar, na nossa visão o aluno precisa aprender a ler e com a leitura desenvolver o pensamento crítico que lhe vai permitir compreender a realidade social e selecionar textos que contribuem no seu desenvolvimento como pessoa humana, mas pelas informações apresentadas pelos estudantes é notório que em muitas ocasiões certos alunos só leem o que a sociedade de massas coloca a sua disposição e outros a leitura é por exigência da igreja. O recomendável ser propiciar leitura que promovem uma aprendizagem que gera desenvolvimento das potencialidades humanas, ou melhor, o estudante universitário não poderia ler apenas por exigência da igreja, nem tão se apegar nos livros produzidos para alienar as pessoas, mas ler vários textos que ajudam no desenvolvimento cognitivo para saber se posicionar ante em vários desafios sociais. “Ler é, em última instância, não só a ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 2000, p. 45).

Assim, os alunos ao lerem determinados textos, os estudantes devem sempre estabelecer um objetivo da leitura, ou melhor, ter noção do que é que ele procura numa obra porque é através da meta que ele pretende alcançar que ele vai desencadear várias ações que o permitirão cumprir de forma exitosa a atividade de leitura. Isso não acontece apenas com a atividade de leitura, dito de outra forma, em todas as atividades para que se possam almejar

bons resultados é preciso traçar uma meta bem clara, caso concreto da leitura, os objetivos vão guiar a atividade e vai ajudar no êxito do ato de ler. Por esta razão, há toda uma necessidade da escola oferecer textos que não fazem parte do senso comum ou então da indústria cultural, de contrário ao invés de cumprir o papel de formação humana, vai se constituindo num espaço de manutenção e reprodução da alienação e das desigualdades sociais, ou seja, há toda uma necessidade de repensar a formação de leitores numa sociedade em que as práticas subversivas são frequentes em vários espaços e sujeitos sem espírito crítico consumindo o que a sociedade oferece e neste caso as escolhas de leitura não são livres como se imagina, mas uma imposição do sistema.

Os livros de autoajuda, a gama de publicações na esfera da literatura mística e da própria Bíblia também podem ser tomados como bons pulmões de orelha, com fortes lembranças de que devemos reagir diante de tantas injustiças sociais na tentativa de construir um mundo feliz, onde possamos viver melhor. (SILVA, 2009, p. 62).

Desta feita, fica claro então que devemos primar pela formação crítica dos leitores para que consigam censurar a proliferação de livros autoajuda, provendo desse modo a igualdade de oportunidade e uma vida mais humana. Logo é importante estar atento para que a escola não reproduza o que muitos meios de comunicação sociais passam, ou o que muitas igrejas praticam diariamente.

Tópico 7- Análise sobre as experiências de leitura no primeiro ano do ensino superior, relatando as disciplinas e sugestões de leitura.

Experiências mais favoráveis

NAEGESPBRT07P02 “As disciplinas são: Psicologia e pedagogia. As sugestões de leitura são: a personalidade e os enfoques da educação”. NAEGESPBRT07P03 “Destacando as disciplinas de pedagogia, psicologia, geografia. NAEGESPBRT07P015 “Cadeiras de pedagogia e psicologia”. NAEPESPBRT07P012 “As disciplinas que mais chamam a minha atenção são: Psicologia, Pedagogia, Anatomia e Psicofisiologia, por serem disciplinas que abordam de forma prática e inteligente certas matérias e também pela capacidade dos professores das mesmas. Pois abordam de maneira inteligente e também pela forma como se relacionam com os estudantes. Na verdade, tem sido um prazer ler estes conteúdos”. NAEPESPBRT07P020 “Relatar as disciplinas tem a ver com pedagogia e educação, tivemos boas sugestões por parte dos meus colegas onde fomos aprendendo muita coisa, as contradições de leitura foram tantas se calhar por ser o 1º ano”. NAEPESPBRT07P025 “Clarificando as experiências de leituras como nas disciplinas de Pedagogia, História da Educação, Filosofia, Lógica, Psicofisiologia e outras, o que me tornou um novo ser, o meu ponto de vista quanto a leitura que ela é indispensável para o desenvolvimento do homem”. NAEGESPBRT07P03 “As experiências de leitura no primeiro ano foram boas, conhecendo diferentes livros e autores”. NAEPESPBRT07P018 “A leitura no primeiro ano do Ensino Superior tem sido boa já que tenho disciplinas que impulsionam sempre a fazer leituras de modo a me tornar mais lúcida”. NAEPESPBRT07P020 “As leituras no primeiro ano de psicologia exige ler muito porque se não entras cru e saís vazio”.

NAEPESPBRT07P021 “A experiência de leitura no ensino superior é boa, mais rigorosa porque obriga estudante a ler muito e aumenta a capacidade de raciocinar melhor”. NAEPESPBRT07P028 “No primeiro ano as leituras têm sido boas porque tenho compreendido as matérias”. NAEPESPBRT07P37 “Tenho boas experiências de leitura no 1º ano hoje sinto que tenho uma mente mais aberta e uma visão ampla das coisas graças a muitos livros e artigos que já lá ao longo desde ano curricular”.

As abordagens feitas pelos estudantes do 1º ano mais uma vez evidenciam que eles as vezes leem em certos momentos os materiais escolares dados pelos professores e apontam algumas experiências positivas de leitura em certas disciplinas, ou seja, embora a intensidade tenha aumentado dada a complexidade das disciplinas e consequentemente dos conteúdos, com a orientação de determinados professores foi possível a apropriação de vários conhecimentos científicos, bem como de determinados valores que têm vindo a contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. A partir das falas dos estudantes é possível inferir que além das experiências que os estudantes trazem dos níveis anteriores no domínio da leitura, é imprescindível a prestimosa orientação dos professores para que os objetivos do processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados sem grandes sobressaltos. Mas para o efeito, é importante que o professor seja por excelência e leitura e tenha uma preparação pedagógica e uma formação ampla para poder orientar devidamente os seus estudantes.

O que estou querendo revelar aqui é que a pessoa do professor constitui o fator principal para a promoção da leitura e, consequentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos da leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar programas que venham a transformar, para melhor, as situações práticas voltadas ao ensino da leitura. É por isso mesmo que se torna necessário obtermos uma visão crítica acerca dos condicionantes que afetam a vida dos professores para que, pelo conhecimento e consciência desses condicionantes, eles [os professores] possam caminhar rumo à superação. (SILVA, 2009, p.58).

Nota-se que a figura do professor no ensino e promoção da leitura em todos os níveis, porém em muitos contextos de modo geral e em Angola de maneira particular essa tarefa tem sido difícil porque o processo de orientação da leitura por parte do professor pressupõe uma formação qualificada do professor, dado que em primeiro lugar tem de se apropriar de um embasamento teórico profundo para evitar improvisos durante a sua prática pedagógica. Mas a grande questão é como têm sido as políticas públicas de formação de professores na nossa realidade? Na verdade, em muitas ocasiões não têm sido as mais adequadas e os professores acabam sendo vítimas de um sistema que não cria condições adequadas para uma formação qualificada dos docentes, e por conta disso eles ficam limitados durante percurso de suas

atividades diárias em sala de aula, fundamentalmente nas relacionadas com as práticas de leitura.

“Formar-se professor é descobrir um conjunto de instrumentos que contribuem para a formação do leitor, compreender o que os especifica, bem como o que os une, situar-se e dar-se meios de agir sobre eles e transformá-los” (FOUCAMBERT, 1997, p. 35). Neste sentido, a formação de professores deveria seguir critérios rigorosos com condições objetivas favoráveis para ele se apropriar de conhecimentos das ferramentas científicas para agir de forma consciente, todavia os escassos recursos que em muitas ocasiões são direcionados a educação dificultam o cumprimento desse desiderato e em função alguns professores têm dificuldades de orientar a leitura e os lamentos nestes termos se agudizam, ou seja, mais do que ser apenas um que apenas lamenta ou culpabiliza as insuficiências da leitura dos estudantes e se apega aos meios tradicionalistas. Em nosso entender, o professor precisa entender o estudante como um ser histórico e social.

Desse modo, quando o professor encara o aluno como um ser histórico e social que desenvolve num contexto concreto ele poderá não apenas ajudar no desenvolvimento humano dos estudantes, mas também aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, ou melhor, tomar consciência da sua atividade e fazer permanente reflexões que têm como meta a melhoria da qualidade de ensino, com vista à formação de bons cidadãos. Não se quer com isso passar a ideia de que no primeiro ano do ensino superior o professor vai ensinar os alunos a ler questões mais básicas, aliás, ao longo da pesquisa já se realça que a aprendizagem da leitura começa nos primeiros anos de escolaridade, porém partindo da ideia de que o homem é um devir, e por isso entende-se que é função do professor orientar de forma adequada a atividade de ensino para que o aluno esteja efetivamente em atividade de estudo, seja no nível básico médio ou superior, ou melhor, no ensino superior as leituras por terem certa complexidade dada a exigência deste estágio, é sempre importante que o professor procure orientar as principais leituras da disciplina que ministra, as complementares e várias outras leituras que podem contribuir na formação humana dos seus estudantes.

As falas dos estudantes revelam que as práticas foram mais frequentes em algumas disciplinas e num leque de várias disciplinas foram apontando algumas que as práticas de leitura eram mais frequentes, mas outras nem por isso. “Ainda que a leitura seja o pulmão da vida docente e discente, são raros os cursos que tematizam esse processo (o de leitura) por meio de disciplinas específicas ou mesmo das existentes no currículo” (SILVA, 2009, p. 59). Logo, é possível inferir que alguns professores em função da formação que obtiveram orientam a atividade de leitura dos seus estudantes para uma melhor organização do processo de ensino-

aprendizagem. Em nossa perspectiva seria bom que isso fosse generalizado para uma melhor condução da atividade pedagógica, bem como apropriação de diversos conhecimentos, porém, na realidade angolana a situação é complexa porque em certas ocasiões as poucas leituras não são apenas encontradas no lado dos estudantes, ou melhor, a própria formação dos docentes é realizada com grandes constrangimentos. Nesta perspectiva, urge a necessidade de repensar a formação dos professores de todos os níveis para que seja sólida e não fragilizada.

Experiências menos favoráveis

NAEQESPBRT07P05 “No ensino superior à minha leitura a princípio foi melancólica por ser o que sou “calmo”, mas variava de uma disciplina a outra devido a liberdade e a natureza familiar a que cada um dos docentes me oferecia. Por isso, sugiro que para que se queira uma qualidade a nível de leitura o docente deve oferecer conforto e liberdade aos discentes/alunos, conhecer os seus alunos e inclinar-se nas suas qualidades para lhe favorecer o levantamento de outras qualidades. Caso contrário o aluno não se desenvolverá e ficará constrangido porque quando é chamado para ler se sentirá inseguro refugiando-se nas gangues ou perca de visão, é positivo quando a turma não desorganize o momento de leitura”.
 NAEGESPBRT07P014 “A leitura no 1º ano do ensino superior não foi regular e espero melhorar muito nos próximos anos”.
 NAEPEPBRT06P019 “Neste 1ºano foi difícil (adaptação); Anatomia, psicologia, psicobiologia e pedagogia”.
 NAEBESPBRT07P01 “A minha experiência de leitura no primeiro ano está a ser muito lenta leio lentamente agora que estamos no fim está a ser rápida”.
 NAEPEPBRT07P010 “No primeiro ano não se nota a leitura quase em todas as disciplinas. Sugeriria que em todas as disciplinas se aplicasse o método de leitura”.
 NAEPEPBRT07P013 “No primeiro ano foi muito difícil para o enquadramento da disciplina, mas foi bom porque a minha caligrafia foi ou era muito feia. Agradeço por tudo”.
 NAEPEPBRT07P014 “As experiências de leitura do primeiro ano foram, eu lia todos os dias e não compreendia nada”.
 NAEPEPBRT07P022 “As experiências tenho de melhorar na Língua Portuguesa, História da Educação, Lógica. Alguns colegas se sentiam humilhados quando liam e erravam e os outros se mentiam a rir, logo o professor apelava esse tipo de comportamento”.
 NAEPEPBRT07P029 “Tive alguns constrangimentos por ter dificuldades de entender certos conteúdos”.
 NAEPEPBRT07P36 “Bem quanto a leitura no ensino superior pensamos nós que precisamos trabalhar muito ainda, pois nota-se uma certa apatia quanto a leitura nos estudantes, ficando estagnados apenas com os matérias de apoio fornecidos pelos professores que até também mal os leem, nesta senda sugerimos que se crie no espírito dos estudantes o gosto pela leitura pois dizia um pensador que o livro é o antídoto que a sociedade tem de usar para mudar o mundo, em nosso entender a leitura não traz nenhum constrangimento pelo contrário desenvolve a nossa capacidade intelectual”.

Os depoimentos dos estudantes mostram que algumas experiências de leituras do primeiro não foram muito favoráveis e apontam algumas razões e uma das mais destacadas é a pouca orientação dos professores. Nesta ordem de ideia, mais uma vez fica claro que se torna muito difícil uma boa orientação da leitura por parte dos professores, caso eles não sejam potenciais leitores, o que se torna complexo em Angola por causa das condições objetivas dos componentes pessoais do processo educacional. Assim, importa realçar que ninguém pode dar

o que não tem, isto é, o professor para orientar de maneira adequada a atividade de leitura ele precisa em primeira instância estar dotado de conhecimentos que o permitirão realizar uma devida condução do processo educativo, mas não se pode esquecer que ele também é um ser histórico e social que se desenvolveu enquanto pessoa e profissional numa determinada realidade.

Dessa forma, por falta de embasamento na área das teorias da leitura, o professor se vê extremamente desamparado momento em que tem que ensinar ou orientar a leitura entre seus alunos. Perante as lacunas teóricas, os procedimentos alternativos mais comuns para o professor são: a total dependência dos livros didáticos e suas famigeradas lições ou então imitação ingênua dos seus antigos professores de outrora... (SILVA, 2009, p. 59).

Por esta razão é necessário também perceber se o professor se apropriou bem da leitura e se tornou um leitor por excelência para poder orientar e exigir os estudantes. Se bem pouco tempo diz-se que ninguém pode dar o que não tem, não atividade de leitura seria a mesma coisa dizer que o professor não pode apenas dizer que façam o que falo, enquanto ele não faz, aliás, ninguém pode ser um exímio orientador daquilo que não percebe e ou que não pratica constantemente. Todas as variantes destacadas anteriormente ajudam a perceber as diferentes experiências de leitura dos estudantes e elas variam de acordo ao curso, disciplina, opções de formação em função da realidade objetiva. Estas diferenças mais uma vez nos ajudam a perceber que ao tratar as questões ligadas às práticas de leitura não podemos descartar as singularidades de cada estudante, de cada curso ou mesmo de disciplina. Como já se sabe, o trabalho foi feito com estudantes de diferentes cursos e as matérias ministradas nos distintos cursos em alguns momentos coincidem em função das disciplinas de tronco comum, bem como os professores, porém em muitos casos as matérias e os professores são completamente diferentes, o quer dizer que um estudante do curso de química pode ter maior fluidez de leitura nos diversos textos relacionados com curso que ele frequenta, mas isso pode não acontecer com as outras disciplinas que não deixam de ser pertinentes, todavia as vezes não fazem parte das obrigatórias ou específicas do curso, o que pode tornar a leitura menos fluida e as vezes mais complexa.

Em função do supracitado, ao se tratar de questões ligadas à leitura o recomendável é não desconsiderar todos os elementos objetivos que vão concorrer na compreensão ampla dos textos apresentados aos estudantes, lembrando que às vezes um estudante pode ter muita facilidade de ler textos propostos pelo professor de língua portuguesa, mas na disciplina de língua inglesa a mesma facilidade não vai ocorrer. Isso por si só não nos pode levar a conclusão que o estudante não sabe ler. Entende-se que no contexto escolar em certos níveis de ensino, com maior incidência no ensino superior às vezes os professores prestam pouca

atenção nesses pequenos detalhes e encaram os estudantes como desleixados, não amantes da leitura, pouco empenhados nos estudos, entre outras rotulações. Mas esta é uma questão que está relacionada com o próprio sistema que peca em muitas ocasiões na formação dos professores, ou seja, as condições de formação dos professores geralmente são muito precárias. Segundo Foucambert (1997) não se pode falar da formação de professores de leitura sem olhar para o contexto sócio-histórico, bem como as relações de força, aliás, o professor é um ser humano inserido numa determinada realidade social e as suas ações estão em dependência do modo de organização social. O que acontece em muitos casos é o fraco investimento na formação dos professores, mas algumas exigências de qualidade de ensino ou de leitura, fato que se torna impossível porque o professor tem poucas ferramentas para desempenhar bem o seu trabalho.

Tópico 8- Análise dos possíveis impedimentos e as experiências positivas da leitura.

Os depoimentos apresentados pelos estudantes em relação aos impedimentos ou as experiências positivas sobre a leitura são muito interessantes porque nas palavras deles existem diversos elementos que remetem a uma profunda reflexão ligada ao processo de ensino-aprendizagem em Angola. Os aspectos revelados demonstram claramente que existem muitas fragilidades no sistema educacional que devem ser superadas, caso contrário a problemática da leitura vai continuar a ser um motivo de debate nos diferentes níveis de ensino no contexto angolano.

Impedimentos recorrentes da leitura

NAEQESPBRT08P04 “Sugiro que os professores passam a indicar alunos a efetuarem leituras na sala de aulas, o difícil acesso de alguns livros na nossa biblioteca tem dificultado a leitura. NAEGESPBRT08P014 “O principal constrangimento é a falta de obras desejadas, a experiência positiva é a aquisição de novos conhecimentos”.

Percebe-se nos depoimentos dos estudantes que de entre os vários constrangimentos, a escassez de livros de natureza científica para realizar leituras constantes de textos científicos é apontada com alguma incidência. Este fato faz com os professores elaborem apostilas para servir como material de consulta dos estudantes. A partir deste dado percebe-se que a situação é bastante séria e complexa porque é inconcebível pensar na formação qualificada de um estudante universitário que ainda por cima é um futuro professor na base de apostilas. O ideal é que as instituições de ensino superior tivessem bibliotecas apetrechadas com livros para

atender as necessidades de leitura dos estudantes e dos professores. Na verdade, percebe-se que é muito difícil alcançar bons resultados no aprendizado e aperfeiçoamento da leitura sem livros que estudo na biblioteca. Em Angola, esta situação é muito preocupante e muito grave porque até hoje ainda existem muitas escolas sem biblioteca ou mesmo sem um canto de leitura na sala de aula. A biblioteca é um espaço que recomenda a leitura e contribui no desenvolvimento humano do aluno.

Neste sentido, o acervo de uma biblioteca escolar (considerando sempre o nível de autonomia e de desenvoltura intelectual dos usuários) precisa incluir obras de ciência, história, geografia, psicologia, literatura, artes etc., e organizar-se de forma a permitir percursos formativos mais amplos e densos. A eficiência da biblioteca escolar depende, em grande medida, do quanto a comunidade incorpora um projeto de formação como o que aqui se delineou, em especial da ação dos docentes. (BRITTO, 2012, p. 57)

No caso concreto de Angola esta deveria ser uma prioridade em todas as escolas, não só pela sua função específica, mas também para dar oportunidade a muitos alunos provenientes de famílias economicamente desfavorecidas, sem possibilidades de comprar livros para as crianças. A escola deveria ser um lugar de aprendizagem e de formação humana e não um espaço de alienação para manutenção da classe dominante. Logo, é importante que ela promova a igualdade social e dê oportunidade de oferecer muitas possibilidades de desenvolvimento que a família não pode dar. E nesta linha de pensamento é papel do estado criar condições favoráveis para que todos os alunos, principalmente as crianças possam aprender, se desenvolver e contribuir no desenvolvimento da comunidade, caso contrário aqueles discursos classificatórios mecânicos de que os alunos não gostam de ler continuarão ganhando força de forma mecânica e automatizada, sem ter a mínima preocupação de que isso depende das condições objetivas.

Este problema da exiguidade e em alguns casos mesmo a inexistência de livros científicos ou literários mais uma vez que os estudantes por ter poucas opções de obras densas que promovem reflexão acabam sendo leitores de alguns gêneros que não facilitam a apropriação do conhecimento científico, mas sim de informações espontâneas. Por outra, algumas falas dos tópicos anteriores bem como dos anteriores evidenciam que determinados estudantes em função das suas condições socioeconômicas em certas ocasiões a leitura deles fica muito focada ou limitada apenas nos materiais disponibilizado ou orientado pelo professor. Este fato chega a ser bastante preocupante porque se o estudante já apresenta determinadas limitações sociais, a leitura no contexto escolar de forma geral e de forma particular no ensino superior não pode ser na base de apostilas. A escola deveria colocar ao dispor do estudante diversos livros relacionados com os cursos de formação de professores e

outros que ajudam a ampliar a cultura do estudante, professores e de outros profissionais ligados a instituição e não só.

Outro aspecto que chama atenção na fala dos estudantes é o fato de muitos afirmarem que os conteúdos apresentados pelos professores são bastante densos e muitos professores não propiciam algumas leituras em sala de aula. Infere-se a partir das falas dos estudantes que algumas práticas pedagógicas dos professores estão muito viradas as aulas expositivas e são bastante tradicionalistas. Não se pretende com isso reduzir as aulas em meras atividades de leitura, até porque durante as aulas existem objetivos a serem cumpridos por via de debates ou explicações dos conteúdos programáticos, mas sempre que for necessário é importante propiciar momentos de leitura durante as aulas ou na biblioteca e em função disso o professor enquanto orientador das atividades letivas ajuda os estudantes a interpretarem determinados conceitos complexos.

O dito com anterioridade se faz necessário porque o ensino geralmente é gradual, isto é, níveis após níveis a complexidade vai aumentando. Na realidade angolana, dada as condições concretas, como por exemplo, a escassez de bibliografia, bem como as insuficiências que os estudantes do ensino superior trazem dos níveis anteriores, o professor precisa ter uma atitude proativa, cumprindo com o princípio da acessibilidade do ensino sem perder de vista o rigor. Essas ações do professor são necessárias, porque, como na fala dos estudantes alguns conteúdos são densos e carecem de uma boa orientação e explicação por parte do professor para que os estudantes se apropriem. Vale aqui realçar que com base nos depoimentos dos estudantes em alguns momentos certos professores apresentaram uma postura diferente, ou seja, orientaram o processo e proporcionaram experiências positivas e marcantes nas vidas dos estudantes.

Assim, percebe-se que não se pode analisar ou abordar a situação das práticas de leitura sem fazer alusão nas práticas pedagógicas dos professores, bem como algumas condições materiais, como, por exemplo, biblioteca apetrechada e funcional e não apenas como mais um espaço físico da escola que não desempenha o seu verdadeiro papel. “É preciso reconhecer que a diminuição da importância da biblioteca resultou exatamente da perda da perspectiva de educação formativa” (BRITTO, 2012, p. 58). Mas é necessário inverter o paradigma e prestar maior atenção a biblioteca. Essa atenção deve estar em todos os níveis e o ensino superior isso deveria ser uma prática normal porque alberga estudantes de diferentes contextos sociais e cursos. Logo, é importante que haja políticas públicas adequadas, boa organização escolar e professores que percebem a realidade concreta dos estudantes, o histórico do estudante, as

condições objetivas do processo de ensino-aprendizagem e todos outros fatores momentâneos que podem interferir a leitura de forma positiva ou negativa.

A eficiência da biblioteca escolar depende não da forma de oferta de texto, mas do quanto a comunidade escolar aprofunda o projeto de formação e o transforma em ações e espaços que o tornem viável, do quanto prevê ações de estudo e de partilha de conhecimento e de experiências intelectuais e existência a partir da atividade orgânica de estudar. Ler e de procurar organizar a informação para pensar e intervir no mundo. (BRITTO, op. cit, p. 58).

Em nosso entender essa não é uma situação fácil, dada as condições encontradas na realidade angolana, ou seja, em função da contradição existem entre o real e o ideal, mas é importante começar a fazer diferente para paulatinamente alterar o quadro, e promover desse modo aprendizagem virada ao desenvolvimento humano por intermédio de leitura.

Tópico 9- Análise sobre o que aconteceu diariamente em sala de aulas neste primeiro ano.

O debate como via de socialização de saberes e promoção da leitura

NAEGESPBRT09P09 “Diariamente na sala de aula cultivou-se debates, efetivação de matérias e provas e exames”. NAEPESPBRT09P010 “Durante na sala de aula acontecia debates, discussões, revisão de matérias e momentos divertidos e muito mais”. NAEPESPBRT09P02 “Diariamente na sala de aula tivemos discussões em grupo na qual foi um aprendizado novo, as disciplinas de leituras por exemplo devemos ler todas elas”. NAEPESPBRT09P36 “diariamente a nossa turma em particular foi um lugar de se ficar, onde não faltavam debates que propiciam no espírito dos colegas, pois há pensadores onde há pessoas que refletem com seriedade sobre questões profundas da vida.

As falas dos estudantes revelam que em alguns momentos durante o processo de ensino-aprendizagem aconteceram alguns debates, fato que em nosso entender pode fazer alguma diferença no ensino e promoção da leitura, caso seja permanente, reflexivo e bem orientado para contribuir no desenvolvimento integral da personalidade do aluno, visto que a sala de aula é um espaço de aprendizagem baseado na socialização de experiências. É neste espaço onde devem ser debatidos diversos temas que contribuem na formação humana dos estudantes e não num lugar de mesmices que concorrem para a manutenção da classe dominante. Pelos relatos apresentados pelos estudantes, infere-se que certos professores promoveram algumas discussões isso contribuiu na apropriação conhecimentos científicos, de valores morais e de vários elementos culturais imprescindíveis não apenas para a formação profissional, mas também para a vida. Nesta perspectiva, a escola como instituição social vocacionada à formação dos bons cidadãos, isto é, formação de pessoas críticas capazes de contribuir no desenvolvimento das suas comunidades e progresso social. Por intermédio das falas dos estudantes é possível perceber que diariamente na sala de aula algumas práticas foram positivas por conta das metodologias adoptadas por certos professores, permitindo desse

modo alguns debates entre os principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, isso só pode acontecer quando o diálogo está presente e na promoção da leitura não ocorre de forma diferente.

No diálogo educacional e, portanto, existencial, a mensagem escrita assume o papel de um horizonte cultural possível, tendo algo a dizer ou uma idéia significativa a propor. Representa, pois, o ponto de partida – a partir dele o professor desenvolve a reflexão para a conscientização. Funciona, metaforicamente falando, como um trampolim para o mergulho no conhecimento; e deixa de ser conhecimento dado ou “pronto-à-mão”, verdadeiro ou absoluto (o que poderia caracterizar ou gerar um tipo de leitura mecânica ou decorativa). (SILVA, 2000, p. 78).

Assim, para que as principais metas do processo de ensino-aprendizagem sejam alcançadas e tendo em vista a formação de sujeitos críticos, urge a necessidade de promover cada vez mais um trabalho docente colaborativo, ouse seja, a cooperação e o diálogo são indispensáveis na socialização de saberes e conscientização dos sujeitos, dado que vai permitir uma melhor compreensão das insuficiências para superá-las. Entretanto, durante o processo de ensino o professor tem a responsabilidade de formar cidadãos solidários, sem perder de vista o desenvolvimento da autonomia, ou seja, é também função do professor ensinar nos estudantes o espírito de colaboração para se evitar a promoção da competição que tem tornado cada vez mais as nossas sociedades desiguais e injustas. Nesta ordem de ideia, o ensino e a promoção da leitura dever ser realizados na base do debate ou do diálogo permanente entre o professor e aluno, partindo do pressuposto que o professor não dá aos alunos dá o conhecimento aos alunos como algo pronto e acabado. Dessa forma, durante a interação entre professores e alunos na apropriação e construção do conhecimento nenhum dos intervenientes desse processo é passivo. “Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular” (VIGOTSKI, 2010, p. 73).

Com base no anteriormente dito importa realçar que se todos os intervenientes do processo educativo são ativos, uma das grandes responsabilidades do educador é organizar devidamente o ensino para colocar o aluno em atividade de estudo, ou seja, para criar sempre a necessidade de aprendizagem e para que isso se efetive é fundamental a questão da interação constante. Neste contexto, o diálogo e a promoção permanente de debate, respeitando sempre as experiências dos alunos. Conforme Vigotski (op.cit) no processo educacional é inadmissível encarar o aluno como um sujeito passivo, ou seja, o aluno é um ser ativo a boa orientação desse processo deve sempre considerar que a experiência do aluno é fulcral. Logo, os professores que entendem o aluno como ativo e os outros componentes do processo educacional fazem toda uma diferença porque a sua atividade torna-se cada vez mais viva e

contribui na formação plena do educando. Desse modo, na promoção da leitura é necessário ter sempre em conta esses pressupostos do diálogo constante.

Isto é: a presença do documento escrito, na situação em que o homem se coloca para atribuir significados, significa uma QUESTÃO ou DÚVIDA. Como toda a questão existe para ser respondida, a resposta à mensagem escrita é o próprio ATO DE LER, o exercício de leitor no diálogo educacional. (SILVA, (2000, p. 79).

Assim, como atribuição de significados do texto escrito é necessariamente um questionamento, o dialógico educacional deve ser encardido como um elemento de cabal importância na formação de leitores críticos que conseguem não apenas estar em contato com o texto, mas sim indagar com base numa análise profunda e não num olhar superficial do código escrito. Por esta razão, defende-se que a promoção da leitura deve caminhar de forma intrínseca com a promoção do debate ou do diálogo permanente. Mas isso na realidade angolana ainda não é tão fácil assim porque isso tem muita relação com a formação do professor, a concepção filosófica e pedagógica que ele possui, a visão sobre o ensino da leitura. Por isso é que alguns professores promovem o debate, mas outros não. Deste modo, mais uma vez vem à tona questão discutida aqui relaciona as políticas de formação de professores na nossa realidade, devem ser urgentemente revistas para que existam professores qualificados, condições materiais adequadas e consequentemente alunos bem preparados, ou seja, leitores críticos.

As relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem da leitura

NAEBESPBRT09P01 “O que aconteceu na sala de aula diariamente os professores que ralham os estudantes por não sabem ler corretamente”. NAEBESPBRT09P02 “O que aconteceu diariamente troca de professores após 80 minutos, várias disciplinas, e temos vários conteúdos, os professores entravam na sala e ministravam suas aulas normalmente”. NAEPESPBRT09P012 “Neste primeiro ano em sala de aula, os professores entravam e saíam, alguns faziam valer o dia e outros ainda deixam a desejar. De forma geral foi um ano bom e espero que os próximos superem as minhas expectativas”. NAEPESPBRT09P025 “Desfilando aquilo que foi o nosso dia-a-dia na sala de aula primou sobretudo na transmissão e na recepção de conhecimentos, baseado numa relação afável ou um ambiente comportável”. NAEPESPBRT09P030 “Na sala de aula houve sempre harmonia entre os alunos e professores”. NAEPESPBRT09P03 “Diariamente este ano sucederam dias de grandes aprendizados, experiências inesquecíveis, acima de tudo um crescimento moral e intelectual”. NAEPESPBRT09P034 “O que aconteceu diariamente na sala de aula é o seguinte: sempre houve aconselhamento um ao outro e fazer debates sobre conteúdos dados na turma uns discordavam e outros nem por isso etc.” NAEPESPBRT09P37 “Não tenho nada a reclamar, pois foram dias normais e bem passados ao lado de colegas e os dos professores”. NAEPESPBRT09P046 “As aulas foram excelentes, apesar de alguns professores serem antipedagógicos”.

O antes dito reforça a ideia que temos vindo a enfatizar de que pensar em boas práticas pedagógicas ou então num ensino de qualidade pressupõe pensar necessariamente na formação

qualificada de certos professores. Pelas abordagens feitas, são notórias muitas diferenças nas formas de atuação de determinados professores do primeiro ano. Se por um lado algumas marcaram de formas positiva, outras ainda marcaram de forma negativa, como os professores que ralhavam constantemente os estudantes que apresentavam certas insuficiências na altura de ler um texto ou a utilização de certas expressões pouco pedagógicas. Entende-se que o professor enquanto profissional da educação precisa entender o contexto sociocultural do aluno, bem como olhar para condições concretas colocadas à sua disposição e dos estudantes para orientação do ensino e a efetivação da aprendizagem. O professor ao invés de se preocupar em apenas ralhar os estudantes, precisa buscar formas de entender os fatores que interferem na leitura apropriada dos seus estudantes e procurar orientar ou servir de mediação.

Num contexto de aprendizagem, professores e alunos são aprendizes, mas em patamares distintos. A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – o conhecimento fixado e aprendido – já que esta passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas. (GERALDI, 2010, p. 77).

Com base no dito anteriormente vale realçar que no processo de ensino-aprendizagem ou de formação de leitores a relação entre professores e alunos não pode estar baseada no autoritarismo, porém de mediação, onde o professor com a sua experiência tem a responsabilidade de organizar a atividade de ensino para criar no aluno a necessidade de estudo para se formar de maneira progressiva leitores. Mas para que isso aconteça é importante que ele seja leitor e compreenda minimamente que o aluno é um ser histórico e social e um ser em constante desenvolvimento. Na realidade angolana isso é tão necessário porque em função das condicionantes sócio-históricas, ainda muitos estudantes chegam ao ensino superior com algumas insuficiências de vária ordem. Essas insuficiências também estão relacionadas à leitura. Como já temos vindo a defender, a leitura deve ser bem ensinada nos primeiros anos de escolaridade e também ser uma preocupação permanente nos outros níveis de ensino, mas em Angola por causa de certas situações sociais, por exemplo, da guerra, insuficiências de escolas e de professores qualificados existem alguns alunos que aprender a ler muito tarde, ou seja, além das idades ideais plasmadas na lei que regula o sistema educativo angolano. Portanto, o professor precisa sempre ter em atenção que a leitura dos estudantes não vai ser uniforme em função da diferenciação dos cursos, das disciplinas, bem como de outras situações históricas e concretas que afetam a atividade de leitura, aliás, reiteradas vezes ao longo desta pesquisa se tem feito referência de que a leitura não é mera decifração. Logo, o professor precisa compreender eles elementos todos para perceber a gênese das insuficiências de leitura do seu

estudante, mas para que isso aconteça as relações interpessoais devem boas, e que tenha como base o diálogo.

Da mesma forma que somente tem sentido discorrer sobre a comunicação enquanto ATO de COMUNICAR, falar em leitura em referir ao ATO DE LER, existencializado por um sujeito-leitor na sua trajetória de vida ou no seu constante vir-a-ser. Consequentemente, a análise do ato de ler deve ser inserida, definitivamente, no contexto do diálogo existencial, em suas diversas formas. (SILVA, 2000, p. 76).

Assim, cabe aos professores promoverem boas relações interpessoais com os seus alunos, olhando para o respeito mútuo e não adotar uma postura autoritária. As boas relações baseadas no diálogo podem ajudar de forma genérica na superação dos principais constrangimentos do processo de ensino-aprendizagem e de forma particular podem promover práticas de leitura que favorecem o desenvolvimento humano dos estudantes. Nesta perspectiva, não se pode esperar muito dos estudantes quando não se faz muito investimento no processo de formação qualificada dos professores, possibilitando uma boa relação com os alunos por formas a promover a leitura nos mais variados níveis de ensino. Neste sentido, o professor não pode ser aquele que se preocupa em controlar as falas do educando para depois ralhar. O professor precisa compreender que a leitura só se realiza num diálogo educacional permanente e sua função é orientadora devidamente o ensino da leitura. Por esta razão, as relações interpessoais devem ser afetivas para que o aluno se sinta confortável para exprimir as suas inquietações e apresentar contribuições, ou melhor, o professor deve ser o promotor da democracia e não adotar posturas hierarquizadas de autoritarismo, porém uma postura ativa. “É por isso que no processo de educação cabe também ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita” (VIGOTSKI, 2010, p. 73).

Assim, é preciso desconstruir algumas práticas pedagógicas que encaram o aluno como um ser ativo e reproduzidor mecânico dos conteúdos, mas para o efeito os professores devem ter alguma preparação pedagógica que os permite adotar também uma postura ativa e buscar elementos que colocam sempre o aluno em atividade para o alcance dos principais objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, ensinar ou promover a leitura e priorizar o diálogo, as experiências dos educandos e acima de tudo orientar a partir de uma relação interpessoal saudável e comprometida com o desenvolvimento humano.

6.2 Apresentação e análise das narrativas autobiográficas dos professores.

Como já se fez referência no capítulo da metodologia, além das narrativas autobiográficas dos estudantes para compreender as práticas de leitura, os outros instrumentos de geração de dados foram as narrativas dos professores e membros do corpo diretivo por formas a complementar os dados das falas apresentadas pelos estudantes, bem como fazer uma triangulação dos resultados. Estes dados num outro tipo de pesquisa provavelmente teriam sido dispensáveis, mas nas pesquisas relacionadas com a leitura entende-se que são imprescindíveis, dado que no ato de leitura além dos aspectos históricos deve ser ter em conta as questões concretas presentes no momento da realização da leitura. Dessa maneira, as falas dos professores são necessárias porque são eles que lidam diariamente como os estudantes em sala de aula e durante a introdução da presente pesquisa se fez referências que muitas questões ligadas às práticas de leitura dos estudantes foram reportadas pelos professores. Ou seja, foram colocados certos tópicos no roteiro autobiográfico dos professores que permitem perceber os processos históricos e contextuais deles e fazer um vínculo com a atividade de leitura, conforme se pode constatar a seguir.

Tópico 1- Análise dos dados biográficos

Gênero

NAPROPSESPBRT01P01 “Sexo- Masculino”. NAPROPESPBRT01P02 “Sexo- Masculino”.
 NAPRODPESPBRT01P03 “Sexo- Masculino”.
 NAPROIESPBRT01P05 “Masculino”. NAPROHESPBRT01P06 “Sexo: masculino”.

As informações referentes ao gênero dos professores participantes da pesquisa mais uma vez nos levam a refletir sobre essa problemática na realidade angolana, na análise dos resultados dos alunos notou-se já essa diferença de gênero que aparece também nos professores, ou melhor, predominância do masculino em detrimento do feminino. Fica claro o quanto as questões políticas, sociais, culturais, históricas e econômicas têm reflexos até na profissão docente no ensino superior. Percebe-se que em muitas ocasiões alguns documentos normativos dizem alguma coisa, mas as práticas diárias mostram o contrário, como por exemplo, a constituição da república de Angola consagra no seu artigo 21º que uma das tarefas fundamentais do estado é “promover a igualdade de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (ANGOLA, 2010, p. 11). Nota-se que neste artigo aparece que independentemente do sexo o estado tem a responsabilidade de oportunidade e isso vale tanto na formação, como no emprego, porém não o acontece em Angola, até porque os estudos

demonstram que em muitos casos no contexto angolano a questão das oportunidades não mostra algum equilíbrio no gênero.

Segundo Lopes (2017) em Angola às vezes existem algumas intenções boas de projetos ou de políticas para promover a igualdade de oportunidade nos quais haja uma participação ativa da mulher, todavia têm havido inúmeras dificuldades no cumprimento desse desiderato, o que aponta para uma contradição entre o estado real e o desejado. Essa contradição fica muito evidente no documento magno do país rege e o que as práticas cotidianas evidenciam, ou seja, na constituição da república de Angola encontram-se na alínea” k) do artigo 21º” que uma das tarefas fundamentais do estado consiste em “promover a igualdade entre o homem e a mulher” (ANGOLA, 2010, p. 11). Mas não é o que se observa do ponto de vista prático nos diversos setores, e neste sentido, o ensino de modo geral e de forma particular o superior na fuge à regra. Em face disso urge a necessidade de analisar criticamente os aspectos históricos e culturais para inverter o quadro, de maneiras que haja uma conciliação entre aquilo que os documentos reitores dizem e a realidade prática, caso contrário vamos continuar a assistir desproporcionalidade no acesso aos serviços básicos, como o ensino, e isso acaba tendo reflexo nas práticas de leitura.

Idade

NAPROPESPBR01P01 “Idade- 37 anos”. NAPROPESPBR01P02 “Idade- 29 anos”. NAPROPESPBR01P03 “Idade- 38 anos”. NAPROPESPBR01P05 “Idade: 39”. NAPROPESPBR01P06 “Idade: 38 anos”.

As informações bibliográficas prestadas pelos professores demonstram que o quadro docente da “Escola Superior Pedagógica do Bié” é maioritariamente jovem com uma formação diferenciada em termos de graus académicos e áreas. Olhando para as diferenças de idade dos professores e algumas informações prestadas, percebe-se que alguns professores ainda são bastante jovens e têm grandes possibilidades de darem continuidade as suas formações em nível de mestrado e doutoramento, bem como contar com a experiência dos professores mais velhos e com grau de doutor para aperfeiçoar a cada dia que passa o desempenho, tudo isso num processo de socialização. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Em nosso entender a escola deve criar vários encontros socialização de experiências entre os professores mais velhos e os mais jovens que são a maioria para que os mais novos consigam se firmar na profissão docente.

Segundo Nóvoa (op.cit) o processo de troca de experiências entre os docentes tem de estar baseado no diálogo que privilegia o trabalho coletivo e proporciona a consolidação de saberes atinentes à prática profissional. Logo, a instituição deve encarar o quadro do corpo docente jovem como uma grande oportunidade para o sucesso dos desafios futuros, mas para que esse processo decorra de forma harmoniosa a socialização de experiências é crucial, bem como as formações continuadas que respeita as experiências do professor e valorizam o seu trabalho.

Grau académico

NAPROPSESPBRT01P01 “Grau académico- Mestre”. NAPROPESPBRT01P02 “Grau académico- licenciado”. NAPRODPESPBRT01P03 “Grau académico- Licenciado”. NAPROFESPBRT01P04 “Ph.D.”. NAPROIESPBRT01P05 “Grau académico: Mestre”. NAPROHESPBRT01P06 Grau académico: licenciado”. NAPRODHESPBRT01P08 “58 anos de idade”. NAPRODHESPBRT01P08 “Grau académico- Duas licenciaturas, estando a concluir o Doutoramento em História”.

Os dados acima apresentados revelam que no quadro do pessoal docente da “Escola Superior Pedagógica do Bié” existem várias titulações académicas, ou seja, licenciados, mestres e doutores. O tempo de implementação do Ensino Superior, de forma geral, e na província de forma particular, percebe-se que há preocupação por parte da direção da escola porque alguns professores estão em formação, mas ainda assim existem professores a dar aulas apenas com o nível de licenciatura. Não se pretende aqui apresentar visões intelectualistas, até porque o estatuto da carreira docente de Angolana prevê o ingresso de licenciado na categoria inicial de assistente estagiário, porém com funções limitadas porque é geralmente acompanhando por um docente pertencente a classe de professores.

3. O Conselho Científico da Unidade Orgânica ou do respectivo Departamento de Ensino e Investigação deve designar um docente com a categoria de Professor para coordenar e acompanhar, de modo permanente, as atividades desenvolvidas por cada Assistente Estagiário no exercício das suas funções. (ANGOLA, 2018, p. 4115).

Face ao exposto no estatuto da carreira docente do ensino superior em Angola, percebe-se que é necessário continuar a trabalhar fortemente na formação inicial e continuada dos professores, já que por se tratar de uma instituição de ensino superior o recomendável é ter professores que formação avançada em termos de grau académico e bem qualificada para que fortaleçam o ensino, a investigação e a extensão que são componentes fundamentais de qualquer instituição de Ensino Superior para que haja qualidade no ensino, nos componentes dos pilares da universidade e fundamental na formação de cidadãos críticos.

O dito com anterioridade nos remete na questão que muito se debate na atualidade a formação inicial e continuada dos professores versus qualidade de ensino, destacando o papel da leitura que promove a criticidade nos alunos. Neste particular, reconhece-se a pró-atividade da direção da instituição em função da abertura e incentivo à formação continuada dos professores por formas a promover a investigação científica que serve de base para resolver os principais problemas sociais, principalmente os ligados à educação. Em nosso entender a formação qualificada dos professores tem reflexos imediatos na qualidade de ensino e na formação dos estudantes, ou seja, quando no processo de ensino-aprendizagem não se tem em conta a questão da formação permanente dos professores as atividades tornam-se rotineiras e dificilmente o professor consegue refletir sobre as suas próprias práticas para posteriormente melhorá-las.

“A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultural profissional no seio do professorado e de uma cultural organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1995, p. 24). Desse modo, a direção da instituição precisa prosseguir com as políticas de formação continuada dos professores, buscando desse modo parcerias que incentivem esse processo com base na atribuição de bolsas de estudos para os professores. Esse processo formativo pode ajudar na formação dos professores como sujeitos leitores críticos e conseqüentemente dos alunos. Com base no aluno, nota-se que a formação de professores deveria ser prioridade em qualquer instituição escolar e de forma geral de qualquer governo comprometido com o desenvolvimento do país. O que acontece em muitos nos países do terceiro onde Angola faz parte é o pouco investimento na formação dos professores dos diversos níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Na perspectiva construída até aqui, percebe-se que a formação do professor deve ser prioridade e deve seguir o rigor necessário para que ele desempenhe bem o seu papel, ou melhor, tenha consciência da sua atividade e consiga agir de forma crítica.

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, op.cit, p. 25). Neste sentido, perspectivar uma educação de qualidade onde hajam sujeito críticos, em primeira instância deve se pensar na formação crítica dos professores, fato que não acontece em muitas ocasiões de determinadas comunidades, ou seja, me certos momentos as poucas formações que são dadas aos professores são os cursos de curta duração cheios de tecnicismos que em nada contribuem para a formação reflexiva do professor. A esse respeito Nóvoa (1995, p. 25) pontua o seguinte:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O aludido nos remete a um repensar sobre os paradigmas de formação de professores que não têm vindo a valorizar a experiência pessoal do professor, olhando-o apenas como um técnico. Já se sabe que o professor é um profissional como qualquer outro pertencente a uma especialidade diferente, mas é preciso entender que o professor antes de ser um profissional é um ser humano que está inserido num contexto social e cultural, é um ser histórico que vem acumulando muitas experiências ao longo de exercício da sua prática pedagógica e da vida. Portanto, ao se pensar na formação de professores estes aspectos não devem ser desconsiderados para cada cairmos em ações que não contribuem para a formação humana.

Residência

NAPROPSESPBRT01P01 “Residência- Bairro Tchissindo”.
 NAPROFESPBRT01P04 “Atualmente tem residência fixa na centralidade, Novo Horizonte, no Kuito, mas por questões pastorais ou religiosas, partilha com a presença pontual na residência Paroquial da Missão Católica do Kukema.
 NAPROIESPBRT01P05 “Residência: Cidade alta – Huambo”.
 NAPROHESPBRT01P06 Residência: Cuito”.

Além das questões supracitadas, é possível perceber que os professores vêm e vivem em diferentes contextos sociais, ou seja, muitos têm como residência fixa na cidade onde está localizada a escola, mas outros para trabalhar precisam percorrer grandes distâncias em certas ocasiões, visto que as suas residências fixas estão fora da província do Bié. Os fatores sociais dos professores não podem ser desconsiderados, dados que muitos deles ajudaram no processo de formação humana deles e o fazer diário (socialização) contribui muito na individualização. Em nosso entender esses fatores são muitos importantes porque em muitas ocasiões se exigem tanto dos professores, mas pouco se olha para as condições socioculturais e econômicas do professor. Neste sentido, antes de fazer qualquer julgamento é preciso olhar para as condições concretas da vida do professor.

Caso não se perceba de maneira crítica os efeitos condicionantes de vida e caso não se esforce para superá-los individualmente ou coletivamente, é bastante que o professor entorne o balde de suas frustrações em cima daqueles que pouco têm a ver com a situação: os próprios alunos. São eles os bodes expiatórios, apresentando-se como preguiçosos, não inteligentes, sem iniciativa, que não gostam de ler etc. (SILVA, 2009, p. 61).

O anteriormente dito nos remete a uma análise crítica das condições dos docentes antes de falar das performances deles, fato que quase não acontece na nossa sociedade. O que mais se verifica é a tanta exigência, mas o pouco investimento de modo geral das condições básicas

da população e de forma particular do próprio professor que, como já dito antes, é um ser humano pertencente a uma determinada comunidade fatores de vária ordem que afetam a sociedade não vão deixar de afetá-lo.

Daí a necessidade de uma leitura da realidade de vida docente, dectando e agindo sobre os fatores que condicionam e determinam socialmente o professor em termos de produção de sua existência enquanto ser humano, profissional e participante concreto dos destinos de uma ou mais escolas. (SILVA, op.ci, p. 61).

Mais uma vez a visão supracitada reforça a ideia de continuarmos a olhar para as situações concretas da vida do docente para depois olharmos para o seu desempenho profissional, mas olhando para a realidade angolana nota-se que vida do professor não tem sido fácil, só mesmo a questão da residência já constitui um problema porque alguns moram em lugares muito distantes da realidade escolar, não têm transportes pessoais e os transportes públicos são precários. Ademais, alguns vivem em comunidades rurais onde as condições socioeconômicas não precárias e muito diferentes do meio mais urbano. Logo, com as estas todas condicionantes é muito difícil termos professores leitores críticos e consequentemente alunos, já que uma coisa condiciona a outra.

Área de formação

NAPROPSESPBRT01P01 “Formação académica- Psicologia e Teoria de Desenvolvimento Curricular”. NAPROPESPBRT01P02 “Formação académica- Português”. NAPRODPESPBRT01P03 “Formação académica- Pedagogia”. NAPROIESPBRT01P05 “Formação académica: Ciências da educação - Psicologia & Engenharia Informática”. NAPROHESPBRT01P06 Formação académica: Ciências da Educação”. NAPRODHESPBRT01P08 “Formação Académica- Ciências da Educação”.

Entende-se o professor do ensino superior dever alguém com formação qualificada para ajudar no cumprimento dos processos essenciais da universidade, ou seja, ensino, investigação e extensão. Assim, a sua área de atuação não deve estar deslocada da sua área de formação já que ele é um pesquisador, além de exercer a atividade de ensino. Neste quesito nota-se em que em grande medida os docentes da “Escola Superior Pedagógica do Bié” são formados em ciências da educação, fato que exerce uma grande influência no seu desempenho profissional. Mas também se observa dentro do corpo docente pessoal formado na área das engenharias numa escola de formação de professores desde o nível pré-escolar até ao Ensino Médio. Isso chama bastante atenção e nos remete a uma reflexão que a escola precisa estar atenta nestes detalhes na altura do recrutamento do pessoal docente ou na elaboração dos projetos de formação continuada para que as formações dos docentes se ajustem ao perfil da instituição.

De acordo com Nóvoa (1995), em certos momentos existe uma falta de articulação entre a formação docente e os projetos escolares e isso também tem contribuído de forma negativa quer no desempenho, bem como desenvolvimentos individuais e coletivos dos professores. Portanto, as instituições escolares precisam tomar cautelas desses aspectos porque senão vão idealizando outro desempenho profissional dos docentes, mas a prática vai mostrar o contrário. Estas situações não acabam tendo só repercussões de forma geral na atuação dos docentes, mas também se refletem nas práticas de leitura dos professores porque essa exige um conhecimento prévio ou conhecimento de mundo e também na formação dos graduandos (leitores e futuros professores críticos).

Tópico 2- Análise sobre o percurso de formação.

Formação em Angola

NAPROIESPBRT02P05 “Nível técnico profissional, superior em Ciências da educação e a distância de Informática, Pós-graduações (especialização) em informática e professor do ensino técnico de informática feito não de forma sequencial. NAPROHESPBR02P06 “Comecei a frequentar a escola no longínquo ano de 1988, aos seis anos de idade, isto na então Escola do Primeiro Nível 27 de Março, cita no Município do Lobito, Província de Benguela”. NAPROPSESPBR02P01 “O percurso formativo, teve o seu início com a formação de base (ensino primário) de 1986-1992 na escola nº 256 do Bairro Catraio na cidade do Kuito, Província do Bié em Angola. Dois anos depois da guerra, frequentei o ensino secundário de 1995-1998, na escola nº 314 no Kuito-Bié. O ensino médio de 1999-2002 na atual escola de formação de professores anteriormente denominada Instituto Médio Normal de Educação, Marista São José, na especialidade de Português e Inglês. A licenciatura de 2003-2007 no Instituto Superior de Educação do Huambo em Angola na especialidade de psicologia. O mestrado em educação de 2012-2015, no Instituto Superior de Educação da Huila em Angola na especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular. NAPROPESPBRT02P02 “meu percurso académico, no que se refere a licenciatura, foi normal embora com algumas dificuldades em adquirir alguns livros, sobretudo no 1º ano, tudo porque a aquisição dos mesmos só era possível no exterior do país”. NAPRODPESPBRT02P03 “De 1987-2010- Estudos da iniciação a licenciatura no ISCED do Instituto superior Emanuel, todos na província do Huambo. Destes, 6 anos foram de interrupção dos estudos por causa da guerra”. NAPROFESPBRT02P04 “Fez os estudos primários na Missão Católica do Vouga, hoje Kunhinga de 1970-1975; o II e o III Níveis no Kuito de 1978-1982; o Propedêutico à Filosofia, o Curso geral de Filosofia e de Teologia, no Huambo, de 1982-1990. Frequentou o I Curso de Professores de Educação Moral e Cívica, no IMNE – Marista, em Luanda. De 1997-2001”. NAPROPEESPBR02P07 “O meu processo de formação começou no Centro Infantil Kilamba do Kuito-Bié onde cresci e resido atualmente. Tenho poucas memórias do processo, mas as que mais marcaram são algumas que podem ser da idade de 3 a 4 anos. Aos cinco anos fui matriculado na Classe de Iniciação na Escola Anexa ao Ine Marista nº 314 onde comecei o processo de Escolarização, mas neste mesmo ano começou a Guerra do Kuito até no ano de 1994. Me lembro de ter aprendido a ler e a escrever no ano de 1993 na Explicações que se davam por professores, só não lembro com qual das professoras, se foi com a professora Conceição Lumati ou com Professora Helena, esta última dava aulas em sua casa e quase todos os meus irmãos frequentavam tal processo”. Fiz a formação média em Angola”. NAPRODHESPBR02P08 “O meu percurso de formação, começa com a iniciação, tendo concluído o ensino Primário até a 4ª classe. A partir daí ingressei no Ensino Secundário, concluído o 1º e 2º anos de um ciclo Preparatório, para em seguida a 8ª e

9ª Classes. Terminando este nível de formação ingressei no Ensino Médio, tendo concluído a formação na opção de História. Terminada esta formação, ingresso no Instituto Superior de Ciências da Educação, tendo terminado a formação na especialidade de História. Depois desta etapa, conclui, uma outra graduação de licenciatura em Direito.

Os dados sobre o percurso de formação dos docentes apresentam vários aspectos interessantes que servem de motivo de análise. O primeiro elemento que chama atenção é que grande parte deles não fazem referência à Educação Pré-escolar, ou seja, com bases nas falas dos professores infere-se que a educação Pré-escolar foi dada em contexto familiar e não numa instituição específica, como creche. Em contrapartida, o ensino primário da maior parte dos professores foi frequentado em situações muito difíceis por causa dos conflitos armados que Angola viveu durante muitos anos. A questão da guerra uma situação social que fez com que muitos professores não tivessem uma formação sem interrupção e com as condições materiais e humanas apropriadas. Este fato demonstra que formação dos professores foi turbulenta, sobretudo no ensino primário, o que pode ter influenciado nos níveis posteriores, dado que a educação infantil é base para os níveis posteriores.

Outro fato que chama atenção nos depoimentos dos professores que muitos frequentaram os seus estudos básicos em escolas e lugares diferentes por conta das situações sociais. Entende-se que essas mudanças permanentes de escolas, bem como localidades não ajudam muito no percurso de formação dos sujeitos, principalmente no ensino infantil. O ideal é que a formação fosse realizada sem muitas interrupções e com acompanhamento sistemático de tal maneira que seja sólida. Mas neste quesito Angola mesmo já em tempos de paz ainda tem um percurso longo porque ainda existem muitas situações sociais que dificultam uma boa formação infantil, fato que não contribui na formação de leitores críticos. Neste sentido é possível notar que os aspectos referentes ao percurso ou a história de formação torna-se um elemento imprescindível no entendimento do estado atual da visão, compreensão e nas práticas de leitura dos professores. “A força de imposição das significações depende das condições históricas nas quais são manipuladas” (CHARTIER, 2011, p. 250).

Com base no aludido com anterioridade vale realçar para entender as práticas de leitura dos leitores bem como as suas concepções é sempre recomendável recorrer às questões históricas e no caso concreto dos professores da Escola Superior Pedagógica do Bié, a problemática acaba tendo sempre certa complexidade em função das singularidades apresentadas por cada professor, porém de modo geral muitas questões sociais acabam apresentadas por eles ajudam a inferir o quanto foi um processo de muitas turbulências em função das condições objetivas de cada sujeito.

Outro elemento que chama atenção no percurso formativo é a alusão da formação de certos professores em escolas religiosas. Isso denota que durante muitos anos em Angola a religião teve uma grande influência na vida dos angolanos e isso também influenciou a educação. É possível perceber o quanto os elementos da doutrinação predominante na era colonial ainda tiveram repercussões em períodos posteriores.

Segundo Neto (2014), durante um período histórico os jesuítas implementaram um sistema educacional nas missões religiosas e mais tarde foram aparecendo outras escolas com pendor religioso, mas que no início disso tudo a missão era fazer com que os povos nativos assimilassem os hábitos ocidentais e renunciassem os deles.

Na medida em que se imã construindo escolas, eram transmitidos os valores cristãos e a cultura portuguesa. Eram criadas as condições de colonização e abria-se espaço para a ação exploratória da metrópole. Para os portugueses, educar, era, portanto, sinônimo de desafrikanização. (NETO, 2014, p. 133).

Assim, vale referir que embora as escolas religiosas atuais em muitos professores se formaram não tenham o mesmo formato do período colonial, ainda assim são notórias certas práticas de religiosidade, o que influencia certas práticas de leitura, como, por exemplo, a leitura da bíblia como se observa nos depoimentos de outros tópicos sobre as leituras frequentes e as razões ou então na continuidade de formação, ou seja, do quadro do pessoal docente existe professor que a formação está virada na área de teologia.

Formação no exterior do país

NAPROPSESPBRT02P01 “O Doutorado em Educação (em frequência, no 3º ano), desde 2017, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal, na especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular”. NAPROFESPBRT02P04 “Frequentou a Pontifícia Universidade Urbaniana em Roma-Itália, onde obteve o grau de Doutorado em Filosofia Teorética, em junho de 2001. NAPROPEESPRT02P07 “Licenciatura em psicopedagogia em Cuba. NAPRODHESPRT02P08 “Frequentei com sucesso o Instituto Superior de Ciências Sociais em Moscovo, antiga URSS.

As falas dos professores revelam que alguns deles tiveram que se deslocado no exterior do país para dar continuidade aos seus estudos, alguns em países da Europa e outros da América Latina. Em nosso entender a formação em nível de pós-graduação no exterior revelam vários aspectos. Por um lado, a necessidade de superação e de cooperação com outros países, sobretudo no domínio da formação, mas também, por outro, o quanto a educação em Angola ainda precisa ser melhorada porque se as condições em formação a este nível em Angola fossem favoráveis não haveria a necessidade de muita gente se deslocar para o exterior do país com a finalidade de se formar. Isso de por si denota o quanto as desigualdades sociais podem

se acentuar porque, como se sabe, em muitos casos esse processo de se deslocar para outros países para se formar pressupõe ter recursos financeiros por parte da família para ajudar a custear os estudos ou então uma bolsa de estudo que geralmente não é abrangente. Mas ainda assim, esse movimento de formação dos quadros angolanos nos diversos pontos do mundo possibilitou a conhecer as outras culturas, permite a socialização de vários saberes entre povos de diferentes partes do mundo, sobretudo de alguns países com educação socialista como Cuba e Rússia e isso de certa forma ajudou a ampliar a visão de mundo. A ampliação a visão de mundo por parte dos professores ajuda na apropriação de vários conhecimentos e na formação humana de forma geral, bem como de forma particular na atividade de leitura, dado que o conhecimento e a leitura caminham de mãos dadas. “É o conhecimento que promove a leitura” (BRITTO, 2012, p. 44).

Com base no pensamento de Brito (op.cit) é importante cada vez mais apostar na apropriação e produção do conhecimento para que se efetive a promoção da leitura. Neste sentido, a formação qualificada dos professores se impõe porque eles devem ser os principais promotores da leitura, visto que diariamente lidam com estudantes. Por isso, mais vez se sublinha a importância da aposta na formação dos professores para uma promoção da leitura com vista a propiciar um processo formativo de estudantes críticos e autônomos. Neste particular, a “Escola Superior Pedagógica do Bié” tem dados alguns passos positivos, mas ainda há necessidade de se aprimorar mais as estratégias de formação constante dos professores.

Nota-se um aspecto que chama novamente atenção é existência de professor com formação teológica no exterior do país até em nível de doutoramento em Roma por conta da igreja católica romana. Esse é um aspecto que também tem muita relação com algumas estratégias do próprio colonizador, e este faz com que alguns nativos se convertessem a ajudassem a convencer os outros para se submeter às ordens do opressor. “A influência cultural europeia penetrou nas comunidades nativas de Angola, em grande medida, através da igreja católica” (NETO, 2014, p. 135). Portanto, não é por acaso que alguns foram se formar no exterior do país em teologia na era colonial esse processo deu continuidade nos períodos posteriores, mas não nos mesmos moldes na era antiga em que o foco era a doutrinação para a exploração dos recursos dos angolanos, porém para manter os continuadores da doutrina

Tópico 3- Análise sobre o processo de alfabetização

A influência da família no processo de alfabetização dos professores

NAPROPSESPBRT03P01 “O meu percurso de alfabetização iniciou no seio familiar, fundamentalmente por ter crescido e recebido influências da minha família em particular a minha irmã mais velha e a minha tia (em memória) que na altura já eram professoras do ensino primário. A minha irmã por exemplo, lecionava aulas da iniciação a 4ª classe na escola n.º 314 no Kuito e a minha tia as mesmas classes lecionavam na escola n.º 256 no Kuito. Lembra-me que antes de frequentar o ensino fundamental eu ficava com elas nas suas salas de aulas, ouvindo tudo e como elas ensinavam. Foi desde estas fases que comecei a ter paixão por esta profissão. Toda esta influência complementou-se com o meu ingresso no ensino básico, mais sempre sob influência familiar”. NAPROPEESPBRT03P07 No ano de 1994, depois de terminado os confrontos no município do Kuito, os famosos 9 Meses, a família esteve em Luanda e lá havia necessidade de nos matricular, então a prima de nossa mãe me testou pedindo que lesse uma frase que estava numa lata de margarina para saber em que classe me matricularia, e nela estava escrito o seguinte: “Torna-se tudo mais apetitoso”, e lembro que a minha leitura foi boa e convenceu a minha Tia. Então fui matriculado na 2ª Classe e demonstrava qualidades e habilidades com as disciplinas da classe, na altura tinha 8 anos e lia e escrevia com clareza e sem níveis de ajuda para resolver os exercícios de tarefa, embora não ter terminado lá, mas sim no Kuito porque tivemos que regressar por razões económicas. Desde esse momento, pela livraria que havia em casa, quase em todas as tardes lia algo do que tinha em casa, pois havia uma estante com uma variada literatura infantil, onde mergulhei por quase toda a minha infância. Nessa etapa li alguns temas da Editora Verbo Infantil, como a colecção dos 4 Ases, Júlio Verne- A volta ao mundo em 80 dias, entre outros cujos títulos não me lembro, mas dos que mais gostava repeti várias vezes até aos 12/13 anos de idade, lia os livros por inteiro. Desde essa etapa, para além da literatura infantil, comecei a ler também revistas de costura e de culinária, sendo livros que a mãe e a irmã mais velha usavam para seus trabalhos, fui lendo cada vez menos pela falta de literatura que me era necessária, sendo que a anterior já se havia tornado aborrecida”. NAPRODHESPBRT03P08 “Não participei em processo de alfabetização como educando, porém como Alfabetizador”.

Existem muitos elementos neste tópico são motivo de uma análise profunda em relação ao processo de alfabetização dos professores. Muitas das questões enunciadas pelos professores têm muito a ver com a realidade sociocultural em que cada um deles cresceu, bem como com a conjuntura política, social e económica de forma genérica do país. Alguns professores pontuam que foram alfabetizados no seio familiar, fato que não difere muito com as falas apresentadas pelos estudantes do primeiro da “Escola Superior Pedagógica do Bié”. Mais uma vez fica evidente que muitas famílias exercem uma grande influência no processo de alfabetização dos professores, mas isso não aconteceu e nem acontece com todos os cidadãos porque existem muitas diferenças nas condições dos familiares, sobretudo as económicas que tem interferências nessa questão. A esse respeito Silva (2000) destaca as em certos momentos as dificuldades económicas servem de entraves na promoção da leitura, dado que os livros são caros e por esta razão são encarados como bens luxuosos de uma determinada classe social.

Assim, fica claro que a relação entre práticas de leituras e a família se torna um elemento complexo como as desigualdades sociais não permitem que todos tenham famílias com possibilidades económicas para a aquisição de certos bens culturais que não estão à disposição de muitas populações, aliás, mesmo algumas que tiveram esse privilégio também o

fizeram em condições muito precárias, ou seja, sentaram em lugares inapropriados como nas latas, uns não tinham possibilidades de ler textos literários que promovem reflexão, mas sim textos apenas informativos. Esta situação na realidade angolana deve ser motivo de análise, pois é importante que a família participe ativamente no processo de alfabetização da criança, mas a principal instituição social responsável por este processo é a escola, porém o acesso à escola ainda não é abrangente em Angola, ou seja, muitas famílias por mais vontade que tenham de matricular os seus filhos, as condições objetivas nem sempre permitem.

Em relação às experiências de leitura dos professores, percebe-se que existem vários elementos que contribuíram e têm vindo a contribuir ou a influenciar a leitura dos professores da “Escola Superior Pedagógica do Bié”. Muitos desses fatores já foram abordados nos tópicos anteriores. Um desses fatores é referente à realidade sociocultural em cada um deles cresceu. Por isso é que temos vindo a defender que quando se trata da leitura ou do acesso aos livros não podemos ignorar os aspectos políticos, sociais e económicos. Alguns professores ao relatarem as experiências de leitura enfatizam que algumas foram no contexto familiares por causa dos pais, ou seja, muito são filhos de pais que já exerciam a profissão docente e outros nem por isso, mas em casa já tinham essa possibilidade de ter um livro para ter contato com o mundo das letras.

Mas outros como a condição social e económica das famílias era desfavorável não tiveram a oportunidade de ter acesso aos livros na realidade familiar. Por isso é que durante a pesquisa em algum momento já destacamos a influência do fator económico no debate sobre a leitura, ou seja, as crianças cuja condição económica da família é favorável em muitas ocasiões têm vantagens nas questões relacionadas com a leitura ou de modo geral com o acesso ao mundo das artes, visto que os pais compram e levam para casa. O fato de muitos pais terem a possibilidade de comprar livros, bem como a cultura de lerem ao lado dos filhos já faz uma diferença porque desde cedo as crianças, dada a curiosidade que elas têm começam a imitar algumas práticas dos pais. Para estes o processo de alfabetização acaba sendo diferenciado e em muitas ocasiões mais facilitados por conta das condições objetivas.

Percebe-se desse modo que não se pode entender as experiências de leitura sem ter em conta as reais condições no contexto social em que o leitor cresceu. Na realidade angolana e em muitos países subdesenvolvidos observam-se muitas desigualdades sociais. Logo ao na análise referente às experiências de leitura ou ao processo de alfabetização é preciso refletir como muita ponderação sobre esses aspectos, dada a influência que exercem no processo de constituição do leitor, visto que muitos não têm oportunidade de estar em contato com o mundo das letras ou das artes canonizadas no seio familiar nos primeiros anos de escolaridade.

Por isso, defende-se a ideia de que por conta das desigualdades sociais acentuadas no contexto angolano, a escola poderia propiciar o mínimo de condições aos alunos para que eles tenham acesso aos bens culturais elaborados pela humanidade.

Alfabetização do contexto escolar e condições objetivas

NAPROPESPBR03P02 “O processo de alfabetização e de capital importância por ser tratar de um processo pelo qual todo indivíduo entra, de maneira formal e organizada, em contacto com todos os preceitos do mundo civilizado, isto é, por via da leitura. Logo, o processo de alfabetização é importante e necessário por granjear ao alfabetizado a capacidade de compreender e interpretar o conhecimento científico e cultural de forma sistematizada”. NAPROPESPBR03P03 “O meu processo de alfabetização decorreu normalmente entre os anos de 1987-1989”. NAPROPESPBR03P04 “Eu fiz o ensino primário na Era colonial: o ensino tinha uma componente religiosa muito forte, o seu principal objetivo era colonizar; os alunos deviam saber o hino, a história e geografia de Portugal, saber resolver problemas aritméticos e o vocabulário mais complexo do português. A aula de língua portuguesa era a predominante. Mesmo em material didático era o mais caro: cada aluno era obrigado a ter o livro de leitura, a gramática, o livro do vocabulário e nas classes como a 3ª e a 4ª classes, os prontuários. Os próprios livros da 3ª e 4ª classes já traziam os métodos que os professores deviam seguir para ensinar a Língua portuguesa: era a explicação do tema ou título por parte do professor, a leitura individual em silêncio, a leitura por parte do professor em voz alta, a leitura coletiva em voz alta, a leitura individual pelos alunos designados pelo professor, a seleção das palavras difíceis e a consequente consulta no livro do vocabulário, a interpretação do texto pelos alunos e professores, e por fim o ditado para se apurar se o aluno compreendeu ou não”. NAPROPESPBR03P06 “aprendi a ler e escrever no Primeiro Nível, para além dos princípios básicos da matemática. No entanto, foi no ensino médio onde aprendi as técnicas de leituras, isto no Instituto de Ciências Religiosas de Angola”.

Outra questão que serve de motivo de profunda reflexão a forma como muitos professores foram alfabetizados. Em primeira instância é que o próprio processo foi realizado num clima de opressão sem ter em conta os aspectos culturais da realidade angolana, o que em nossa opinião foi um percurso difícil e complexo, dado que durante a alfabetização os angolanos em causa eram obrigados a assimilar questões em nada tinham a ver com a realidade angolana, com a realidade portuguesa porque os textos das diversas disciplinas apenas espelhavam questões culturais da realidade portuguesa, o que representa a negação da cultura do que aprende (o nativo) e a valorização da cultura de quem ensina (o colonizador).

Sendo a política colonial portuguesa orientada no sentido de destruir os valores culturais no seio da população nativa, o catolicismo serviu de ferramenta. A liquidação da cultura tradicional deveria, segundo os desígnios dos colonizadores, desarticular as bases dos valores nativos de Angola, pois isso contribuiria para a colonização dos diferentes grupos etnolinguísticos. (NETO, 2014, p. 135).

O ideal é que no processo de alfabetização se tenha em conta a realidade sociocultural dos aprendizes, visto que no ato da leitura além do conhecimento linguístico é preciso ter em conta o conhecimento prévio (visão de mundo). Mas no caso específico muitos angolanos alfabetizados na era colonial o respeito ao conhecimento era quase impossível porque até

mesmo as canções que eles aprendiam eram do contexto português, ou seja, pensar em Portugal, mas a viver em Angola, mas as abordagens apresentadas pelos professores em relação ao processo de alfabetização no contexto familiar demonstram o quanto a questão do acesso à escola foi muito mais difícil na era colonial, pois naquela altura a visão do colonizador era diferente e discriminatória, isto é, restringir cada vez mais o acesso à educação por parte dos povos autóctones para continuar a manipular as massas e explorar os angolanos. Neste sentido, o acesso à escola era apenas para um grupo restrito de interesse do colonizador, ou melhor, alfabetizavam uns poucos para trabalharem nas fábricas e nas lojas, bem como os mensageiros políticos e religiosos, visto que a religião era um dos principais pretextos apresentados pelos portugueses. Os poucos angolanos alfabetizados, chamados de assimilados é que em muitas ocasiões de forma clandestina procurar também instruir os seus compatriotas. Assim sendo, os que tinham familiares professores ou com certo nível de instrução aceitável, as vezes mesmo não tendo acesso à escola tiveram a oportunidade de serem alfabetizados, mas muitos não tiveram a mesma oportunidade, tanto mais que alguns entraram tarde para a escola e aprenderam a ler e a escrever muito tarde.

Partindo do pressuposto que a leitura não é decifração, a alfabetização de certos professores da “Escola Superior Pedagógica do Bié” de modo particular e de modo geral de muitos angolanos que aprenderam a ler e a escrever no período colonial foi muito complexa. No ato da leitura não se deve ignorar a historicidade do sujeito leitor, o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, bem como a realidade objetiva, mas no caso em concreto destes professores em estudo alguns destes elementos não foram tidos em conta por causa da situação e política que o país viveu. Entretanto, o próprio processo de alfabetização além de não respeitar o contexto histórico e social dos nativos era muito restrito, ou seja, alcançava apenas uma pequena franja da população, fato que não ajudou na formação ampla de cidadãos críticos.

Com base da ideia de que a leitura é criação humana que facilita a interação social entre as pessoas, bem como o melhor enquadramento destas num determinado contexto e consequentemente a formação de cidadão críticos e não alienantes, infere-se que a o processo de muitos cidadãos angolanos foi muito turbulento e realizado num clima de opressão e alienação, fato que não contribuiu na formação de uma consciência crítica de forma mais abrangente, bem como da autonomia dos angolanos. Além disso, o próprio processo de alfabetização em que alguns poucos tiveram acesso foi realizado na base de métodos tradicionais da leitura, isto é, na perspectiva do ensino da leitura baseado no modelo da oralização.

Entende-se que era um ensino da leitura virado a oralização porque alguns professores reportaram que na maior parte do tempo a leitura era feita por parte do professor em voz alta e em seguida o grande grupo dos alunos também repetia o mesmo procedimento. Este tipo de leitura era e ainda muito frequente na realidade angolana, mas é necessário procurar corrigir esta prática porque muitos professores por terem aprendido a ler num contexto onde a leitura estava virada ao paradigma da oralização, também durante muito tempo ensinaram assim, aliás, ninguém dá o que não tem. Mas é urgente romper com o paradigma da leitura virado à consciência fonológica e buscar novos modelos que encaram a leitura como um processo que não se resume da decifração, mas uma atividade que envolve também a compreensão e depende dos aspectos histórico-sociais e contextuais.

O em função do antes dito percebe-se que há toda uma necessidade de apostar na investigação científica para que no contexto escolar não vinham as teorias da leitura como um ato simples de encarar as letras para depois decodificá-las, , demonstrar através de pesquisas científicas que a leitura vão muito além do simples olhar nas letras ou nas palavras para depois decifrá-las, a leitura envolve aspectos históricos do sujeito leitor, conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, envolve fatores contextuais do próprio momento do ato de ler e requer muita atenção. Logo, não se deve ignorar os diversos fatores que influenciam a leitura. Lamentavelmente, em muitas realidades quando se alfabetiza a criança essas questões não são tidas em conta, mas é importante inverter o quadro de tal maneira que a leitura ajude na formação de um cidadão crítico e comprometido com o progresso social.

Logo, é importante que durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura se tenham em conta textos que tenham em conta a realidade do aluno para que a aprendizagem da leitura seja significativa. Em nosso entender a leitura nunca pode ser vista e nem encarada como uma atividade mecânica. [...] “O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-lo” (CHARTIER, 1990, p. 136). Neste contexto, a leitura não é um simples olhar para as letras e descodificá-las, mas construção de significações que dependem dos aspectos históricos, conhecimento prévio, linguísticas e aspectos concretos.

Tópico 4- Análise sobre as suas experiências de leitura.

Principais necessidades de leitura

NAPROPESPBR04P02 “Quanto á leitura, tenho boas experiências, porque logo no 3º ano da faculdade fui convidado pelo departamento de letras e pelos estudantes a participar nas sessões de superação na disciplina de Literatura aos estudantes do 2º ano do curso de linguística”. NAPROPESPBR04P03 “A leitura tem sido a minha

prática diária não só por ser docente universitário e sacerdote, ... por prazer e também para adquirir novos conhecimentos”. NAPROFESPBR04P04 “Quanto a minha experiência de leitura enriqueceu-se no Seminário, onde éramos obrigados a ler os principais autores da literatura portuguesa. De outro lado, a nossa é uma religião do livro, a Bíblia. As nossas orações, como sacerdotes fazem-se lendo, através da chamada “Liturgia das horas”, que compreende o Ofício de Leitura (3 salmos, 2 leituras e uma Oração); Laudes (3 salmos), Hora intermédia (3 salmos), Vésperas (3 salmos) e Completas (1 salmo). Mas foi na Universidade que tive a maior e melhor experiência de leitura. Quando chegamos à Europa nós notámos que estávamos literalmente atrasados no domínio da leitura. NAPROIESPBR04P05 “Boas referências em leitura, pois tive bom aproveitamento em língua portuguesa e também frequência de um ano no ensino superior em linguística português. NAPROPEESPBR04P07 “As experiências que tenho sobre este tema, eu sempre parto do princípio que atividade de estudo no Ensino Superior deve ser autónoma e sendo assim os estudantes têm que ser auto gestores do processo, servindo-se da ajuda e orientações dos docentes e outros agentes para poderem concluir o projeto que se propõem dentro da Instituição durante o processo de formação”. NAPRODHESPBR04P08 “Relativamente a leitura devo afirmar que para um bom desempenho eu tive que agarrar-me constantemente a obras literárias para que dominasse o vocabulário e a partir daí pudesse ter uma eficácia na leitura.

Nos depoimentos apresentados pelos professores existem vários aspectos que servem de motivos de análise, ou seja, elementos ligados à necessidade de leitura deles. Por um lado, nota-se que em alguns casos certos professores realizam leitura por causa da profissão docente, ou seja, para se apropriarem de vários conhecimentos que ajudam no desenvolvimento pessoal e profissional, aliás, os professores que tem a responsabilidade de formar leitores críticos devem os primeiros e eternos leitores.

Os professores, profissionais cuja responsabilidade é formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada, a necessidade da leitura se impõe como mais forte ainda. Isto porque, caso ele próprio não seja leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura. Não tendo ele um repertório, uma história substancial de leitura, não tendo ele penetrado nas histórias contadas por vários tipos de livros, é bem possível que ele assine pactos ininterruptos de mediocridade com os seus alunos, fingindo que ensina e lê, e os seus alunos fingindo que aprendem e leem. (SILVA, 2003, p. 28)

O dito com a anterioridade reforça a máxima dos latinos que temos vindo a enfatizar, segundo a qual ninguém dá o que não tem. Neste sentido, se professor é um profissional da educação cuja responsabilidade é formar seres reflexivos, ou melhor, leitores críticos, então a leitura deve ser uma precisa ler constantemente.

Face ao exposto fica difícil falar da formação de professores sem se falar das práticas de leitura. Nos cursos de pedagogia, por exemplo, o foco principal é formar professores que de entre outras habilidades importantes a desenvolver, vão ensinar os alunos a ler, isto é, vão alfabetizar os alunos. Logo, as práticas de leitura acabam sendo uma necessidade imperiosa nos cursos de formação de professores porque o próprio processo formativo envolve contato com várias disciplinas que requerem muitas leituras, por outro lado, os professores se

apropriam de várias ferramentas que futuramente poderão ajudar na alfabetização dos alunos. Por outra, a formação média ou superior de alguns professores foi na área de letras, isto é, português/inglês ou então português.

Nos cursos de letras a leitura se torna ainda uma prática mais intensa em função do objeto de social destes. Neste sentido, percebe-se que muitas experiências de leitura dos professores estão estreitamente ligadas ao percurso formativo dos professores. Nos cursos de letras geralmente a leitura é debatida e praticada constantemente. Nesta perspectiva, os formandos destes cursos acabam lidando com diferentes gêneros textuais e diariamente têm a possibilidade de aperfeiçoar as práticas de leitura e ampliar seus horizontes. Nas falas de alguns professores é possível notar a grande influência do curso de letras no que as práticas ou experiências de leitura dizem respeito.

Além das experiências de leitura abordadas pelos professores influenciadas pelo percurso frequentando no ensino médio ou superior, mais concretamente na formação em línguas ou letras, muitos professores apontam as experiências leitura no contexto da educação superior como as mais marcantes, apontando que a complexidade da formação em nível superior os remeteu a leitura de diversos conteúdos ou obras. Em face disso, a intensidade da leitura passou a ser outra e para alguns começou a ser vista como uma obrigação por conta das exigências do ensino superior. O ideal é que em muitas ocasiões os alunos leiam livremente e não apenas encarem a leitura como uma obrigação por conta dos compromissos acadêmicos, ou seja, se a pessoa ler apenas quando a escola recomendar não será possível a formação humana propriamente dita. A leitura possibilita ao homem ter acesso aos bens culturais e promove desenvolvimento das potencialidades humanas. As afirmações dadas pelos professores a esse respeito revelam as fragilidades contextuais do processo de formação do leitor, uma vez que o ideal não seria ler apenas diversas obras ou gêneros literários por conta das exigências escolares. Entende-se que a formação do leitor crítico deveria ser uma preocupação da escola e da sociedade. Este processo formativo não deveria ser promovido já nas primeiras etapas de escolaridade para que os alunos não encontrem constrangimentos nos níveis posteriores.

Mas nas falas dos professores percebe-se que a necessidade da leitura não é só por questões referentes à atividade docente, dito de outra forma, existem vozes da Igreja que impõem uma concepção de leitura e um hábito, por obrigação, por repetição. Como se sabe, a partir da investigação, durante muito tempo e até nos dias atuais existem ainda muitas concepções de leitura baseadas nas repetições mecânicas obrigatórias, como por exemplo, a leitura da bíblia sem se importar com a reflexão crítica durante a construção de significados.

Fica claro que a leitura não pode ser encarda como um mero hábito que o indivíduo repete mecanicamente sem reflexão ou consciência da consciência. Isto quer dizer que a leitura não pode ser encarda ou promovida como ação repetitiva, mecanizada e sem o devido controle. “Disso se pode concluir que promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega princípio humano e que implica, mais do que simples hábito uma atitude” (BRITTO, 2012, p. 48).

Assim, é necessário repensar e inverter as visões práticas de leitura baseadas em hábitos ou repetições obrigatórias mecânicas por dessa maneira não se formam leitores críticos, mas sim alienados. Neste sentido, a leitura da bíblia e de outros textos eram uma obrigação diária por causa da natureza da formação dada pelas mesmas instituições religiosas. Nos dizeres de Silva (2009) é aquela permite ao leitor fazer indagações, compreensão e reflexão. Neste sentido, urge toda uma necessidade de analisar criticamente as terias de leitura baseadas no simples hábito, até porque os hábitos são derivados das configurações sociais estabelecidas numa determinada comunidade e não uma predisposição genética.

Uma vez que a o ato de leitura não se esgota no texto, bem como em questões formalistas com intenções de regulação, ela não pode ser vista como um mero ato impositivo, mas como uma via de apropriação dos vários sabres, assim como uma ferramenta de emancipação. Por esta razão é importante que seja significativa para o leitor, por formas a não se tornar numa prática rotineira mecânica, cujos motivos se consubstanciam apenas no cumprimento de uma obrigação do professor ou da instituição escolar, lembrando que o foco da escola não é formar leitores dos textos escolares, mas leitores críticos que participação de forma ativa no projeto de cidadania. O processo de formação do leitor deve ser visto como uma preparação não apenas de bons alunos, porém de bons cidadãos que vão usar socialmente a leitura para a compreensão do mundo. Nesta perspectiva, é urgente repensar a forma como os cidadãos angolanos têm vindo a ser alfabetizados, uma vez que a análise comparativa das realidades europeias baseadas nos depoimentos dos professores revela que a maneira como a leitura tem sido ensinada não torna os alunos em leitores proficientes. A interpretação da realidade social angolana revela que as práticas de leitura não favorecem muito a formação. Em face disso, é importante perceber que não se pretende com essa análise atribuir todas culpas ou responsabilidades à escola, aliás a escola é uma instituição que se encontra num entorno social. Logo, os fatores sociais de uma ou de outra forma acabam influenciando o processo de formação de leitores, porém a escola não deve ficar presa a concepções de leitura tradicionalistas.

Tópico 5- Análise sobre a leitura dos seus estudantes do primeiro ano.

Visão dos professores sobre as práticas de leitura dos estudantes

NAPRODPESPBR05P03 “A leitura de alguns estudantes, no primeiro ano é muito débil. Nas classes anteriores houve pouco interesse e também vontade do próprio estudante em ter uma leitura fluida e correta”. NAPROIESPBR05P05 “Pouco fluente, pois não é constante por ser de disciplinas de componente prática”. NAPROHESPBR05P06 “Quanto aos meus estudantes, das vezes que os mandei ler textos com conteúdos históricos, percebi que todos eles conheciam as palavras, mas alguns destes tinham dificuldades relacionadas com o respeito as pontuações, a observação e memorização rápida das palavras por expressar ao longo de uma frase do texto, elementos que têm vindo a ser discutidos nas reuniões colegiais da instituição. Este exercício de leitura tem decorrido não só para entender o nível deles de leitura, mas também para promover a participação na aula, assimilação e interpretação de conteúdos”. NAPROPEESPBR05P07 “A leitura dos meus estudantes do primeiro ano, se comprar com o que Adler diz no seu livro a arte de ler, que estou lendo ainda, é de dizer que não tenho tido a sorte de ter estudantes leitores. A maioria deles apresenta dificuldades na leitura, quase nenhum leu um livro inteiro sequer, isso segundo o que temos abordado nas primeiras aulas e vários testes demonstram quão fracos se apresentam no primeiro ano: sem clareza de ideias, pouca fluidez na fala, contradições nos textos orais e escritos, erros ortográficos e de redação em geral, tudo como consequência da falta de leitura. No decorrer do curso letivo alguns apresentam pequenas melhorias, mas a estatística é insignificante para o número que temos nas salas de aulas”. NAPRODHESPBR05P08 “Sobre a leitura dos meus estudantes universitários no primeiro ano da Universidade esta é deficitária, o que até certo ponto tem condicionado no rendimento escolar destes estudantes”.

As abordagens feitas pelos professores em relação a leitura dos estudantes do primeiro ano são motivo de uma profunda reflexão, visto que algumas opiniões dadas por eles preocupam bastante, ou melhor, alguns pontua que a leitura dos estudantes é débil, ou seja, dizem que ele dificuldades de fluidez, pronúncia correta das palavras ou memorização. Com base nas afirmações dos professores percebe-se que algumas análises muitos e simplistas e em muitos casos se confunde a leitura com aula de fonoaudiologia. Nas falas dos professores se evidencia muito a importância da fonética.

Ao longo desta pesquisa temos vindo a demonstrar na atividade de leitura isso constitui um grande equívoco. “É por isso que, no que diz respeito à leitura, não é evidente que a abordagem fonética seja importante” ..., (FOUCAMBERT, 2008, p. 35). Por esta razão é que existem vários fatores sociais que interferem no ato de ler e não se pode dar importância ao aspecto fonético porque senão reforçamos as concepções de leitura baseadas na oralização. Como já tem sido reiterado, leitura não pode ser encarada como um ato de mera decifração das palavras, a leitura é compreensão. Conforme Silva (2000), durante a atividade de leitura o leitor apreende significados e compreende o texto. Por isso, em nenhum momento os profissionais de educação devem perder tempo com concepções fonológicas que acreditam que ler é oralizar.

Assim sendo, percebe-se que nas abordagens sobre leitura é não devem estar presas a estes modelos simplistas e não podem perder de vista a análise dos socioculturais, políticos e econômicos que fazem parte do entorno da realidade objetiva do estudante/leitor. Neste sentido, há toda uma necessidade de repensar algumas práticas de ensino da leitura do contexto angolano para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Para o efeito é importante a realizar de pesquisas como estas que ajudam a entender as práticas de leitura dos estudantes e forma como elas aprenderam a ler. A análise destes pressupostos ajuda a perceber as concepções teóricas presentes no ensino da leitura e apontar caminhos a partir de teorias que olham para as condições concretas, bem como os aspectos históricos durante o ato de ler.

Tópico 6- Análise sobre os principais aspectos discutidos nas reuniões colegiais da instituição em relação à leitura dos estudantes.

Pouca abordagem sobre a leitura nas reuniões

NAPROPSESPBRT06P01 “Em todas as reuniões colegiais da instituição em que participei poucas são as vezes que se abordou questões sobre a leitura dos estudantes. Fala-se muito e quase sempre do problema da escrita dos estudantes, os professores comentam, reclamam e apontam muitas dificuldades sobre a escrita dos estudantes em diferentes cursos e nada sobre a Leitura”. NAPROPESPBRT06P02” por ser um professor novo (2 anos na instituição) acredito que tem havido tais reunião, porém sem que ainda merecesse o convite. Ou ainda, aquando da minha estadia na instituição nunca houve tais reuniões colegiais que abordasse os aspectos relativos à leitura dos estudantes”. NAPROIESPBRT06P05 “Infelizmente não tem sido o foco das reuniões da qual faço parte, delegamos a segundo plano por não sermos professores da língua”. NAPROPEESPBRT06P07 “Nas reuniões colegiais do centro quase nada se discute a respeito, não sei porque razões, mas a verdade que é que até hoje não tem sido uma prioridade para a direção os problemas relacionados com a leitura dos alunos, todos reclamam como se fossem vítimas do resultado e do processo”.

No tópico sobre os principais aspectos discutidos nas reuniões colegiais em relação a leitura dos estudantes as opiniões divergem, ou seja, alguns professores dizem que não se fala nada sobre o assunto, outros afirmam que se fala pouco e ainda há um grupo que destaca que em certos momentos o assunto foi tratado em reuniões colegiais, sublinhando que a escola tem noção das insuficiências que muitas delas não são particulares, mas de modo geral do sistema de ensino angolano. Embora as opiniões dos professores em relação a essa questão, ainda assim fica claro que a leitura ainda não tem sido prioridade, ou melhor, não é tratada com a devida atenção, isto acontece não só no ensino superior, mas também nos níveis anteriores.

Ainda que a leitura seja um instrumento fundamental para a aquisição do saber, ela é superficialmente, ligeiramente tratada – ou, o que é bem pior, totalmente esquecida

ou relegada a um segundo plano – nos cursos de magistério do ensino médio e/ ou nos cursos de graduação e de licenciatura. Isto faz com que os professores se sintam “desmarcados” ou, melhor dizendo, pedagogicamente enfraquecidos nos momentos do planejamento, organização e implementação de programas de leitura aos seus grupos de alunos. (SILVA, 2003, p. 18).

Apoiando-se nos fundamentos de Silva (op.cit) importante referir que a leitura tem sido ignorada ou tratada de forma superficial em muitos contextos e na “Escola Superior Pedagógica do Bié” isso não difere. Isso é sinal que problemática é reflexo de modelo educacional do país que se reflete na consciência dos gestores e dos professores em relação a preocupação com a leitura. Dessa maneira, em primeiro lugar é preciso reconhecer que existem muitas relacionadas com a leitura que é estrutural, isto é, decorrentes do sistema de ensino. A esse respeito vale frisar que as vezes por mais vontade que se tenha de fazer algo diferente, se a realidade social e objetiva não for favorável torna-se difícil inverter certas carências.

A mudança de certas práticas educativas com vista a formação de leitores e consequentemente a melhoria da qualidade de ensino não é uma tarefa fácil. Ela só pode ocorrer de entre vários fatores com a criação de políticas públicas educativas sérias que encaram a educação dos cidadãos como prioridade, de criação de condições materiais e humanas favoráveis, por exemplo, a construção de boas instituições escolares, a formação qualificada dos professores, o incentivo à investigação científica para a criação e desenvolvimento de projetos de extensão universitária. Nesta perspectiva, é necessário que o governo crie políticas educativas que priorizem a formação humana, olhando para a igualdade de oportunidade em termos de acesso ao ensino, bem como as condições materiais imprescindíveis. Mas isso tudo só se materializa com uma formação qualificada dos professores, tal como se observa num dos depoimentos apresentados pelos professores.

Assim, o estado deve apostar na formação e superação constante dos professores, principalmente daqueles que trabalham ou vão trabalhar no ensino de base, isto é, pré-escolar e primário porque isto serve se alicerce para os níveis posteriores. Em vários contextos internacionais e nacionais, sobretudo em países em via de desenvolvimento isso ainda constitui um problema, mas é preciso discutir com profundidade e seriedade esses assuntos para inverter o quadro. Essas reflexões são necessárias porque em determinados contextos com em Angola quando se discute a qualidade de ensino a tendência é dos dirigentes é de responsabilizar apenas os professores, esquecendo-se que as linhas políticas educativas a nível macro não são elaboradas pelos professores e muitos carecem de formação qualificada que também não depende apenas deles.

Outro elemento apontado pelos professores do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié” é que existe uma noção por parte da direção da escola a respeito da leitura dos estudantes que não opinião de alguns carece de muita melhoria, mas o esforço para inverter o quadro tem sido feito fundamentalmente pelos professores de língua portuguesa. Em nosso entender essa é uma responsabilidade que não deveria ser apenas dos professores de língua portuguesa porque a leitura serve de apropriação de conhecimentos para todas as disciplinas, aliás ela perpassa por todas as áreas do saber. Não se pretende com isso minimizar o trabalho dos professores de língua portuguesa, nem tão pouco dizer que todos professores têm grandes ferramentas para o ensino e a promoção da leitura, porém é necessário desconstruir a ideia só eles é que devem ter essa preocupação. Não obstante dos professores de língua portuguesa terem uma responsabilidade acrescida, para melhorar o quadro é recomendável que haja esforços conjugados entre vários professores e direção da escola porque senão fica muito difícil superar as inúmeras os aspectos menos bons.

Apesar de alguns professores afirmarem que em certas ocasiões as questões relacionadas a leitura dos estudantes têm sido abordadas nas reuniões colegiais, ainda assim existem um grupo de professores que pontuam fala-se muito pouco e as vezes quase que o assunto passa despercebido e não se aborda. Esta situação também é preocupante porque existem assuntos complexos e necessários como a leitura dos estudantes que deve ser motivo de discussão dos que dirigem e orientam o processo de ensino-aprendizagem. Já se tem noção que a aprendizagem da leitura deveria ser feita no ensino primário, mas as instituições de ensino superior não podem ficar de braços cruzados, principalmente uma instituição como a “Escola Superior Pedagógica do Bié”, cujo objeto social é a formação de educadores professores dos níveis pré-escolar, primário e secundário. É necessário compreender e discutir a leitura dos estudantes do ensino superior, olhando para os aspectos históricos e contextuais para posteriormente buscar soluções possíveis com base na investigação científica. No primeiro tópico da análise dos dados dos professores percebeu-se que alguns têm formação a nível de pós-graduação e outros estão em formação.

Assim, faz-se necessário promover a investigação científica para que certas produções científicas cheguem à comunidade. Por outra, se a escola superior pedagógica forma professores de nível primário a temática sobre a leitura deve ser prioridade nas reuniões colegiais porque algumas práticas precisam ser repensadas. Importa aqui sublinhar que não é nossa intenção transparecer que a “Escola Superior Pedagógica do Bié” deve carregar todas as culpas do insucesso da leitura dos estudantes ao nível provincial, aliás em algum momento já dissemos que existem aspectos estruturais e também a formação de professores em Angola não

é feita apenas a nível de bacharelado ou de licenciatura, ou melhor, melhor a formação de professores ainda é feita a nível médio, o que também é preocupante. Mas ainda assim a escola superior pedagógica por ser instituição de ensino universitário precisa criar grupos de pesquisa para discutir a questão da leitura e apresentar perspectiva diferentes do ensino da leitura para minimizar algumas carências.

Com base nas análises anteriores deduz-se que importante potencializar a componente investigativa no nível das intuições de Ensino Superior no país de forma geral com particularidade na “Escola Superior Pedagógica do Bié” por se tratar de uma instituição de formação de formadores. Para o efeito, os governantes e profissionais da educação precisam estar comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem para que haja condições de realização de pesquisas científicas, quer a nível de grupos de pesquisas, quer a nível individual. Vale lembrar que não existe uma pretensão de desmerecer o que já se tem feito, aliás algumas monografias dos estudantes orientadas por certos professores estão viradas ao ensino da leitura, porém há muita coisa que precisa ser feita, como a criação de grupos de pesquisas nessa área, o incentivo de projetos de investigação científica para materializar eficaz a componente da extensão universitária, a compra de mais livros desta linha de investigação, bem como a realização de investigações científicas ao nível de pós-graduação, a semelhança desta tese.

Tópico 7- Análise sobre as opções de leituras e as principais razões.

Motivos das opções de leitura: recorrência das obras viradas a autoajuda

NAPROPEESPBR07P07 “A leitura volta na minha vida em 2008, quando eu na condição de humano me burlava de um amigo que necessitava de ajuda, então ele decidiu me emprestar um livro para que eu sentisse na pele os erros que estava cometendo com ele, isso seria a partir da leitura dos princípios da amizade. O livro era de John C. Maxwell com o título: As 25 maneiras de fazer as pessoas se sentirem especiais; e desde a data não mais larguei os livros até a data presente, tendo lido literatura variada que cuja as experiências e lições comentarei a seguir. Os meus autores são: Olavo de Carvalho, John C. Maxwell, Robert Kiyosaki, Moritmer J. Adler, Pe Ivan Ilich, José Ortega Y Gasset, Rodrigo Silva, entre outros. Sendo assim leio de momento filosofia e tema referidos à Educação Clássica, História da Educação Quanto a literatura para adultos, quer sejam os romances, história, biografia, instrutivos, de iniciação numa arte ou ofício, autoajuda, filosofia, tenho uma referência pois muitos me ensinaram a ampliar o meu horizonte de consciência. NAPROPEESPBR07P01 “A razão destas opções, prende-se com a obtenção ampla da aprendizagem e aquisição conhecimentos e informação, quer no âmbito de formação, quer na afirmação e superação profissional, quer no âmbito de pesquisa científica e académica, quer no âmbito cultural. NAPROPEESPBR07P02 “Gosto de romances ficcionais por me facultar capacidade de compreender e interpretar assuntos não explicados de forma objetiva. A verossimilhança permite-me entender a realidade com mais critério”. NAPROPEESPBR07P07 “Não explicarei sobre todos, mas somente sobre alguns e as experiências que tive com os mais

relevantes. *Bíblia Sagrada*- a princípio estranha, mas a medida em que via e vejo vídeos de pastores, teólogos, apologistas mais se consolidam as minhas formações psicológicas, como a cosmovisão sobre Deus, o homem, a origem do universo e o sentido da nossa vida e da história. *As 25 maneiras de fazer as pessoas se sentirem especiais* de John C. Maxwell- aprendi a me conectar com as pessoas rapidamente e nalguns casos a servir, mas havia uma necessidade de Cura interna que estou aprendendo com Jesus na Bíblia e nos vídeos no Youtube, porque o autor enuncia o princípio que nossos relacionamentos só podem ser tão bons quanto nós, e só tem poder de mudar o nosso interior o Espírito Santo. *Sociedade sem escola* de Ivan Illich- lendo ainda, percebo que os governos cometem muitos erros com o que chamam Direito à Educação. *Nunca desistas dos teus sonhos* de Augusto Cury- que as derrotas e as perdas só existem na vida de quem vai vencer. *A ciência da reencarnação* não lembro o autor- aprendi a lei do desapego às coisas materiais. *A alquimia do amor* de Nicholas Parks- os homens devem se casar duas vezes com suas esposas, porque na primeira o fazem por obrigação, ou seja, por um dever, mas depois devem casar-se pelo amor que descobrem que realmente sentem por elas”. NAPRODHESPBR07P08 “As minhas opções de leitura na língua portuguesa, partem da leitura em voz alta, isto encontra explicação no facto de que pra além de facilitar o conhecimento dos vocábulos, ajuda também a aperfeiçoar a dicção uma exigência para qualquer professor”.

Consta-se nestes tópicos as opções de leitura de certos professores que, em alguns casos, não difere tanto das opções apresentadas pelos estudantes, como, por exemplo, a leitura frequente da bíblia ou de livros de autoajuda. Interessa fazer um paralelismo de algumas opções de leitura dos professores com as dos estudantes para que seja possível perceber certas práticas de leitura em função da realidade social angolana, ou seja, é notória a força da religião ou das igrejas porque a leitura da bíblia sagrada acaba sendo uma opção preferencial para muitos em função das suas crenças. Outros ainda apontam os livros de autoajuda porque segundo eles ajudam a ter mais conhecimentos e uma visão mais ampla sobre o mundo. As razões de escolha de leitura de certos professores parecem completamente livres, mas estão condicionadas pelo contexto concreto, ou melhor, pelos grupos sociais onde eles estão inseridos, bem como a grande influência dos meios de comunicação e informação.

Respeitam-se as opções de leitura apresentadas pelos professores, mas vale referir que algumas delas não ajudam meio no desenvolvimento humano e profissional dos professores. Não sequer dizer com isso que os professores só devem ler uma linhagem de livros para depois orientar os seus estudantes, aliás, é importante de vários gêneros textuais para a superação humana, todavia é importante mais uma vez fazer referência que alguns gêneros fazem parte do modismo imposto pela indústria cultural e têm um pendor mais comercial do que propriamente de fazer com que o homem atinja níveis de excelência. Sabemos que a escrita é uma humana e defendemos que o ser humano deveria ter possibilidades de se apropriar das várias produções culturais da humanidade, no entanto na era em que nos encontramos algumas produções não têm caminhado para essa direção, dito de outra forma, em alguns casos elas serve de instrumento de manipulação e são alienantes.

Várias evidências de pesquisa na área da leitura dos professores mostram uma incidência muito grande de interesses sobre os livros didáticos e os manuais de ensino, sobretudo literatura de cunho religioso e sobre os assuntos de misticismo. Tal leque de temas representa um horizonte muito restritivo no que se refere ao universo dos artefatos de linguagem. Além disso, paulatinamente, os sujeitos da leitura, que realmente deveriam ser, os professores, passam a ser objetos, sem direito a escolha de opções. Quer dizer: são transformados em objetos de manipulação das editoras de livros didáticos, em objeto das pregações religiosas ou em objetos dos lenitivos ou fugas proporcionadas pelos livros de natureza mística. (SILVA, 2009, p. 64).

Assim, é necessário mais uma vez repensar o processo de formação do leitor, fazendo uma interligação com a realidade social e concreta. O processo de ensino-aprendizagem da leitura deveria ser orientação para uma direção que possibilita a formação de leitores críticos e não de pequenos reprodutores alienados. Por esta razão, é que se defende e aconselha a leitura de certos textos, tais como literários clássicos, filosóficos, científicos que ajudam no desenvolvimento harmonioso do homem, propiciando o alcance de níveis de excelências da personalidade. Neste sentido, a escola e não deveria dar essa possibilidade do aluno se familiarizar com vários textos para o desenvolvimento do senso crítico e mais tarde isso contribuir na seleção de livros e conseqüentemente no desenvolvimento da comunidade e do país.

Outrossim, se algumas opções de leituras dos professores se assemelham a dos estudantes, é urgente mais uma vez desconstruir a ideia de que os estudantes não leem e ficar com a perspectiva em muitos momentos não leem os textos que fazem parte do cânone acadêmico, mas existem algumas práticas de leitura, por exemplo, a prática da leitura da bíblia e ou de alguns livros de autoajuda. Nesta senda, percebe-se que alguns professores podem ter dificuldades de orientar os estudantes com leituras críticas, visto que também existem fatores sociais que não os ajudaram a se tornarem também leitores de obras com pendor mais reflexivos. Além disso, na fala de certos professores percebeu-se a opções de certas leituras apenas por imperativos acadêmicos-profissionais. Parte-se do pressuposto de que a leitura é uma criação humana que o desenvolvimento de ser social, alguns professores, dada a grande responsabilidade que têm na sociedade, não deveriam ler obras do senso comum ou apenas só por imperativos profissional, mas se apropriar de vários saberes a partir de outras obras que ajudam no desenvolvimento pessoal e profissional.

Como já tendo vindo a referir a leitura promove desenvolvimento humano, mas não é se trata de qualquer tipo de leitura. Nos dias atuais existem muitos livros que estão cheios de uma série de informações que não promove a intelectualidade ou então o leitor crítico. Por isso temos defendido a leitura de literatura que não faz parte do modismo imposto pela sociedade capitalista, a leitura de textos científicos cujo foco é a formação humana, já que existem

determinadas correntes seguindo um paradigma de ciência de mercado, ajuda pouco no desenvolvimento das estruturas cognitivas do homem. Nesta ordem de pensamento Britto (2012, p. 51) pontua o seguinte:

Enfim, a promoção da leitura não se deve pautar nem pelos ditames do mercado editorial e da indústria da informação e do entretenimento, nem pela necessária disciplina da aprendizagem escolar. No primeiro caso, porque simplesmente tomar da leitura o seu valor humano e substituí-lo pelo valor de mercadoria – portanto, fazer dela elemento de alienação; no segundo caso, porque ou se negaria o caráter organizador e sistematizador da educação escolar ou se esvaziaria da leitura seu caráter de ação desimpedida, desobrigada, ainda que “comprometida”, de alguém que busca a si, ao outro, ao mundo e à vida.

Entende-se desse modo a leitura de vários gêneros clássicos é importante e deve ser promovida, para não deve ser a leitura da moda que a indústria editorial tem promovido, cuja a finalidade é alienação do homem e ganhar lucros. Vive-se em uma era de disputas econômicas que não afetam apenas o ramo da economia propriamente dita de modo particular, mas também da Literatura, da Filosofia e da Ciência de forma geral. E isso requer cuidado porque as vezes se fica com a falsa ideia de que se está a promover bons leitores com a proliferação de obras, quando na verdade, o que se assiste é formar ser alienantes para seguir a lógica mercadológica. Isso demonstra mais uma vez a necessidade da formação de leitor crítico para saber filtrar as várias informações que circulam nas diversas obras e não só, tendo em vista o desenvolvimento humano.

Além das questões acima analisadas nas falas dos professores, existe um outro dado muito interessante na fala dos professores em relação as suas opções de leituras. Alguns pontuam que gostam de ler muitos textos relacionados com área deles de formação e outros, apesar de listarem uma série de gêneros, pode-se perceber maior parte das preferências de leitura tem muita a ver com formação inicial ou continuada. Este é um dado interessante porque permite estabelecer uma analogia com as opiniões dos estudantes, bem como quebrar a ideia da generalização das práticas de leitura dos estudantes do primeiro, isto é, cá por terra algumas afirmações categóricas dos professores de que os estudantes não leem, dado que, tal como os professores, em função da sua área de formação ou da atividade cotidianas, têm algumas preferências de leitura, o mesmo acontece com estudantes em função do curso que frequentam, do grupo social do qual fazem parte dentro da comunidade, das atividades diárias, da sua historicidade e de todo entorno social que influencia esse processo. No caso dos professores, muitos apontaram preferências de obras que tem a ver com a disciplina que lecionam, caso quem em alguns momentos também ficou evidente nas falas dos estudantes, ou seja, algumas opções de leitura tinham relação direta com os cursos que frequentam.

Por outra, encontram também algumas analogias das preferências de outros gêneros em função do contexto histórico e social da realidade angolana, ou melhor, certas práticas de leitura são comuns, como por exemplo, a leitura da bíblia que acaba sendo predominante na realidade onde se fez a pesquisa. Não é por acaso que isso acontece, basta lembrar o contexto histórico de angolano na era da colonização portuguesa. Os portugueses quando alcançaram Angola tiveram de usar algumas estratégias para convencer o povo e posteriormente explorar. A principal estratégia usada foi a ideia que estavam a entrar para o território angolano com o intuito de levar o evangelho, mas por detrás disso haviam objetivos econômicos. Para a materialização dos seus intentos, os colonialistas portugueses fixaram algumas das missões no Sul do país, região onde se encontram os participantes desta pesquisa. Naquela época alguns angolanos frequentar seus estudos nas missões nas quais a leitura da bíblia era obrigatória e essas práticas passaram de geração a geração e com várias religiões surgiram e ainda surgem no país.

Tópico 8- Análise sobre as experiências diárias em sala de aula em relação a leitura, destacando a orientação do processo de ensino-aprendizagem

Orientações de leitura em sala de aula baseadas em livros de autoajuda

NAPROPEESPBT08P07 “Quanto à leitura em sala de aulas sempre tenho tratado de induzir a que os mesmos estudantes descubram a ignorância que há neles quanto à leitura, sendo assim, de forma sugestiva oriento livros e vídeos que possam ler e ver primeiro para que se diagnostiquem e depois para que se apoiem visando melhorar as suas dificuldades quanto à leitura. Pelas dificuldades do nosso contexto, isso no referente aos livros em suporte físico, sempre sugiro que leiam em PDF os que recomendo: Moritmer J. Adler e outros, por outro lado peço que baixem vídeos de cursos de leitura e aprendizagem de Rafael Falcon, Prof Pierluigi Piazzi, Olavo de Carvalho, etc. Estas têm sido algumas das orientações em função daquilo que acredito ser o Ensino Superior, tendo em conta o nosso contexto. ”

NAPRODHESPBT08P08 “No caso concreto, para a eficácia da leitura dos Estudantes, obrigo-os que nas aulas a se apresentem aptos para lerem alguns extratos do material de apoio as aulas. Assim, avalio o desempenho destes e aproveito a corrigi-los naqueles aspectos que acho vulneráveis”.

Os dados desse tópico indicam que as experiências dos professores em sala de aula em relação a leitura variam, pois alguns orientam algumas atividades de leitura na sala, outras opiniões demonstram que a leitura não tem sido prioridade em sala de aula e uns ainda afirma que obrigam os estudantes a se apresentarem aptos para a leitura. As diversas opiniões apresentadas pelos professores evidenciam não só as suas concepções didáticas sobre a orientação de forma geral do processo de ensino-aprendizagem e de modo particular a compreensão deles sobre o ensino da leitura. O que chama mais atenção nas falas dos professores é fato de alguns orientarem leituras aos alunos com base nos livros de autoajuda.

O acima exposto deve revelar uma grande preocupação porque os professores não podem reclamar sobre as práticas de leitura dos alunos quando não promovem leituras para adquirir conhecimentos em sala de aula. Não se pretende aqui fazer transparecer a ideia que as aulas no ensino superior se converterão em aulas de leitura, todavia ela indispensável porque é base da apropriação dos vários conhecimentos. Logo, em alguns casos se torna necessário fazer recursos a ela para compreender os diversos textos para a partir de esse momento fazer uma discussão e com ajuda dos professores explicitar alguns conteúdos que eventualmente parecem muito complexos para os estudantes. Neste sentido, o professor enquanto orientador da atividade de ensino não deve ignorar a leitura nas suas aulas, nem tão pouco deixar de orientar leituras independentes para os estudantes efetuarem em casa, na biblioteca ou mesmo na sala de aula sempre quando for oportuno e necessário.

Extrapolando essa constatação para o assunto aqui tratado, fica ainda mais patente o fato de que, sem um professor que seja um bom leitor, sem um professor que tenha uma paixão pela leitura e pelos livros, sem um professor que apresente um forte compromisso com as necessidades e as habilidades de leitura dos seus alunos, de nada valem as escolas com boas bibliotecas, repletas de textos. (SILVA, 2009, p. 65).

Nesta perspectiva, é urgente repensar certas práticas pedagógicas de certos professores para não ficarmos com a sensação de que muitos estudantes têm dificuldades de leitura por serem desleixados. Estes fatos nos remetem mais uma vez na necessidade de se apostar na formação dos professores para que haja superação constante. Outro aspecto preocupante na fala dos professores é fato de se encontrar afirmações segundo a qual a leitura tem sido uma obrigação nas aulas, cujo objetivo fundamental a avaliação do desempenho dos estudantes. A intenção de propiciar a leitura em sala de aula é boa, porém o papel do professor nestes casos não deve ser o de obrigar os estudantes a lerem porque no processo de ensino-aprendizagem é preciso ter em conta que se o que o estudante faz não for significativo, os resultados podem não ser duradouros, ou seja, a leitura vista apenas como uma atividade de caráter obrigatório, tendo como foco a avaliação do desempenho, torna-se uma atividade mecânica e quando isso acontece a aprendizagem não faz sentido.

Por outro lado, não se pode fazer de uma atividade mecânica como um fim primordial para a avaliação do desempenho escolar dos estudantes, dado que a avaliação não pode ser encarada como um fim, mas sim como um processo contínuo. O mesmo também se enquadra na atividade de leitura, isto é, não é recomendável avaliar o desempenho da leitura dos estudantes com atividades que não sejam significativas, lembrando que leitura não é só decifração. “Saber ler é outra coisa, que não é apenas poder decifrar um único livro, mas

mobilizar, com utilidade ou por prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita” (CHARTIER, 1990, p. 151).

Assim, importa destacar que se leitura não é decifração e a função do professor não deveria ser em nenhum momento a de obrigar os alunos a lerem para saber sobre o desempenho de leitura deles ou mesmo o ritmo de aprendizagem, porém seria de mobiliar os estudantes a terem contado com diversas obras, tanto as relacionadas com as disciplinas, como as outras que permitem a apropriação da escrita que é um bem cultural da humanidade. Assim sendo, a escola enquanto instituição vocacionada a formação dirigida dos cidadãos deve ser encarada como um lugar de várias possibilidades de apropriação do conhecimento e da cultura e isso não se faz com a obrigação da leitura de um livro de autoajuda ou de uma apostila da disciplina elaborada pelo professor. “1) A função primordial da educação escolar é contribuir no desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83). E isso não faz com livros de autoajuda, mas com literatura que promove reflexão.

Por esta razão é que para analisar as práticas de leitura dos estudantes houve necessidade de complementar com as falas dos professores porque na fala dos professores as vezes é bastante comum ouvir a afirmação que os estudantes têm leitura débil. Assim, a análise profunda deste fenômeno deve estar em estreita ligação com a análise da visão dos professores sobre a leitura, o que eles fazem diariamente em sala de aulas com os estudantes, a forma como orientam a atividade de ensino ajuda a perceber a concepção deles sobre leitura, o que os levou a ter essa concepção e não outras.

Tópico 9- Análise sobre as condições materiais da escola para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Insuficiência de materiais, a biblioteca escolar e as práticas de leitura

NAPRODPESPBR09P03 “A escola tem uma biblioteca, porém poucos professores incentivam a leitura”. NAPROFESPBR09P04 “investiu-se muito pouco no apetrechamento da biblioteca e da sala de leitura. Em muitas Escolas e Universidades, técnicas elementares de Investigação científica, como ler criticamente com instrumentos adequados, isto é, reconhecer, compreender, estudar, recordar, interpretar, ler por lazer, deixar-se guiar pelo texto, os modos de interpretação, Comentar, Avaliar a organização do texto, corrigir, quando a leitura deixa um traço escrito, criar fichas ou não, recolher a documentação, etc., dão no 1º semestre do primeiro ano. Nós começamos tarde e há estudantes que vão com esta deficiência até a apresentação da monografia”. NAPROPEESPBR09P07 “A Instituição tem uma biblioteca, mas pela consulta feita tem poucos livros que possam ajudar os estudantes com dificuldades na leitura. Para o processo de ensino-aprendizagem vemos que existem condições para dar aulas de classe tradicional, não havia pelo menos no ano

passado internet para professores e alunos para a pesquisa. Os textos básicos das disciplinas que se leccionam, pelo menos do ramo das ciências sociais e humanas, das quais lecciono Pedagogia não são de autoria dos docentes locais, o que dificulta a contextualização e atualização dos textos e das situações que serviriam de exemplo, o que não é saudável. Algumas salas de aulas não são apropriadas para aulas, pois algumas sofrem com ruído produzido na Escola Técnica de Formação Profissional. Os computadores acessíveis aos alunos não têm internet, o que dificulta algumas orientações que as vezes damos aos alunos”.

Olhando para as colocações dos professores em relação as condições materiais para a melhor condução do processo de ensino-aprendizagem, regista-se uma grande preocupação, pois na visão de muitos as condições não são muito favoráveis para uma orientação do ensino e consequentemente para uma melhor apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes. O curioso nas falas dos professores é que todos eles ao narrarem esse tópico não se preocuparam em mencionar várias outras condições materiais imprescindíveis que propiciem uma melhor aprendizagem dos estudantes, mas focalização com maior incidência a situação da biblioteca escolar por causa da escassez de livros fundamentalmente. Com base nos depoimentos dos professores, infere-se que a biblioteca escolar ainda não tem sido encarada como prioridade por parte dos gestores da escola, visto que a biblioteca escolar não é apenas mais um espaço que se encontra no edifício escolar. Entende-se que a biblioteca escolar deveria ser um espaço privilegiado de aprendizagem. A esse respeito Foucambert (2008) desta que a biblioteca é um espaço de estudo que acolhes os principais atores do processo educacional e não um depósito ou lugar sem condições estruturais e materiais apropriados,

O dito com anterioridade revela a necessidade de se inverter a visão sobre a biblioteca escolar. Ela não deve ser encarada nem como um depósito, nem como um lugar com mesas e cadeiras para que os professores e estudantes possam sentar e ler conteúdos de apostilas. No caso concreto da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, os professores afirmam que existem pouquíssimos livros para melhor orientação do ensino. Esta situação carece de uma profunda reflexão, tendo em conta a pertinência da biblioteca escolar na formação e promoção do leitor crítico, bem como na apropriação e construção do conhecimento. A biblioteca deve ser vista como um espaço privilegiado na promoção da leitura e construção da cidadania. Por esta razão há toda uma necessidade de se inverter o quadro atual da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, no que concerne ao acervo bibliográfico, quer físico, quer digital para que os estudantes e professores possam frequentar o espaço e concretizar os seus anseios. Logo, se a biblioteca não estiver devidamente apetrechada e equipada, se torna difícil o ensino superior cumprir com as funções do ensino universitário, ou seja, fica difícil ensinar, investigar e fazer chegar a produção científica à comunidade.

Assim, urge toda uma necessidade de realizar investigações que abordem a importância da biblioteca escolar para que os gestores escolares, sobretudo os dos países em via de desenvolvimento, como é o caso de Angola, entendam que biblioteca escolar deve ter acervo bibliográfico suficiente e outras condições indispensáveis para que os estudantes dos diversos cursos possam realizar suas leituras individuais, trabalhos em grupo ou de natureza coletiva e pesquisas de conteúdos ou informações interessantes que contribuam na formação harmoniosa dos cidadãos. Neste sentido, é importante que haja flexibilidade e compreensão por parte dos gestores escolares, bem como das várias outras entidades governamentais ou privadas, por formas a serem realizados vários investimentos sérios para que as bibliotecas deixem de ser pequenos depósitos de livros descontextualizados ou mesmo um lugar para relaxar. Estes investimentos não deveriam ser feitos apenas no ensino superior, mas sim desde os primeiros níveis de formação, mas no ensino superior por conta das principais funções e investimento precisa ser ainda maior.

A insuficiência de acervo bibliográfico tem causado constrangimentos aos professores e estudantes não apenas na realização de trabalhos ligados às várias disciplinas, como também na elaboração dos trabalhos de fim curso para a obtenção do grau de licenciatura em ciências da educação. Neste sentido, vale aqui destacar que este é um elemento importante a ter em conta na análise sobre as práticas de leitura dos estudantes porque sem condições básicas na biblioteca é muito difícil formar um sujeito crítico. A formação do sujeito crítico pressupõe a criação de várias condições de ordem humana e material, o que às vezes pouco se verifica na “Escola Superior Pedagógica do Bié”.

Além da situação pouco favorável da biblioteca, os professores falam de outras condições materiais nas salas de aula para a realização do processo de ensino-aprendizagem de forma mais ativa e criativa, procurando a cada momento relacionar a teoria com a prática, bem como buscar distintas formas modernas de organização do processo de ensino-aprendizagem para que a configuração das salas deixe de ter aquele formato da pedagogia tradicional em que cada estudante fica atrás do outro e o professor em frente a falar para os estudantes. Dessa forma, além das questões ligadas ao formato das salas e professores apontam que existem insuficiências de outros materiais necessários para a condução eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Parta-se do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem é um ato interativo entre professores e estudantes com vista ao alcance dos principais objetivos, consubstanciados na formação integral do homem, é necessário velar para as condições materiais para que se alcancem de forma satisfatórias os intentos preconizados.

O acima exposto se só concretiza com boas condições materiais e com pesquisas científicas atualizadas e contextualizadas. Neste quesito, urge toda uma necessidade para inverter o quadro, dado que nas falas dos professores percebeu-se que ainda existem poucas investigações locais disponíveis na biblioteca para problematizar o ensino, discutir e refletir sobre as questões objetivas de tal sorte que a aprendizagem seja desenvolvida e duradoura, caso contrário estaremos novamente virados aos paradigmas de aprendizagens reprodutoras e mecânicas. Assim sendo, percebe-se toda uma necessidade de continuar a apostar na formação pós-graduada dos professores e também no investimento à investigação científica para que se aumentem o número de pesquisas que retratem a realidade local por formas a se promover cada vez mais a leitura, bem como superar algumas insuficiências detectadas no processo de ensino-aprendizagem, fundamentalmente as ligadas a leitura.

Dentro da realidade de superação de insuficiências de questões ligadas à leitura, a escola superior pedagógica de forma particular de forma geral o ministério do ensino superior da república de Angola, senão mesmo o governo angolano precisa tratar muito para inverter o atual cenário do ensino em Angola porque não se pode promover leitores reflexivos com apostilas, muitas delas descontextualizadas e pobres em termos de conteúdos científicos. O conhecimento científico é rigoroso o seu tratamento obedece ao cumprimento de alguns parâmetros que, em alguns casos não são apenas locais, mas sim internacionais. Nesta perspectiva é urgente investir em livros, bibliotecas equipadas, infraestruturas adequadas, formação qualificada dos professores, projetos de intercâmbio e extensão universitária para que a universidade cumpra o seu verdadeiro papel, ao contrário continuarem a formar quadros que não respondem a principais necessidades do país e a qualidade de ensino será cada vez mais gritante.

Tópico 10- Análise sobre as experiências em relação as outras atividades científicas.

Participação frequente em eventos de natureza científica e práticas de leitura

NAPROPSESPBRT010P01 “As minhas experiências com relação as atividades científicas são boas. Durante a minha carreira formativa e profissional tenho participado e comunicado em diversos eventos académicos e científicos como conferências, colóquios, jornadas científicas e académicas nacionais e internacionais, aspeto que influencia a cada dia nas minhas práticas de leitura”.
 NAPROPSESPBRT010P01 “As minhas experiências com relação as atividades científicas são boas. Durante a minha carreira formativa e profissional tenho participado e comunicado em diversos eventos académicos e científicos como conferências, colóquios, jornadas científicas e académicas nacionais e internacionais, aspeto que influencia a cada dia nas minhas práticas de leitura”.
 NAPROPSESPBRT010P03 “Tenho participado em atividades científicas a título de exemplo, há pouco incentivo por parte da instituição nesta área.

NAPROFESPBRT010P04 “Participou em vários Seminários, Formações e Palestras a nível Nacional subordinados a vários temas de carácter social, religioso e económico, bem como em Congressos e Simpósios Internacionais. Já organizou várias Sessões de Estudos, administrou várias Conferências, Palestras e Cursos. Está ligado às Organizações da Sociedade Civil, onde é membro fundador da ONG-AMAR (Associação de Mulheres das Áreas Rurais). Fala o Umbundo, português e italiano. Tem publicado o livro *A filosofia da existência* em Pietro Prini, 2001”.
 NAPROIESPBRT010P05 “baseada no desenvolvimento de artigos, leitura e tentativa de soluções tecnológicas para dar respostas as minhas atividades docentes”.

É possível perceber que alguns professores têm participado em determinadas atividades científicas e durante esse processo procurar publicar algumas investigações ou socializar alguns saberes. Em nosso entender esse é um aspecto positivo porque longe de quer apoiar a lógica do produtivismo científico que em muitas ocasiões fragilizam a aprendizagem por se dar maior atenção só as publicações sem se importar com as condições objetivas dos professores ou então com a qualidade das pesquisas, queremos dizer que o professor não pode estar preso à práticas pedagógicas rotineiras, ou seja, precisa investigar sobre a sua própria prática pedagógica, ter consciência das suas ações e socializar as suas experiências com outras pessoas com o objetivo de procurar cada vez mais a excelência, mas para o efeito a pesquisa é importante porque o ensino e a pesquisa constituem uma unidade dialética. Nesta linha pensamento Freire (1996) pontua que não se pode imaginar o ensino descolado da pesquisa e vice-versa. Desta feita, com base na pesquisa o professor procurar encontrar respostas das indagações decorrentes da atividade de ensino e a própria ação de ensinar só se torna possível com base na busca de conhecimentos devidamente organizados e universais, até porque estamos falando de professores do ensino superior, nem que fosse de outros níveis a investigação é fundamental.

Em se tratando do ensino superior, o ideal é que muitos materiais usados pelos estudantes fossem resultados de algumas produções científicas, como por exemplo livros ou alguns artigos científicos, mas no contexto angolano ainda há pouca produção desta natureza o que leva muitos professores deste nível a elaborarem pequenas apostilas para os estudantes. Além disso, a escassez de livros de em Angola faz com que os preços dos mesmos sejam muito elevados, fato que em muitas ocasiões impossibilita a compra por parte dos estudantes e até mesmo professores. Assim, é importante que os professores participem nos eventos de natureza científica e procurem aperfeiçoar as ações que devem ter sempre como foco o desenvolvimento das potencialidades humanas e não na lógica positivista e capitalista que invadiu o espaço da universidade. Nos dias atuais inclusive a lógica do produtivismo científico tem sufocado o trabalho dos professores, ou seja, muitos têm de cumprir determinados números de publicações para cumprir os parâmetros estabelecidos nos documentos normativos.

A não participação em eventos de natureza científica e necessidade de leitura

NAPROPEESPBT010P07 “Quanto as atividades científicas tenho pouco a dizer, pois não participei nas jornadas científicas que se realizaram no ano de 2018 por razões de interesse e motivos pessoais, mas vejo que há necessidade de fazer um curso de neuropedagogia ou neurociências para actualização sobre alguns avanços da ciência”.

Nas falas acima destacadas existem dois aspectos que chamam atenção. O primeiro é referente à necessidade de o professor fazer cursos de Neuropedagogia ou Neurociências, e o segundo refere-se à não participação por motivos pessoais. Nestes casos, fica muito difícil saber os motivos pessoais que levaram a não participação. Mas ainda assim é possível inferir que a necessidade dos cursos de neuropedagogia e neurociências se deve às condições objetivas concretas da profissão docente importas pelo modo de organização social ou então uma necessidade familiar porque os motivos não surgem do nada. “Para que a uma ação suja, é necessário que seu obtivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2012, p. 72). Portanto, as necessidades de fazer os cursos já realçados estão relacionadas com um motivo referente a uma situação concreta.

Por outra, as informações acima referenciadas revelam a necessidade de se investir na componente científica ao nível institucional e não só, pois alguns professores admitem que existam poucas atividades realizadas por parte da instituição. Desse modo, objetivos do ensino superior, o normal é que as instituições desta natureza organizem colóquios, simpósios, seminários, fóruns, jornadas científicas de outras atividades que incentivem a pesquisa por parte dos professores, assim como dos estudantes. Nesta perspectiva, é urgente a criação de políticas públicas locais que ajudam na promoção e criação de necessidade de investigação no contexto da “Escola Superior Pedagógica do Bié” porque não se podem compreender e resolver os vários problemas educacionais sem investigação científica. Sabemos nós que este não é um problema isolado em função das questões conjunturais em Angola, no entanto a instituição também tem suas responsabilidades nessa vertente. Para o efeito seria bom investir mais na cooperação com outras instituições de Ensino Superior, locais e internacionais, por formas a suprir as insuficiências relacionadas à investigação.

O acima aludido serve de reflexo de algumas debilidades que podem ser encontradas no processo de ensino-aprendizagem em Angola de modo geral e de modo particular no concernente ao ensino ou a promoção da leitura, senão vejamos, houve-se falar por parte dos

professores que os estudantes não do primeiro ano não leem ou então não gostam de ler. Em face disso se pode levantar a seguinte questão: o que é tem sido feito a nível institucional para mitigar certas carências encontradas no campo educacional na instituição, na província e no país? A resposta desta não pode ser encontrada se o caminho não for o da investigação científica porque quando não há pesquisa os problemas continuam e se agudizam e dificilmente o professor consegue refletir sobre a sua própria prática. As atividades de âmbito científico permitem a socialização de saberes entre os pesquisadores ou professores não só da instituição, como também a socialização de experiências com investigadores vindos de outros pontos do país e do mundo.

Assim, como a escola tem alguns professores formados dentro e foram do país com níveis académicos bons (mestrados e doutorados), seria bom que a área científica da instituição buscasse formas de beber da experiência desses professores para que em colaboração com as outras instituições sejam organizadas diversas atividades de caris científico, caso contrário a instituição fica presa apenas na componente do ensino e as constantes lamentações poderão continuar. Neste diapasão, caso a escola promova com frequência atividades científicas os professores através do processo de socialização de experiências vão tomar cada vez mais consciência da sua própria consciência, isto é, refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas para posteriormente poder modificá-las. Por outro lado, a realização constante dessas atividades, podem ajudar na divulgação da produção científica da instituição, bem como na promoção de categoria dos professores, dado que a produção científica é uma exigência para todos os professores universitários.

A realização regular de atividades científicas tem reflexos diretos na leitura, ou seja, este tipo atividade geralmente pressupõe investigação de diversos temas e os resultados das pesquisas são divulgados e socializados com a comunidade académica. A divulgação dos resultados das investigações leva faz com que estudantes e outros interessados leiam e aprendam com contribuições vindas de artigos, resumos, resenhas ou outras investigações que geralmente norteiam os eventos científicos. Logo, a escola deveria aproveitar algumas potencialidades humanas que tem nessa vertente e fortalecer a vertente material para que haja maior participação de um número de professores e consequentemente melhoria da qualidade de ensino não no contexto, mas de forma abrangente na província, dado que muitos trabalhos divulgados nos eventos científicos espelham diversas realidades de forma micro e macro.

Além da realização de atividades científicas que podem ser realizadas pela escola, é importante também mobilizar a participação dos docentes em atividades similares que têm sido realizadas por outras instituições de ensino superior em Angola e de outros países porque serve

de aprendizado para os professores angolanos, amplia a visão de mundo, ajuda a estabelecer um critério de comparação o que se tem feito no campo educacional em Angola, permitem a divulgação do nome de Angola, a internacionalização das pesquisas e também das intuições. Por este motivo, torna-se necessário criar políticas institucionais de apoio à investigação científica para garantir uma participação permanente dos professores nesses eventos. Por outro lado, é importante continuar com projeto de formação continuada de professores em nível de mestrado e doutoramentos porque nos cursos de pós-graduação geralmente a pesquisa é uma exigência. Deste modo, os professores ao frequentarem cursos de pós-graduação teriam uma preocupação de realizar fundamentalmente pesquisas que ajudam a compreender os problemas educacionais da realidade angolana e com base nisso refletir profundamente neles e apresentar contribuições teórico-científicas que ajudam na solução de determinadas carências.

Assim, alguns professores precisam uma maior atenção para que a semelhanças de alguns professores que participaram na presente investigação que o processo de leitura tem suas complexidades e envolve uma simbiose tanto dos recursos cognitivos, bem como físicos que de forma atrelada com as condições históricas, sociais e concretas vão influenciar o ato de ler. Por isso, torna-se mais uma vez imprescindível apelar que é urgente a mudança de paradigmas, partindo das concepções que alguns professores têm sobre leitura para que certas práticas pedagógicas sejam repensadas e conseqüentemente modificadas.

Tópico 11- Análise sobre as maiores dificuldades de leitura dos estudantes.

Dificuldades de leitura e culpabilização hierárquica

NAPROFESPBRT011P04 “As maiores dificuldades na aprendizagem da leitura, prendem-se com o meio em estão que inseridas as escolas e o próprio processo de naturalização da escrita. Em muitos casos, a escola está rodeada de gente que não se interessa com o estudo: os negociantes, os “cupapatas” (motoqueiros), os “roboteiros (carregadores) ”, enfim, gente preocupada com necessidades elementares de sobrevivência. Do outro lado, a mesma intensidade com a escola aplica os instrumentos para os alunos se apropriarem da escrita, é a mesma intensidade que o contexto social se aplica para impor a oralidade, muitas vezes traduzida na fala da língua materna”. NAPRODHESPBRT011P08 “As maiores dificuldades de leitura por parte dos meus estudantes, advêm do fraco trabalho efetuado nas classes anteriores, pois muitos deles nos níveis inferiores tiveram professores poucos adequados para o ensino da língua portuguesa. Como na maioria estes professores apresentavam debilidades, tal facto está hoje a refletir-se nos alunos que por estes passaram”.

Relativamente a análise dos dados que fazem referências sobre as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, existem vários pontos de vistas dos professores, ou seja, alguns apontam os fatores sociais, políticos e econômicos,

mas outros professores apontam mais para a culpabilização, isto é, uns falam de aspectos mais virando ao processo de ensino-aprendizagem da leitura nos níveis anteriores.

Com base no exposto é possível perceber que às vezes o que se concebe como dificuldade de leitura não é necessariamente uma dificuldade como tal, como se pode observar nas colocações dos professores as questões apontadas como dificuldades variam porque os estudantes provêm de diferentes contextos socioculturais, tem aspirações diferentes, são de cursos diferenciados, a formação primária e média em muitos casos deu-se em contextos diferentes. Por isso, ao se fazer o debate referente às práticas de leitura, há que ter muitas cautelas porque existem textos complexos para uns estudantes e não tão complexos para outros. Entende-se que a grande preocupação dos professores e pesquisadores não deveria ser a de culpabilizar os estudantes porque quando isso acontece fica a percepção de que eles são seres isolados, quando na verdade, são seres sociais que desenvolvem num determinado contexto na medida em que vão interagindo com os outros seres sociais.

O nível de leitura depende no mínimo, tanto do papel que o sistema social entende dar à leitura quanto das práticas pedagógicas propriamente ditas. É ilusório acreditar que as técnicas novas podem modificar profundamente comportamentos (aqui, uma maneira de ser leitor), independentemente de transformações, na mesma direção, dos elementos exteriores à pedagogia: trata-se de um combate a ser travado em uma longa frete de batalha. (FOUCAMBERT, 2008, p. 22).

Assim, ao invés de procurar culpabilizar a classe social hierarquicamente abaixo, precisamos entender o sistema social como um todo, bem como olhar para práticas pedagógicas em função das concepções e o ensino da leitura. Nesta perspectiva, é importante desconstruir as tendências de culpabilização da classe mais indefesa quando na verdade, em muitas ocasiões verificam-se poucos investimentos de setor educacional e por conta disso as condições materiais e a formação de professores se mostram precárias. Infere-se que há toda uma necessidade de interpretar a importância que o sistema social organizacional dá a leitura para compreender a gênese dos insucessos da leitura, caso contrário o discurso de atribuição das culpas nas classes anteriores vai continuar a ganhar força, ignorando desse modo muitos aspectos imprescindíveis neste tipo de análise, ou seja, os ideológicos que estão por detrás disso. “De fato, a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 2009, p. 42). Neste sentido, a problemática da leitura está intrinsecamente ligada às determinações infra-estruturais do signo, ou seja, as suas incidências e desvios em função das relações sociais estabelecidas numa determinada comunidade. Vale lembrar que análise sobre a problemática de leitura na realidade angolana deve ser sempre cuidadosa por conta das situações políticas, sociais e econômicas que afetam o próprio

processo de ensino-aprendizagem nos diversos níveis de escolaridades. Por isso é que antes de analisar as práticas de leitura dos estudantes no contexto da sala de aula é recomendável fazer uma análise mais ampla do entorno social da escola, do estudante para que as conclusões não sejam precipitadas.

Para que o objeto, pertencente a qualquer realidade, entre no horizonte social do grupo desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira as bases de sua existência material. (BAKHTIN, 2009, p. 46).

Face ao anteriormente exposto é importante referir que as práticas de leitura também devem ser sempre interpretadas a partir do modo de organização social, bem como das condições concretas porque elas não surgem do nada. Portanto, para compreender as dificuldades ou os discursos sobre os insucessos da leitura, em primeira instância devemos procurar perceber as questões sociais, políticas e econômicas da realidade angolana e biana de modo particular. Por outra, na fala dos professores aparece a língua materna como uns dos fatores que tem dificultado a leitura dos estudantes do primeiro na “Escola Superior Pedagógica do Bié”. Em nosso entender esse é um dado que não pode ser ignorado porque ao longo da investigação já se fez referência que Angola é um país com uma variedade etnolinguística e por esta razão a língua portuguesa para certos grupos acaba não sendo a língua materna. Este fato não pode ter algumas repercussões no processo de alfabetização ou de ensino da leitura, tal como se fez referência na educação em Angola após a chegadas dos portugueses, ou seja, os portugueses procuraram ensinar a leitura com uma imposição cultural sem ter conta a realidade concreta do aprendiz. Caso de considere que a leitura é compreensão, então a língua materna é um elemento a ter em conta no contexto angolano do que diz respeito ao ensino da leitura porque não é mesma coisa alfabetizar alguém que nasceu num meio rural onde a sua língua materna é umbundo e a situação da leitura não está muito presente, e outro que nasceu num contexto mais urbano tendo como língua materna a língua portuguesa.

Não se trata, de modo algum, atribuir um valor positivo à leitura: a criança que vive em um ambiente onde não se lê não vive em um ambiente menos “bom” que a criança que cresce na proximidade de leitores; ela vive em um meio diferente, suas experiências efetivas e sociais se constroem de outra forma. (FOUCAMBERT, 2008, p. 96).

Assim, sendo as diferentes experiências sociais de cada estudante tem repercussões na aprendizagem da leitura, ou seja, não se pretende aqui valorizar mais as crianças que vêm de um contexto social mais urbano onde há familiaridade com a leitura, em detrimento das que provêm do um ambiente mais rural com pouca familiarização da leitura, mas mostrar o quanto as diferenças etnolinguísticas têm influência no conhecimento de mundo de mundo e

consequente na aprendizagem do sujeito. Conforme Neto (2014), Angola é um país constituído por uma enorme diferenciação étnica e as mais predominantes são os ovimbundu, tchokué, nganguela e bakongo. E neste quadro de variedade étnica e linguística que apreço o umbundu como uma língua que tem muita predominância da região do Bié, palco da presente investigação. Logo, as práticas de leitura neste caso específico também estão ligadas às variedades linguísticas porque o processo de alfabetização pode parecer estranho para aqueles estudantes que vêm de realidades sociais diferentes com uma língua materna, como por exemplo, o umbundu e ser alfabetizado em língua portuguesa por ser na realidade angolana a língua oficial e de escolaridade. Entende-se, portanto, que no contexto angolano a compreensão dos elementos culturais e históricos devem ser prioridade para compreender de forma profunda as práticas de leitura dos estudantes, os sucessos, os insucessos por formas a serem adoptadas políticas e práticas que respeitam a realidade cultural do leitor e se ajustam a ela.

6.3 Apresentação e análise das narrativas autobiográficas dos membros do corpo diretivo

Neste tópico foram analisadas as narrativas autobiográficas dos membros do corpo diretivo para complementar as falas dos estudantes e dos professores e isso ajudou a fazer um cruzamento de informações e perceber as percepções dos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem e seus reflexos nas práticas de leitura. O cruzamento de dados permitiu desvendar os vários aspectos ideológicos que estão por detrás de certos discursos e perceber o quanto os mesmos interferem nas práticas de leitura. Por esta razão, ao analisarmos as narrativas autobiográficas dos membros do corpo diretivo nos focamos mais nas questões socioeconômicas em que a escola está inserida, nos aspectos organizações da instituição, nas condições materiais e humanas, bem como nas concepções de leitura e a existência ou não de propostas viradas ao seu ensino. Vale lembrar que os dados pessoais do corpo diretivo já não constituíram mais motivo de análise, dado que muitos deles se assemelham aos dos estudantes e professores, como a discriminação do gênero, a idade, residência e área de formação. Por esta razão a análise começou em primeira instância nas condições de acesso ao ensino superior, pois, em nosso entender, essas não estão dissociadas das práticas de leitura.

Tópico 3- Análise das condições de acesso ao ensino superior na Escola Superior Pedagógica do Bié

Tipologia dos exames de acesso, condições sociais e valorização da profissão docente

NADGESPBRT03P01 “Na Escola Superior Pedagógica do Bié o acesso obedeceu a duas faixas distintas: o exame de acesso e o de aptidão. Até 2018 eram exames de acesso em que se podia ingressar para a escola ou curso, o candidato que obtivesse qualquer uma nota (classificação) que o possibilitasse ficar no quadro das vagas definidas por ordem decrescente. Os exames de aptidão que começaram a serem implementados no ano de 2019, uma das condições que muda é a exigência da nota mínima taxada em 10 valores e a definição de vagas “*numerus clausus*” nas modalidades máxima e mínima. Quer dizer que em cada curso são definidos os limites máximos e mínimos de vaga. Caso o processo não apure o número mínimo de vagas definidas abre-se a possibilidade de uma 2ª prova para os concorrentes não apurados, porém, na condição de mesmo após esse recurso o número mínimo de vagas não for atingido o curso em questão não funciona com ingresso para o 1º ano. Cabe ao Diretor Geral, sob proposta dos Departamentos de Ensino e Investigação estabelecer o “*numerus clausus*” por especialidade. As provas são de efetuadas no geral na modalidade teórica escrita (português e conteúdos de especialidade), sendo que no Curso de Educação Física e Desporto é acrescida a prática. De salientar que em quase todas ocasiões maior parte dos estudantes admitidos o fizeram com nota ou classificação inferior a 10 valores. Como já se fez referência os estudantes são de todos extratos sociais, com maior pendor para os menos favorecidos social e economicamente, pois a profissão de professor em Angola chega a ser a menos “privilegiada”. Quanto as escolas de formação de origem, a instituição recebe todos que tenham feito o ensino médio nas mais distintas especialidades e ou áreas de formação, com um enquadramento proximal as ofertas, sendo prioritário em muitas especialidades os de origem de escolas de formação de professores”. NACDNEPBRT03P04 “As condições de acesso ao ensino superior na Escola Superior Pedagógica do Bié obedecem a alguns requisitos com realce a conclusão do ensino médio, fazer inscrição para a prova de acesso e obter uma nota igual ou superior a dez valores, mas tendo em conta o número clausus para o respectivo curso ministrado na instituição”. NACDCEXESPBRT03P05 “As condições de acesso do Ensino Superior na ESPB são aceitáveis, cumprindo sempre com o regulamento dos exames de acesso à luz do decreto presidencial nº 5/19 de 8 de janeiro”.

Nas abordagens dos membros do corpo direto existem quatro aspectos que chamam bastante atenção, isto é, as modalidades de acesso ao ensino na escola superior pedagógica, os conteúdos avaliados, as condições sociais, bem como a valorização da profissão docente na realidade angolana. Em relação às modalidades de acesso, fica claro que a escola se regre por um regulamento que é de âmbito nacional, conforme visto nas abordagens sobre teóricas sobre as condições de acesso ao acesso superior. Neste quesito o que mais nos preocupa é a ideia que vem plasmada nessa regulamentação, cujo cumprimento é obrigatório, ou seja, a visão de exame de aptidão na nossa perspectiva está fortemente influenciada pelo paradigma capitalista, visto que prima muito mais pela competitividade ao invés de olhar pela igualdade de oportunidade, pois dada a diferenciação da formação anterior que cada estudante recebe no ensino médio ou de base, bem como as condições socioeconômicas das famílias a formação de cada será diferente, aliás, ao longo da pesquisa tem se observado como estes fatores têm influenciado na formação do aluno de modo geral e de modo particular do leitor. Logo, a escola deveria ser um espaço de desenvolvimento humano e não um palco de competição para ver quem é o mais apto. Conforme Britto (2012) a educação escolar deve ter sempre como foco o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos, isto é, quer do ponto de vista

intelectual, quer do ponto de vista social e por esta razão transmitidos conhecimentos científicos e não as mesmices do cotidiano. Assim sendo, a preocupação deve ser sempre o desenvolvimento pleno e não a promoção da competição, caso contrário não se formarão leitores, mas competidores.

Por outra, é preocupante ouvir na fala de membros do corpo diretivo que a profissão docente se torna uma opção das classes mais desfavorecidas por ser uma das menos privilegiadas. Fica evidente que existe uma tendência muito forte da banalização da profissão docente no contexto angolano. Ou seja, não é possível promover a leitura quando a profissão docente é encarada como a de menos prestígio, pois tal como o médico, o engenheiro, o jurista, são profissionais da sua área de formação o professor também é. Por este motivo é necessário investir mais e valorizar mais a profissão docente porque se não pode pensar num projeto de nação, de escola ou de formação integral sem valorização dos professores. “De nada adianta maquiagem as escolas antes de estabelecer processos de dignificação do trabalho dos professores. Ou, no mínimo, que isso ocorra de forma concomitante para beneficiar o trabalho docente” (SILVA, 2009 p. 48). Mas o que se observa em muitas realidades a profissão docente não é valorizada e ainda se quer exigir muito dos professores, aliás não são poucas as vezes que se ouve com frequência que é preciso melhorar a qualidade de ensino e promover a leitura nas escolas, mesmo sem olhar em primeira instância na dignificação do trabalho realizado pelos professores. Portanto, caso se intencione promover a leitura nas escolas e também apostar na formação qualificada dos estudantes, é preciso valorizar mais a profissão docente.

Além dos elementos supracitados ficou também muito assente nas abordagens dos membros do corpo diretivo que existem alunos de classes sociais desfavorecidas que se inscrevem na Escola Superior Pedagógica do Bié como o objetivo de frequentar um curso de licenciatura. Em nosso entender este seria um motivo muito forte para o estado não elaborar regulamentos ou políticas que visão encarar o aluno mais apto que o outro, mas oferecer igualdade de oportunidade de acesso aos serviços sociais básicos, destacando a educação para que se lute contra as desigualdades sociais. “De modo mais claro: um sistema educacional só pode transformar-se aplicando a si mesmo os princípios que ela afirma defender em nome de seus alunos” (FOUCAMBERT, 1997, p. 28). Nesta linha de pensamento fica claro que é urgente repensar o sistema educacional de modo geral para que os princípios gerais e as práticas cotidianas concretas defendam os interesses dos alunos e não excluam os mesmos. Por este motivo é importante criar políticas que ajudam a romper com as desigualdades sociais para que não haja mais alunos de classes sociais desfavorecidas, ou seja, para que se promova

a igualdade de oportunidade já que isso influencia na formação do leitor e nas práticas de leitura.

Tópico 4- Análise das abordagens nas reuniões colegiais com os professores em relação à leitura dos estudantes do 1º ano

Pouca abordagem sobre a leitura nos encontros colegiais

NADGESPBRT04P01 “No geral o que se aborda é a qualidade dos que ingressam no primeiro ano, seu déficit é abrangente com maior destaque para a interpretação, porém quanto a leitura de forma específica pouco se tem debruçado. O que mais se fala dos professores na reunião com os estudantes está substancialmente relacionado com a postura de alguns professores na relação professor-estudante, competência de uma minoria de professores, com maior realce à competência comunicativa, exigências de mais proatividade e respeito a figura de estudante”. NADGAAAcESPBRT04P02 “Nas reuniões com os professores, pouco ou nada se tem abordado sobre a leitura nos estudantes do primeiro ano. Não obstante, das poucas vezes que se faz, chama-se atenção sobre a importância desta, na sua autopreparação, e no aumento de conhecimentos sobre cultura geral”. NACDCEESPBRT04P03 “Fala-se de professores que não têm domínio do conteúdo; que não aceitam as reclamações de provas quando os alunos as colocam; professores que não deixam entrar os estudantes quando chegam atrasados nas aulas; professores que não aceitam as opiniões dos alunos com particular ênfase naquelas que são contrárias à sua linha de pensamento”. NACDNESPBRT04P04 “O que se aborda nas reuniões com os professores em relação a leitura dos estudantes do primeiro ano, consiste fundamentalmente nas informações que indicam que alguns estudantes têm fraco domínio dos conteúdos, pouca prática de leitura e escrita o que tem reflexos no aproveitamento escolar”. NACDCEXESPBRT04P05” Os aspectos fundamentais que se abordam nas reuniões com os professores em relação a leitura dos estudantes do 1º ano “tendo em conta as dificuldades que os estudantes apresentam ou trazem dos níveis anteriores, os professores devem realizar atividades para superar tais atividades”.

Fica claro nas falas dos membros do diretivo que nas reuniões colegiais não há uma atenção ou preocupação especial virada a leitura. Estas informações coincidem com as apresentadas pelos professores, fato que em nosso entender constitui motivo de grande preocupação, pois a leitura deve ser uma preocupação de todos os atores sociais e os gestores escolares deveriam ser os primeiros a defender essa causa porque senão vai se continuar a verificar o discurso permanente da culpabilização, nas abordagens de alguns membros do corpo diretivo é perceptível que das poucas vezes que se falou de leitura é uma para dizer que os alunos apresentam dificuldades de leitura por conta de déficit que eles trazem dos níveis anteriores. Com essas abordagens dos gestores escolares é possível inferir que muitos deles pensam que a leitura deve ser uma preocupação apenas nos níveis anteriores e o seu ensino ou promoção não é de responsabilidade do ensino superior. Neste sentido, é necessário desmistificar essa visão porque a leitura não pode constituir preocupação nos níveis iniciais de

ensino, embora se saiba obviamente que a alfabetização geralmente é realizada nas classes de base. A esse respeito Silva (2009, p. 31) observa o seguinte:

“Após esta fase de iniciação, o aluno continua a se encontrar com livros-textos (materializados, na prática escolar, sob a forma de livro-adotado, texto base, bibliografia obrigatória, leitura suplementar, apostilha, est...) ao longo de toda sua trajetória acadêmica”. Neste contexto, a leitura deveria ser uma preocupação não só no ensino fundamental como também no ensino superior porque ela acompanha o sujeito durante o seu percurso não só acadêmico, como também de vida, visto que os dias atuais em muitas comunidades a leitura acaba sendo uma necessidade para o melhor enquadramento do sujeito num determinado contexto social. Logo, no nível superior a discussão sobre leitura, seu ensino e promoção em nosso entender deveria estar na ordem das prioridades, pois neste nível o estudante entra em contato com diferentes textos acadêmicos e cada um deles tem a sua complexidade em função das especificidades de cada área do saber.

Os aspectos supracitados demonstram o quanto é urgente repensar as políticas educacionais de modo geral e de forma particular as relacionadas com a leitura. Partindo do pressuposto de que a leitura está presente em todos os níveis e no ensino superior ela se torna mais intensa, em face da leitura dos vários textos acadêmicos ou científicos, deveria ser preocupação constante da direção da escola porque não se podem abordar questões relacionadas com as aprendizagens dos alunos ou apropriação do conhecimento sem ter em conta a situação da leitura. Logo, fica mais do que evidente que em muitas realidades escolares e até no ensino superior a leitura tem sido negligenciada ou pouco valorizada.

Assim, está mais do que altura de mobilizar todos os atores sociais, principalmente os que traçam as políticas públicas educacionais e os que as executam num contexto formal para que haja maior atenção nessa área, ou seja, é necessário inverter o quadro de forma conjunta este problema.

Assim, “a escola só pode poderá desempenhar o seu papel a contento se a leitura for uma questão de toda a coletividade, e não exclusivamente escolar. Este papel depende de algo que é simultaneamente proposto fora da escola, para que haja uma verdadeira delegação” (FOUCAMBERT, 1997, p. 30). Nesta perspectiva, torna-se fundamental investir seriamente na educação, tendo sempre como base a formação humana e mobilizar toda a comunidade para que leitura seja uma preocupação global e se aborde diariamente no contexto escolar, isto é, nas reuniões colegiais e não, bem como em toda a comunidade, já que os gestores escolares também não são seres isolados, ou melhor, estão inseridos dentro de uma comunidade e a importância que eles dão à leitura depende por um lado da formação que tiveram, porém

depende, sobretudo, da maneira como a sociedade valoriza, promove e ensina esse bem cultural produzido. “Em todo caso, propõe-se aqui os aspectos teóricos e práticos da leitura, pelo papel que exercem na formação geral e específica do indivíduo, deveriam ser indistintamente tratados em qualquer curso de preparação dos professores” (SILVA, 2000, p. 35).

Os elementos anteriormente elencados são de suma importância no contexto da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, dado que se trata de uma escola de formação de professores, dito de outra, a formação as abordagens sobre a leitura deveriam ser uma tônica constante nas reuniões colegiais e em outros fóruns de discussão de âmbito científico ou acadêmico. Na nossa perspectiva não se pode conceber que uma escola de formação de professor que prepara docentes para o ensino fundamental e do ensino médio, não aborda de forma permanente os aspectos teóricos e práticos da leitura dos estudantes. É preciso entender que estes estudantes muitos deles são professores em formação e outros serão num futuro breve, e como professores tem a responsabilidade de alfabetizar e formar leitores. Portanto, os assuntos sobre leitura deveriam ser tratados permanentemente.

Tópico 5- Análise das origens e acompanhamento da trajetória dos estudantes do 1º ano.

Pouco acompanhamento da trajetória dos estudantes

NADGESPBRT05P01 “Relativamente ao acompanhamento, este ocorre de forma natural como processo de ensino aprendizagem, porém não como processo esquematizado com intenção específica para o efeito”. NACDNESPBRT05P04 “As origens dos estudantes do primeiro ano são diversas e o acompanhamento da trajetória dos mesmos pouco se fala sobre isso, dificultando assim o processo de ensino aprendizagem”. NACDCEXESPBRT05P05 “Quanto as origens: são provenientes do PUNIV, Ensino médio, ADPP e Magistério Primário”.

Os dados referentes ao acompanhamento da trajetória dos estudantes também constituem uma grande preocupação em função de dois dados fundamentais. O primeiro é abordagem segundo a qual o acompanhamento ocorre de forma natural e o segundo é que não se faz porque vêm de diferentes contextos sociais. Em relação à primeira colocação o acompanhamento que o acompanhamento ocorre de forma natural e não esquematizada é bastante perigosa e dá a impressão que não requer nenhuma ação do professor para organizar este processo. “Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e regulador da sua interação com o educando” (VIGOTSKI, 2010, p. 65). Desse modo, não se pode imaginar o acompanhamento como algo natural e não esquematizado, visto que o professor tem essa responsabilidade de organizar o meio educativo

e acompanhar o progresso do seu educando e até juntando com a segunda abordagem feita pelos membros do corpo diretivo, segundo a qual alunos têm diferentes origens, o acompanhamento sistemático da trajetória dos estudantes seria mais um motivo de preocupação. O que se observa em muitos casos no processo de ensino-aprendizagem são as lamentações do desempenho dos estudantes em relação às várias matérias, bem como a leitura. Precisamos perceber que o aluno e o professor são seres sociais que estabelecem relações com outras pessoas e mediante essa relação se apropriam dos vários bens culturais da humanidade. Neste sentido, é importante sublinhar que a função do professor é primordial. Nesta linha de pensamento Vigotski (op.cit, p. 65) assevera o seguinte:

Se o mestre é importante para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca.

Assim, se o meio social constitui o elemento primordial no processo educacional, o professor enquanto organizador da atividade de estudante exerce um papel crucial porque é através da organização feita por ele que são direcionadas às aprendizagens dos alunos. Portanto, esse processo não deve visto que algo natural, mas sim social. A este respeito Vigotski (2010) pontua que os reflexos condicionados estão em dependência do meio social e comportamento humano é resultante deste meio, ou seja, a mudança do mesmo implica concomitantemente a do comportamento. Por este motivo, não se pode desprezar o meio social e a função do professor da organização meio educativo, caso contrário as aprendizagens não teriam os efeitos desejados porque dependem de uma planificação prévia e intencional. Logo, na realidade angolana e biana, nas quais os alunos provêm de diferentes origens socioculturais, o acompanhamento da trajetória dos estudantes deve ser visto como uma necessidade imperiosa no processo de ensino-aprendizagem de forma geral e de maneira particulares nas questões ligadas as práticas de leitura. Assim, parte-se do pressuposto de que as práticas de leitura não surgem do nada, seria bom o acompanhamento da trajetória dos estudantes, compreendendo em primeira instância as suas origens, bem como as condições objetivas do processo educacional no ensino superior.

“A qualidade do processo reside muito nos ombros do próprio professor, mesmo porque, além de selecionar bons textos para dispor ao grupo, ele tem que fazer as pontes das ideias formuladas pelos leitores e a vida social, com todas as suas particularidades” (SILVA, 2003, p. 29). Se a qualidade de processo tem peso na ação que o professor exerce, o acompanhamento da trajetória dos estudantes que têm origens de diferentes etnias ou culturas como se observa no contexto da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, deve ser encarado como

uma necessidade imperiosa da atividade do professor, bem como da direção da escola para sejam incrementadas em todos os momentos ações que visam melhorar a leitura dos estudantes.

Tópico 6- Análise sobre o conhecimento do gestor em relação à leitura.

Importância da leitura

NACDCEESPBR06P03 “ a leitura é uma forma de aproximação entre a vida real e o que a pessoa sonhou, ao passo que, proporciona aprendizagens favoráveis de diversos contextos; favorece o uso do elemento folclórico, proporcionando à pessoa a vida da cidade, as tradições, cultura e convicções, estimula de forma geral o desenvolvimento intelectual, e especialmente o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento estético; influência favoravelmente na educação e a formação de valores sócio - afetivas, e de atitudes positivas, estimula a presença de situações novas linguísticas, com a construção de orações escolhidas e a utilização de formas de expressão mais poéticas, mais bonitas, constitui uma premissa para a formação da preferência para a leitura, volta a palavra o poder mágico, de convocação na confrontação com a imagem, embora isto também tem a importância dela, a literatura é importante entre outras causas, porque se apoia em princípios pedagógicos e psicológicos que ajudam a esquecer o caos que caracterizou e caracteriza ao mundo e a vida, ajuda sonhar, mediante os sentimentos positivos que contém, em um mundo melhor, mais humano”.

As informações acima referenciadas demonstram que os membros do reconhecem a importância da leitura na aprendizagem, bem como na formação humana. Este constitui uma fortaleza, pois quando os gestores reconhecem a pertinência da leitura alguma coisa pode ser feita de formas diferentes, mas não basta reconhecer, é preciso materialização essa valorização do ponto de vista prático. Por outro lado, o reconhecimento da importância de ler deve estar virado a uma leitura que promove criticidade e consequentemente desenvolvimento humano. Conforme Freire (2011), a pertinência da leitura só faz sentido quando envolve criticidade, isto é, quando o leitor consegue compreender e rescrever aquilo que lê, e isso deveria ser observado desde a fase da alfabetização e não encarada apenas como uma visão política. No contexto da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, também é fundamental que os gestores reconheçam a importância do ato de ler, olhando para aquela leitura que propiciam reflexão, levando o sujeito leitor a um mais crítico da realidade social. Na mesma linha de pensamento Silva (2000, p. 79) pontua o seguinte:

A leitura crítica é a condição para a educação libertadora, é a condição para a verdadeira ação cultura que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não-geradora de novos significados), será feita através da caracterização de um conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, CORTEJAR E TRANSFORMAR.

Pensar na importância de ler é pensar em leitura que transformação o leitor e não naquelas leituras superficiais que são realizadas de forma mecânica em muitas ocasiões na realidade escolar de vários contextos e também do contexto angolano, conforme tem se verificados em alguns dados desta pesquisa. Assim, é importante que os gestores ao olharem para a pertinência da leitura e olhem sempre nesta direção e adotem políticas e práticas de leitura crítica, e façam com que o leitor se transforme e ajude a transformar o seu a sua realidade. Por esta razão, é que os gestores escolares e os professores devem colocar à disposição dos estudantes textos, científicos, académicos e literários clássicos e oferecer aqueles que fazem parte da linha editorial do mercado capitalista.

Face ao exposto percebe-se que a leitura é importante porque faz a pessoa humana, permite a compreensão do mundo, do sujeito e possibilita uma participação mais ativa do ser humano na vida social. Conforme Britto (2015), a leitura é daquelas atividades intelectuais que dá várias possibilidades ao sujeito, isto é, a percepção do mundo, a atuação ou participação ativa na vida social, a produção do conhecimento e uma melhor compreensão de si mesmo. Por este motivo é importante que todas as forças vivas da sociedade reconheçam o valor da leitura e propiciem leituras valiosas aos estudantes para que eles desenvolvam as suas potencialidades. Isso vale para todos os contextos, inclusive na Escola Superior Pedagógica do Bié.

A concepções de leitura dos gestores

NACDNESPBR06P04 “A leitura é um dos instrumentos principais para o domínio de várias áreas do conhecimento. Estudar está diretamente ligado ao aprender através das boas práticas de leitura, dando ao estudante a possibilidade de participar, interpretar e envolvendo-se nas aulas de forma interativa. Quem mal lê mal escreve”.
NACDCXESPBR06P05 “A leitura é o que se lê; ainda pode ser considerada como a arte ou ato de ler; ou podemos considerar como a maneira de interpretar um conjunto de informações”.

Os dados acima referenciados revelam os gestores têm alguma noção sobre a leitura, mas ainda é insuficiente, visto que nas concepções apresentadas não se enfatiza a pertinência do conhecimento prévio do leitor, ou seja, das informações não visuais. Ao longo da pesquisa enfatiza-se que ler é compreender, mas isso ocorre numa interligação entre as informações do texto e do leitor. “A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito; 20% de informações visuais, provenientes do texto, 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora...” (FOUCAMBERT, 1994, p. 8). Nesta perspectiva, no ato da leitura é importante ter em conta as informações provenientes do leitor, que por sinal são a maioria para

se chegar à compreensão. Desta feita, rompe-se com as visões que dão apenas ênfase ao texto, como se o leitor fosse estático no ato da leitura, ou melhor, demonstra-se que a leitura é um ato interativo de cruzamentos de informações para atribuir significado ao texto.

Além do dito com anterioridade percebe-se nos depoimentos dos gestores mais uma vez a pertinência da leitura no âmbito escolar, bem como a visão segundo a qual a leitura e a escrita caminham juntas. Na verdade, no contexto acadêmico a leitura permite a apropriação dos conhecimentos das várias disciplinas ou áreas do saber, mas também é preciso lembrar que a importância da leitura na sociedade atual não se restringe no contexto escolar, ou seja, ela propicia criticidade e uma participação mais ativa na sociedade. Ou seja, a leitura é vista como uma via para emancipação do sujeito porque permite a consciencialização e contribui no combate às desigualdades sociais. “A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, a atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas que interage, no autocontrole da ação intelectual” (BRITTO, 2012, p. 48). Concordando com essa visão na verdade, a leitura de promover sempre reflexão a consciência da consciência, e tornar o ser humano mais crítico por formas a combater todas as práticas tendentes a alienação. Por outro lado, na fala dos gestores percebe-se a ideia de que quem tem fragilidade na leitura pode ter também na escrita. Na verdade, é preciso reconhecer que a leitura e a escrita caminham juntas, mas também vale lembrar que são processos diferentes e cada um deles tem suas peculiaridades. Nesta conformidade, Smith (1989) pontua a leitura não pode estar dissociada da escrita, bem como do pensamento, isto é, são processos interligados. Isto quer dizer que durante o de ler os leitores procura compreender o código escrito, por isso a sua relação é intrínseca. “As convenções dos textos permitem que as expectativas dos leitores e das intenções dos escritores se encontrem” (SMITH, op.cit, p. 215).

Mais uma vez fica evidenciado que a leitura a escrita não processos diferentes, porém apresentam uma relação dialética, ou seja, não podem estar separados porque apresentam uma complementariedade, aliás, basta lembrar que o ato de ler pressupõe o domínio do código escrito. Mas é preciso não os confundir porque quando isso acontece se corre os riscos de cometer alguns equívocos no ensino destes processos, conforme se constatou em várias ocasiões no decorrer da pesquisa.

Tópico 7- Análise sobre o contexto social em que está inserida a instituição – Caracterização sociocultural e econômica do contexto em que se localiza a escola

NADGESPBRT07P01 “A Escola Superior Pedagógica do Bié é uma instituição pública, situada na Região Académica V, de âmbito Provincial com sede na cidade do Cuito, vocacionada a formação de professores ao nível da licenciatura. Nela coabitam estudantes vindos de distintas classes sociais, essencialmente de camada baixa, maioritariamente com formação média de professorado e pré-universitário, com maior heterogeneidade no curso pós-laboral: entre jovens e adultos, entre militares, para militares e civis. A Escola situa-se numa região onde a língua de comunicação dominante é o Português, em concorrência com o Umbundu, seguido do Nganguela e Tchokwe, sem descorar outros focos linguísticos. A Língua oficial de ensino é o português, porém os estudantes aprendem o inglês como língua estrangeira e nos cursos de infância a língua Umbundu. NADGAAAcESPBRT07P02 “A instituição está inserida num contexto social com muitos problemas. Desde os de índole económica até os de nível de escolaridade que apresenta os populares que conformam o seu entorno. A maioria destes populares são jovens com carência de todo tipo o que faz com que aumente os índices de violência, gravidez precoce, delinquência juvenil e outros males sociais”. NACDCEESPBRT07P03 “A Escola Superior Pedagógica do Bié (ESPB) é uma Instituição pública afeta ao Ministério do Ensino Superior. É de âmbito provincial, localiza-se na cidade capital, (Kuito) concretamente na rua Serpa Pinto. A Norte é limitada pelo bairro Cantíflas, a Sul bairro Santo António, este pelo bairro Castanheiras e a Oeste pelo bairro São José. Está vocacionada à formação pedagógica de qualidade e competência de futuros professores nas especialidades de Ensino da Psicologia, Ensino da Física, Ensino da Matemática, Ensino da Geografia, Ensino da Biologia, Ensino da Química, Educação Primária, Educação Pré-Escolar, Educação Física e Desportos e de todas outras que forem criadas dentro dos preceitos legalmente estabelecidos para contribuir a elevar a educação e a cultura geral das populações da região de Kuito- Bié e não só”. NACDNESPBRT07P04 “O contexto social em que está inserida a instituição não é satisfatório, visto que há falta de condições básicas como a água, eletricidade, escolas, hospitais, vias de acesso, saneamento básico, pobreza, analfabetismo e outras”. NACDCEXESPBRT07P05 “O contexto social em que está inserida a instituição é aceitável, pois nela relacionam-se pessoas de diferentes extratos sociais”.

Os elementos acima elencados demonstram mais uma vez que ao analisar as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié” são necessários algumas cautelas, visto que os depoimentos dos membros do corpo diretivo em alguns aspectos têm alguma relação com as informações prestadas pelos professores, ou seja, a escola encontra-se num contexto em que, por um lado, as condições socioeconômicas são desiguais, por outro, existem mais variedade cultural e linguística. São destacadas línguas como o Português, o umbundu, o nganguela e tchokwe como as mais predominantes na região, porém ainda existem outras línguas. Em nosso entender esses aspectos da diversidade cultural, étnica, linguística, bem como socioeconômica não podem ser desprezados porque já havíamos dito que na realidade angolana e biana existem estudantes que a língua materna é o português, mas outros é uma língua nacional, como o umbundu. Logo, não se pode esperar que as práticas de leitura em língua portuguesa são as mesmas de um estudante que vem de uma realidade onde o português seja a língua materna seja a mesma de um que a língua materna é tchokwe, isto porque no ato da leitura já foi dito que há que ter em conta não só a informa visual, como também na não visual e em muitas ocasiões é necessário fazer previsão, mas para que isso aconteça o conhecimento prévio é fundamental. Neste sentido, Smith (1989) destaca que não

se pode imaginar uma boa compreensão sem ter em conta a previsão, ou seja, a previsão constitui a via para se chegar à compreensão. Logo, as práticas de leitura dos estudantes do primeiro da “Escola Superior Pedagógica do Bié” vão ser sempre diferentes porque existe uma variedade linguística.

Além dos aspectos referentes a diversidade cultural e linguística não devemos deixar de olhar para as questões socioeconômicas que mais uma vez demonstram as desigualdades sociais existentes entre as famílias angolanas. Essas desigualdades interferem porque os bens culturais ficam restringidos a um grupo economicamente mais poderoso e os das classes menos privilegiadas ficam privados.

Nessas circunstâncias, ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. (BRITTO, 2012, p. 42).

Concordando com a visão supracitada, a leitura está em dependência de fato de vários fatores e isso pressupõe geralmente certos recursos materiais que na sociedade capitalista estão ao alcance da classe hegemônica e não das social e economicamente mais desfavorecidas. Portanto, com base nas falas dos gestores escolares é possível inferir que algumas situações sociais têm reflexos na aprendizagem dos alunos de forma geral e de maneira particular na leitura, ou seja, as práticas de leitura em função dos diversos fatores que interferem nesse processo não vão ser as mesmas, tal como já visto em alguns momentos na análise dos estudantes e professores. Destarte, os profissionais da educação ao estudarem as práticas de leitura dos alunos precisam olhar para estas questões para perceber a essência de certos aspectos que podem afetar a leitura de um determinado estudante.

Caracterização do quadro docente

NADGESPBRT07P01 “Os professores são maioritariamente Angolanos com uma boa percentagem de professores de nacionalidade Cubana que pouco se comunicam em português “portunhol”. Dentre os professores Angolanos e Cubanos, predominam os com formação de Mestrado, seguido dos Doutores e por último os licenciados.

Em relação a caracterização do quadro docente certos elementos já foram analisados nas narrativas apresentadas pelos professores, como por exemplo, a formação diferenciada de mestres e doutores, mas aqui aparece um dado importante que é a existência de professores cubanos no quadro do pessoal docente e que a comunicação deles é feita em espanhol. É possível perceber que a influência da educação cubana é antiga, na abordagem da

caracterização da educação angolana deu para perceber que durante os conflitos que os país viveu angolana o MPLA que é o partido do poder contou com o apoio de alguns países de esquerda, como por exemplo, Rússia e Cuba. Segundo Neto (2014), Angola viveu durante muito tempo o jogo colonial português e durante esse percurso aparecem alguns movimentos de libertação nacional, nomeadamente a FNLA apoiada pelos EUA, o MPLA apoiado pela ex-União Soviética e Cuba, optando desse modo pelo regime socialista e a UNITA que foi apoiada pelos EUA e pela África do Sul.

Assim, após vários anos de luta foi possível alcançar a independência em 1975 e mesmo num clima de discórdia entre os movimentos de libertação nacional, o MPLA acabou assumindo o poder e por conta do apoio que teve sempre dos países socialista, como por exemplo, Cuba foi possível a vinda de vários cubanos para Angola para apoiar nos diversos domínios e a educação acabou sendo uma das áreas prioritárias nas relações de cooperação. E neste contexto que alguns angolanos foram enviados para Cuba e também vieram certos professores cubanos para fazer parte do sistema educacional angolano e até hoje existem nas diversas instituições de ensino, fundamentalmente no nível superior do qual a “Escola Superior Pedagógica do Bié” é parte integrante. Por esta razão, existem professores cubanos a darem formações e no contexto da educação existem uma grande influência das visões ideológicas de esquerda. Mas no meio desse panorama em relação a participação dos cubanos do processo educacional na “Escola Superior Pedagógica do Bié” é o fato dos membros da direção afirmarem que muitos professores, se não quase todos se comunicam em espanhol. Desse modo, percebe-se que a análise das questões educacionais angolanas de forma genérica e de modo particular ligadas às práticas de leitura são muito complexas porque além da variedade linguística já apresentada por conta da existência de várias línguas nacionais e do português como língua oficial, existem ainda a interferência da língua espanhola.

Desta feita, ressalta-se que ao analisarmos as práticas de leitura, um dos elementos a ser observado é a influência não só das línguas nacionais, como também da língua espanhola, já que os alunos precisam fazer um esforço muito grande, ou seja, às vezes vêm com um conhecimento de mundo ou linguístico mais ligado à língua materna e acaba encontrando também a língua espanhola como via de transmissão de conhecimento de alguns professores. Obviamente um aluno pode ter facilidade de ler um texto em português ou em umbundo, mas não terá a mesma no texto escrito em espanhol, o mesmo vai acontecer com os próprios professores cubanos que provêm de um contexto social diferente e apresentam outra realidade. Nesta senda, Britto (2012) afirma que, em muitas ocasiões, as dificuldades em lidar com determinados textos residem na maneira como os sujeitos interagem com os bens da cultura

erudita. O mesmo autor ainda realça que o estudante pode ter facilidade em ler os conteúdos de uma área, mas não de outra. O caso da língua não é diferente, isto é, os estudantes da “Escola Superior Pedagógica do Bié” podem facilmente se comunicar ou compreender conhecimentos que são passados em Língua Portuguesa ou numa outra língua predominante na região, porém o mesmo não acontecer com o espanhol.

Tópico 8- Análise sobre a leitura no contexto da Escola Superior Pedagógica do Bié

NADGAAAcESPBRT08P02 “No contexto da ESPB, a leitura é deficitária na medida em que os estudantes que frequentam esta escola não têm hábitos de leitura. São raras as vezes que se vê a biblioteca cheia de estudantes, o que preocupa bastante tendo em conta que esta escola forma futuros professores”. NACDNESPBRT08P04 “No contexto da Escola Superior Pedagógica do Bié, fala-se pouco ou nada sobre a leitura”. NACDCEXESPBRT08P05 “A leitura no contexto da ESPB é considerada razoável, visto que a instituição possui condições como de biblioteca para efetuar a mesma e ainda instalou a rede de internet, que de certa forma facilita a leitura”.

A abordagem dos gestores escolares em relação a leitura no contexto da Escola Superior Pedagógica do Bié não difere muito das apresentadas pelos professores, ou seja, sobrai novamente as questões da leitura deficitária e dos poucos hábitos de leitura. Novamente voltamos a discussão do hábito que aqui também aparece como algo biologicamente herdado ou como uma coisa automática. O hábito não surge do nada ou de forma automática e até poderíamos perguntar como surge o hábito? Na visão de Silva (2000), para o desenvolvimento do hábito de leitura é necessário o envolvimento dos familiares e das instituições escolares, permitido desse modo o acesso a um bem cultural que nem sempre está ao alcance de todos (o livro). Como já sabe na realidade angolana e biena isso tem constituído um grande empecilho porque existem determinadas classes sociais que dificilmente tem acesso aos livros que promovem reflexão e alguns nem sequer têm acesso. Logo, não se pode falar de hábito quando a sociedade e a escola não colocam à disposição de todos os indivíduos os bens culturais que a humanidade tem produzido. Segundo Britto (2015), a leitura vista como um bem que permite acessar o conhecimento não pode ser vista como um mero hábito, ou melhor, como uma ação mecânica. Desse modo, não se pode falar de hábito de leitura sem ter em conta as condições objetivas que levam o sujeito a aprender para o hábito seja uma realidade.

Além disso, os gestores falam que raras vêm a biblioteca cheia de estudantes a fazer leitura isso serve como indicador. Aqui voltamos novamente para visão segundo a qual o hábito não é natural, mas sim uma construção social. Por este motivo é que não será reiterado que os estudantes não têm hábito. Como os estudantes teriam esse hábito de leitura que na

visão de Britto (2012), mais do que um simples hábito sem reflexão ou criticidade é uma atitude. Nesta conformidade, torna-se necessário analisar criticamente essa visão de que os estudantes não têm hábito de leitura quando as condições concretas ou o modo de organização social não favorece isso. Assim sendo, se a leitura é uma atividade intelectual que exige esforço das estruturas cognitivas não deve ser tratada como um hábito espontâneo e mecânico. Por isso, chega a ser contraditório afirmar que a leitura é deficitária por falta de hábito de leitura que pressupõe a ida constante à biblioteca para ler vários textos, quando a escola e a sociedade não propiciam os meios apropriados.

Tópico 9- Análise sobre o que se fala dos professores nas reuniões com os estudantes.

Desempenho docente, condições materiais, relação professor-aluno e o dever ético no processo de ensino-aprendizagem

NACDNESPRT09P04 “O que mais se fala dos professores nas reuniões com os estudantes é sobretudo a relação aluno-professor, alguns conteúdos transmitidos não têm relação com a vida quotidiana, formas de avaliação, melhorias das condições das infraestruturas da instituição e dos componentes do processo de ensino-aprendizagem”. NACDCEXESPRT09P05 “O que mais se fala na reunião com os professores sobre os estudantes são: (i) O desempenho dos estudantes; (ii) A interação professor-estudante, estudante turma”. NACDCEESPRT09P03 “Não gostam ser contrariados pelos estudantes, não deixam os estudantes entrarem na sala de aulas quando chegam atrasados, não têm domínio dos conteúdos que ministram, mostram-se superiores aos estudantes pelo facto de ministrar aulas no Subsistema do Ensino Superior; misturam os problemas pessoais e familiares com estudantes na sala de aulas, não conseguem estabelecer um diálogo com os estudantes fora do contexto da sala de aulas, que não permitem que o estudante use o seu celular para colocar inquietações concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em atenção que no nosso contexto, este dispositivo é uma das formas que os estudantes têm para contactar os docentes, que não permitem ou sentem-se desafiados quando os estudantes fazem por escrito a solicitação de revisão de provas, assediam sexualmente as alunas”.

Nas informações apresentadas pelos membros do corpo diretivo sobressaem novamente alguns aspectos já apontados e analisados nas narrativas dos estudantes, ou seja, as condições materiais do ensino, a relação entre professor-aluno, bem como o desempenho profissional docente. Nota-se nos cruzamentos das falas dos estudantes e dos membros do corpo diretivo que existe uma necessidade de se repensar novamente a questão referente à formação do professor para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. No que concerne a relação professor-aluno vale mais uma vez lembrar que ela tem de ser saudável, baseada a afetividade e no diálogo. A este respeito Freire (2011) destaca que o diálogo é fundamental, pois possibilita a conscientização do sujeito por forma a perceber melhor a sua realidade objetiva. Nestes termos a relação entre o professor-aluno não deve ser de

autoritarismo ou distanciamento como se verifica na “Escola Superior Pedagógica do Bié”, mas de proximidade. “Ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e/ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento das competências críticas do leitor” (SILVA, 2009, p. 31). O professor tem a responsabilidade de organizar o ambiente de aprendizagem e dialogar permanentemente com os seus alunos para que realizem as atividades programadas. Neste sentido, as relações entre os principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem na “Escola Superior Pedagógica do Bié” precisam ser modificadas, visto que algumas tendem ao autoritarismo, bem como a violação dos princípios éticos porque os professores não podem demonstrar arrogância nem tão pouco assediar sexualmente os alunos. Segundo Freire (1996) a atividade de ensino exige ética, isto é, o respeito à dignidade da pessoa humana. Por este motivo as relações que o professor deve manter com os alunos devem ser de afetividade e acima de tudo de respeito ao ser humano.

Além da relação entre professor-aluno que já muito de abordou, fica evidente nas falas dos membros do corpo diretivo que algumas condições não são as mais adequadas para conduzir de forma eficaz o processo de ensino-aprendizagem e em certos casos verifica-se pouca preparação dos professores, sobretudo na transmissão de conhecimentos, bem como na avaliação do desempenho dos alunos. Todos esses aspectos nos remetem novamente a necessidade da valorização e formação qualificada dos professores para que os modos de atuação sejam equilibrados e possam trazer resultados satisfatórios, porém sabe-se que em Angola ainda estamos muito distantes deste ideal que o professor ainda não tem a valorização adequada como se verifica em determinados países onde a educação tem boa qualidade.

Com base nos aspectos anteriormente enfatizados se torna muito difícil pensar em práticas de leitura que promovem desenvolvimento porque para o efeito são necessária uma série de condições, como, por exemplo, livros disponíveis, boas bibliotecas, assim como a formação qualificada dos professores. Todavia, o que se verifica em muitos casos nas nossas sociedades é querer alcançar bons resultados da leitura sem antes criar as condições humanas e materiais para o cumprimento desse desiderato. Neste sentido, é importante continuar a desmistificar estas questões para evitar julgamentos desnecessários que culpam sempre o elo mais fraco. “Convém refletir um pouco mais detalhadamente e profundamente sobre aqueles condicionantes que afetam o trabalho de leitura dos professores em termos de formação, atuação, busca de livros, vontade e prazer de ler” (SILVA, 2009, p. 58). Nesta senda, vale referir que a atividade do professor está marcada por muitas condicionantes e enquanto muitas delas não forem favoráveis não se pode esperar resultados diferentes dos que se observam hoje no ensino superior e também nos outros níveis. Se o professor não tiver uma formação de

qualidade, livros a sua disposição e outras condições imprescindíveis, naturalmente ele não terá uma boa atuação profissional, não será um bom leitor e nem tão pouco vai conseguir ensinar ou promover a leitura. Portanto, a reflexão que se impõe deve estar virada a estrutura social ou educacional e não apenas ao professor que parte integrante de uma comunidade.

Tópico 11- Análise sobre as principais atividades desenvolvidas pela escola, envolvendo estudantes do 1º ano.

Participação dos estudantes em jornadas acadêmicas, excursões e projetos de extensão universitária

NADGESPBRT011P01 “As principais atividades desenvolvidas pela escola envolvendo estudantes do 1º ano consubstancia-se nas acadêmicas”. NADGAAAcESPBRT011P02 “As principais atividades que a escola desenvolve envolvendo estudantes do primeiro ano são as Jornadas acadêmicas e alguns projetos de extensão universitária”. NACDCEESPBRT011P03 “Os estudantes do primeiro ano de forma geral têm participado: nas jornadas acadêmicas, nos projetos de extensão universitária em diferentes áreas do saber humano, nas exposições de artigos nas vésperas e durante a realização das Jornadas acadêmicas, nas atividades culturais e desportivas organizadas pela instituição, nas atividades que a própria Associação de Estudantes tem organizado na qual todos os estudantes fazem parte”. NACDNESPBRT011P04 “As principais atividades desenvolvidas pela escola, envolvendo estudantes do primeiro ano cingem-se em jornadas acadêmicas, atividades recreativas, desportivas e excursões”. NACDCEXESPBRT011P05 “As atividades desenvolvidas pela escola envolvendo estudantes do primeiro ano são: (i) Jornadas acadêmicas; (ii) Recepção de novos estudantes e (iii) Excursões”.

As falas dos gestores escolares em relação às principais atividades realizadas pela escola, envolvendo a participação dos estudantes apontam para excursões, participação de certos projetos de extensão universitários e ainda com maior expressividade as jornadas acadêmicas. Com base nisso é possível inferir que a escola realiza poucas atividades científicas onde há uma grande envolvimento dos estudantes. Como já é sabido, os três processos substanciais da universidade são o ensino, a extensão e a investigação. Estes devem caminhar sempre juntos para que a universidade ensine, produza e faça chegar o conhecimento produzido à comunidade por formas a ajudar na resolução de problemas sociais. Assim, percebe-se que não se pode esperar muitos resultados positivos em relação a leitura quando a escola promove pouco ou mesmo não promove atividades científicas. Entende-se que as atividades científicas promovidas pela escola nos vários espaços, inclusive nas salas de aulas poderiam ajudar mais na promoção da leitura. “A sala de aula deve ser um lugar onde ocorram as atividades de leitura (e escrita) significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação onde sempre haja disponibilidade de colaboração” (SMITH, 1999, p. 11). Para que isso aconteça é importante que a escola não programe apenas atividades de âmbito

acadêmico com pendor obrigatório e avaliativo, mas transforme a sala de aula no espaço de apropriação do conhecimento de conhecimento e acima de tudo de formação humana.

Segundo Britto (2015) a escola é um espaço privilegiando de ensino e apropriação de conhecimentos sofisticados, isto é, diferentes daqueles que veiculam no senso comum. Neste contexto, a escola é um espaço de aprendizagem da ciência e da cultura elaborada pela humana. Por esta razão, a escola não pode promover atividades rotineiras, mas aquelas que promove reflexão e para isso deve colocar à disposição do aluno situações tendentes ao desenvolvimento da criticidade. Assim, para promover essa criticidade não se pode perder de vista atividade científica onde professores e estudantes investigam, discutem ideias, apresentam proposta e reflexões crítico-construtivas que ajudam na transformação da realidade. A esse respeito Britto (2012, p. 56) observa o seguinte:

Estudar é uma ação reflexiva pela qual se quer conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das regularidades pessoais. Neste sentido, é um trabalho intelectual, pressupondo finalidade e compromisso e exigindo condições apropriadas, que incluem ambiente de estudo (espaço, silêncio), disposição de materiais (bibliografia, material de pesquisa e experimentação) e tempo.

Nota-se que estudar pressupõe reflexão e é uma via fundamental de perceber e explicar a realidade concreta. Logo, as atividades a serem promovida pela escola e as condições objetivas devem estar nesta direção. A escola não pode ser vista como um lugar do cumprimento de certas formalidades, porém de trabalho intelectual e isto pressupõe apostar na investigação científica e conseqüentemente na promoção da leitura.

Tópico 12- Análise sobre a existência de proposta para superar as dificuldades de leitura na Escola Superior Pedagógica do Bié

Necessidade de investigações referentes à promoção da leitura na Escola Superior Pedagógica do Bié

NADGESPBRT012P01 “Na Escola Superior Pedagógica do Bié a leitura é constitui um grande problema principalmente para os estudantes. Não existe objetivamente proposta para superar as dificuldades de leitura na escola, porém os professores de forma isolada têm incentivado os estudantes para o efeito. O baixo registo de frequência à biblioteca por parte de estudantes e mesmo de professores é um indicador substancial. Os estudantes procuram a biblioteca sob orientação do professor, raras vezes por sua iniciativa”. NADGAAAcESPRT012P02 “Uma proposta para superar as dificuldades de leitura na Escola Superior Pedagógica do Bié ainda não existe como tal. O que tem havido são iniciativas esporádicas e muito isoladas por parte de alguns professores o que não tem permitido a realização de um trabalho com profundidade no concernente a leitura”. NACDCEESPRT012P03 “Oficialmente não conheço nenhuma proposta para à melhoria dos problemas de leitura dos estudantes, contudo os professores em geral e, particularmente, os da disciplina de Língua Portuguesa através dos conteúdos programáticos têm envidado

esforços neste sentido”. NACDNESPBRT012P04 “Na Escola Superior Pedagógica do Bié não existe uma proposta para superar as dificuldades de leitura”. NACDCEXESPBRT012P05 “Não existe uma proposta para superar as dificuldades de leitura na ESPB”.

Os dados apresentados neste só mostram mais uma vez que em muitas ocasiões fala-se muito de insucessos ou dificuldades de leitura dos estudantes, mas dificilmente aparecem propostas para entender a essência destas dificuldades ou propostas que viradas ao ensino e promoção da leitura. Ao longo da pesquisa defendeu-se que a leitura deve ser uma preocupação e motivo de discussão nos diversos níveis e por esta razão é importante realizar pesquisas e apresentar propostas que ajudam a inverter determinados resultados da leitura que, em muitos casos são apontados como deficitários. Obviamente já se sabe que o assunto sobre a leitura é complexo e não pode ser apenas de responsabilidade da escola, mas a escola tem sempre uma palavra a dizer a esse respeito, dado que é um lugar de ensino-aprendizagem sistematizadas. A “Escola Superior Pedagógica do Bié” por ser de caráter universitário neste aspecto tem responsabilidades acrescidas porque uma das funções que devem cumprir é a investigação e a extensão. Não se pretende dizer que toda essa culpa é da escola, aliás, já sabemos que escola também é parte de um sistema ideológico definido pela classe dominante, mas o que se almeja trazer à tona é que não basta lamentar sobre os maus resultados da leitura, mais do que isso é preciso apresentar propostas para inverter o quadro porque a leitura deve estar presente na escola. “Seria difícil perceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros” (SILVA, 2000, p.31).

Assim, se a leitura está presente no contexto escolar em todos os níveis e no ensino superior com maior intensidade e complexidade, a escolas não deveriam fazer descaso dela, ou seja, deve ser uma preocupação e por este motivo as propostas de reflexão crítica em relação ao assunto são necessárias, caso contrário será necessário continuar nas simples lamentações e a procura sempre de culpados que geralmente estão hierarquicamente abaixo. “Resumindo, não se trata de um acaso infeliz se os resultados em relação ao que são; mas é importante compreender como a escola se ocupa da leitura para que se apresentem tais resultados” (FOUCAMBERT, 2008, p. 22). Por esta razão, defende-se que no contexto escolar de forma geral e de modo particular, a preocupação deve ser a origem dos maus resultados da leitura, mas isso não é possível sem propostas ou pesquisas específicas sobre o assunto.

A “Escola Superior Pedagógica do Bié” forma professores e tem no seu quadro do pessoal docentes formados em ciências da educação. Logo, está mais do que na hora de serem apresentadas propostas específicas para discutir a leitura e compreender a gênese das possíveis

dificuldades que geralmente se falam, bem como as perspectivas para sair desse marasmo. “É necessário, portanto, perguntar-se se a orientação atual da pedagogia da leitura é de tal natureza que modifique sensivelmente os resultados que nós conhecemos” (FOUCAMBERT, op. cit., p. 33). Então, o momento não é de afirmar apenas que os alunos têm dificuldades de leitura, porém elaborar propostas de compreensão desses resultados e arranjar formas de modificar.

Por outro lado, nas falas membros fica evidente que a pouca preocupação em relação a leitura tem recaído aos professores de língua portuguesa. Entende-se que é urgente desconstruir a ideia de que a leitura deve ser uma preocupação apenas dos professores de língua portuguesa porque ela perpassa por todas as áreas de conhecimento. Logo, a preocupação deve ser de todos se quisermos dar uma formação de qualidade.

CAPÍTULO 7- CONCLUSÕES

Após uma longa incursão foi possível compreender as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da “Escola Superior Pedagógica do Bié”, mas para o efeito fez-se recurso às narrativas autobiográficas dos estudantes, bem como dos professores e membros do corpo diretivo para complementar as falas dos estudantes e fazer uma triangulação dos resultados, tendo como base os aspectos histórico-sociais e contextuais para desvendar os aspectos ideológicos que estão por detrás de certas falas relacionadas à leitura na realidade onde se fez a pesquisa. Neste sentido, vale referir que cada participante desse estudo tem a sua individualidade, mas esta é resultado de um processo de socialização. Logo, ao analisar as práticas de leitura deles é preciso ter em conta o contexto social em que eles se desenvolveram, como foi o processo de alfabetização nos níveis iniciais, o que eles leem com frequência, quais razões as que levam a ler um tipo de texto e não outro, as condições materiais da escola, enfim. É possível elencar uma série de questões relevantes que ajudam a fazer a análise da leitura dos estudantes de mais profunda para evitar determinadas afirmações categóricas e generalizadas.

Deste modo, para a prossecução da investigação se fez a diversas contribuições teóricas que apontam que existem diversas concepções e práticas de leitura. Diante dessa diversidade foi notório que algumas visões reduzem traduzem a leitura como o processo de decodificação, ou seja, como uma atividade em que o sujeito fica diante de um texto e procurar extrair algumas informações. Durante o processo de investigação conseguimos perceber que essas visões reducionistas sobre a leitura ainda estão muito presentes na sociedade, pois ao recurso à várias literaturas, bem como certas visões ou práticas pedagógicas ajudou a perceber isso. Mas no decurso deste estudo foi possível apresentar outra perspectiva em relação à concepção de leitura, ou melhor, a leitura não pode ser encarada como decodificação da escrita. A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de ou informações ou respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados” SILVA, 2000, p. 39).

Face ao dito com anterioridade vale referir que a leitura não pode ser encarada como um ato de decodificar alguma coisa escrita porque durante este processo não basta ter domínio do código escrito, aliás, se assim fosse ela não dependeria de tantos fatores como procuramos demonstrar ao longo do trabalho. Já está mais do que provado que a leitura pressupõe compreensão. Conforme Smith (1989) não pode falar da leitura dissociada da compreensão, ou melhor, ler nestes termos é compreender e não quer extrair algo porque não

visão do autor a leitura não pode ser encarada como uma atividade mecânica, porém como uma ação significativa que envolve fazer recurso aos processos cognitivos por forma a realizar uma associação dos conhecimentos que o sujeito leitor possui através das suas experiências, bem como as suas expectativas para poder atribuir sentido. Nesta perspectiva, é preciso ter sempre em conta o ato da leitura pressupõe uma pluralidade de várias outras leituras anteriores para que haja a produção de sentido. Logo, não se pode procurar entender as práticas de leitura a partir de situações aparentes, no entanto é necessário procurar perceber esta problemática com base na essencial, bem como na análise de outras situações concretas. Nesta perspectiva, a atribuição de sentido depende do cruzamento de informações, isto é, o conhecimento linguístico e o do mundo que o leitor foi historicamente se apropriando para associar as objetivas e produzir sentido.

Assim, em nosso entender as práticas de leitura dos estudantes estão relacionadas que as questões históricas, sociais, econômicas e objetivas de Angola de forma geral e biena de modo particular. Em face disso, vale sublinhar que as práticas de leitura são diferenciadas porque a condições históricas e concretas também. Desse modo, a investigação evidenciou que durante vários períodos as práticas de leitura foram variando e se ajustando ao a maneira como cada sistema social está estruturado, ou seja, as práticas de leitura predominantes na idade média em muitos casos diferem das mais comuns da era do renascimento e os estudos feitos sobre as práticas de leitura no contexto ocidental mostrou ainda que as do meio rural não eram iguais as do meio mais urbano. Desta feita se percebeu que as leituras são sempre plurais e o ato de ler é resultante do cruzamento de vários outros textos associados as expectativas do leitor. Nesta direção Chartier (2011, p. 241) pontua que:

Uma outra tensão que existe no ato de leitura diz respeito à nossa relação com esse próprio ato. De um lado, todos o diagnosticamos, as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que se desejam ver-se atribuídos.

Pode-se sublinhar que no ato os sentidos do texto não são construídos da mesma maneira por isso é que a leitura não é uma atividade mecânica que depende de um único fator. Neste sentido, importa salientar que numa sociedade marcada pela cultura oral, como a angolana, onde o aparecimento da leitura e escrita foi tardio, é imprescindível entender as práticas de leitura a partir das condições objetivas de cada leitor. Mas o que se identificou nas narrativas dos estudantes e também dos membros do corpo diretivo é que o ensino da nos diversos níveis foi baseado na oralização ou consciência fonológica porque ainda predomina muito a ideia leitura em voz alta, a soletração para pronúncia de certas palavras e até mesmo realização de exercícios de escrita que nada têm a ver com a leitura. Em face disso, foi possível

perceber a razão da existência de certas práticas de leitura no ensino superior, ou seja, em muitos casos o ensino da leitura na realidade angolana está baseado na oralização e depois surgem as lamentações nos diversos níveis de ensino e na sociedade de forma em geral. Além disso, o ensino da leitura durante muitos anos foi realizado na base de tendências pedagógicas tradicionalistas que não valorizam as experiências do aluno e o obrigam a reproduzir todas as informações memorizadas de forma mecânica e ainda com o agravante dos alunos sofrerem castigos físicos ou corporais quando as tarefas não eram realizadas da forma que o professor orientava.

Desta feita as práticas de leitura dos alunos do primeiro do ensino superior estão relacionadas a vários fatores, isto, com a maneira como foi ensinada a leitura nos níveis anteriores, como tem sido ensinada, os materiais disponíveis e usados para ler ou se quisermos resumir com as questões políticas, sociais, culturais e econômicas de Angola, tal como se temos vindo a referenciar. Com base na interpretação dos dados se notou que no contexto familiar o livro mais frequente de leitura tem sido a bíblia, fato que na realidade angolana está muito relacionada com o processo histórico de colonização portuguesa. Por outra, muitos aprenderam a ler no contexto familiar, mas outros não tiveram essa oportunidade por causa das situações sociais e econômicas que afetam as famílias angolanas. Alguns começaram a ler na escola, porém com condições materiais muito precárias e ainda tinham de percorrer grandes distâncias. E nisto há dado importante que nos chamou atenção é que muitos depoimentos dos estudantes em relação à precariedade do ensino coincidem com os dos professores e alguns com os do corpo diretivo. Neste sentido, fica evidente que a educação angolana atravessou e atravessa vários momentos bons e muitas coisas precisam ser melhoradas.

Por outra, através da análise das narrativas autobiográficas se identificou que muitos professores e gestores apontam a leitura dos alunos como deficitária ou ainda que os alunos não gostem de ler e em certos casos não leem, o estudo mostrou que às vezes os alunos são leitores de informações ou textos que não fazem parte dos canônicos nos círculos académicos, isto é, são leitores de livros de autoajuda fabricados pela atual indústria cultural ou então diversas informações que veiculam pela internet, pelas revistas, jornais, televisão e não só. Este fato é bastante preocupante porque já se discutiu no decorrer da pesquisa que não basta que os estudantes leiam informação que não promovem reflexão, o recomendável é que leiam vários gêneros, com maior realce aos textos que ajudam na formação do pensamento crítico, como por exemplo, textos académicos, literários clássicos, textos filosóficos, científicos e outros que contribuem na formação das potencialidades humanas. Por outro lado, os dados

evidenciam que práticas de leitura dos estudantes dos diversos cursos são diferenciadas, ou seja, as práticas frequentes de leitura de um estudante do curso de biologia ou química.

A triangulação dos resultados permitiu desmistificar alguns aspectos da leitura e clarificar que os discursos às vezes têm uma direção diferente das práticas porque os professores do primeiro ano apontam como causas das dificuldades ou insuficiências no desempenho da leitura dos estudantes como resultantes das fragilidades carregadas nos níveis anteriores, mas a análise cautelosa revelou que em muitos casos os professores também não promovem leitura críticas, mas de autoajuda, fato que serve como motivo de reflexão por causa de algumas tendências da forma de organização da sociedade capitalista acaba colocado à disposição dos estudantes e também professores textos com muitas informações que não propiciam a formação crítica do leitor. Por outra foi possível perceber que algumas condições materiais não facilitam o ensino e promoção da leitura para promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, isto é, os bens culturais, por exemplo, os livros acadêmicos, de literatura clássica ou de natureza científica não estão à disposição de todos. O acesso aos livros na realidade angolana constitui uma problemática muito séria porque nem todos têm a possibilidade de adquirir um livro.

Para além dos fatores mencionados foi possível perceber que em Angola existem poucas bibliotecas e as poucas existentes as vezes não passam de depósito de livros, muitas famílias por questões económicas têm poucas possibilidades de comprar livros. Por outra, o ensino médio, bem como o universitário em muitas ocasiões é feito na base de apostilas. Outrossim, existem ainda um descaso por parte dos gestores escolares e da sociedade de modo geral em relação a leitura, e na realidade escolar quase não se fala com frequência sobre a leitura e nem tão pouco aparecem propostas para inverter o quadro. Os fatores elencados aqui demonstram que o discurso da culpabilização não deveria ter muito espaço, dado que o livro como um bem cultural produzido pela humanidade ainda não está ao alcance de muitos angolanos. Neste contexto, ao analisar as práticas de leitura dos estudantes se faz necessário olhar sempre pelo sistema organizacional da sociedade angolana, o valor social da leitura em Angola e o investimento feito na educação para a que haja uma boa formação de leitores.

Outrossim, durante a análise dos dados notou-se que a escola encontra-se numa região onde as condições socioeconómicas ainda são desequilibradas, ou seja, num contexto de muitas desigualdades sociais e ainda por cima com uma variedade linguística, o que até constitui uma riqueza cultural, mas na realidade Angola esse processo é complexo porque alguns alunos antes de chegar no círculo escolar aprendem no seio familiar ou na comunidade certas línguas nacionais como língua materna e ao chegarem na escola encontram a língua

portuguesa como a de escolaridade porque oficialmente é a de transmissão de conhecimentos. Diante disso, o estudo revelou que as práticas de leitura serão sempre diferenciadas porque todos esses fatores históricos e concretos influenciam a leitura. Por outra, foi possível perceber que ao acesso ao ensino superior ainda é muito limitado, pois regre-se por critérios de vagas existentes e geralmente a procurar é maior, mas as vagas são poucas e muitos estudantes são obrigados a frequentar um curso por falta de outras opções. Entende-se, portanto que esses aspectos também têm relação com as práticas de leitura dos estudantes.

A triangulação dos resultados da pesquisa evidenciou também que muitas leituras realizadas no contexto da “Escola Superior Pedagógica do Bié” estão baseadas em apostilas e livros didáticos, fato que não contribui na formação do leitor crítico. Por outra, em muitas ocasiões a leitura não constitui prioridade porque se fala pouco ou nada sobre ela nas reuniões e também quase que não existe propostas para minimizar as insuficiências da leitura apontadas por muitos professores e gestores escolares. Estes aspectos revelam que existem muitos elementos que contribuem nas atuais práticas de leitura dos estudantes, como, por exemplo, a formação dos professores, as condições materiais, as políticas públicas viradas a leitura, a valorização da leitura na comunidade, as condições econômicas, entre outras, porque durante o estudo se notou que muitos estudantes e também professores apontam certas opções ou escolhas de leitura que na verdade, não escolhas livres, mas sim produtos que a organização social disponibiliza discriminadamente. Diante disso, nota-se que certos gostos ou hábitos são uma construção social e não surgem do nada.

Logo ao se tratar da leitura dos estudantes na realidade angolana de modo geral e de forma particular na “Escola Superior Pedagógica do Bié”, é preciso evitar julgamentos e compreender a origem dos maus resultados da leitura, percebendo que o aluno é um ser histórico enquadrado num meio social. Por isso é recomendável saber o que eles leem com mais frequência, o que os leva a ler, que insuficiências eles apresentam durante a leitura para a partir de aí ter uma ideia de como orientá-los para ajudá-los, bem como tirar ilações sobre o processo de constituição deles como leitores.

Desse modo, os diversos fatores elencados anteriormente ajudaram a perceber que realidade angolana, biena e da Escola Superior Pedagógica do Bié o processo de formação dos leitores é complexo, visto que condições objetivas são pouco favoráveis e diante disso fica difícil pensar numa formação de qualidade quando a leitura não constitui prioridade para vários atores da sociedade, sobretudo para os decisores e executores das políticas públicas educacionais. Por esta razão, considera-se importante analisar criticamente o modo de organização da sociedade capitalista para que os bens culturais como a leitura que a

humanidade produziu estão disponíveis e sirvam como meio de emancipação, participação social ativa e acima de tudo formação humana. Neste sentido, a análise sobre as práticas de leitura deve partir da forma de organização social da sociedade.

Assim, o presente estudo pode constituir uma base fundamental para a compreensão das práticas de leitura no primeiro ano do ensino superior em Angola, para a partir de aí serem repensadas práticas de leitura no contexto angolano em geral, isto é, não só no ensino superior, como também nos níveis anteriores por causa das narrativas dos estudantes, professores e membros do corpo diretivo, tendo em conta os elementos narrados que espelham não só as práticas de leitura durante o primeiro na “Escola Superior Pedagógica do Bié”, como também a aprendizagem da leitura nos níveis anteriores e o processo de constituição do leitor em consonância com as condições socioeconômicas do país e do contexto particular dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANGOLA. **Constituição**: Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2010.

_____. Decreto Presidencial nº.5/19, de 8 de janeiro de 2019. **Aprova o regulamento geral de acesso ao ensino superior**. Diário Oficial da República de Angola: I série – nº 3, Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2019.

_____. Decreto Presidencial nº. 148/12, de 28 de junho de 2012. **Aprova o estatuto orgânico da Escola Superior Pedagógica do Bié**. Diário Oficial da República de Angola: I série – nº 123. Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2012.

_____. Decreto Presidencial nº. 191/18, de 8 de agosto de 2018. **Aprova o estatuto da carreira docente do ensino superior**. Diário Oficial da República de Angola: I série – nº 123. Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2018.

_____. Lei nº. 17/16 de 7 de outubro de 2016. **Lei de Base do Sistema de Ensino de Angola nº 17/16**. Diário Oficial da República de Angola: I série – nº 170. Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2016.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, R. L. L. **Dificuldades de leitura**: a busca da chave do segredo. São Paulo: Arte e ciência, 1998.

_____. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais**. São Paulo: Arte e ciência, 2009.

_____. **A construção do “herói”**: Leitura na escola: Assis-SP-1920/1950. São Paulo: UNESP, 2001.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e histórias da cultura. Obras escolhidas v. I. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes de desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

_____. **O revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Paulo do Gato, 2015.

CAMBUTA, A.J.Y. **Ensino-aprendizagem da língua inglesa: o papel da motivação no processo**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, A. M; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever-entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **A aventura do livro - do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **Práticas da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHIKELA, C. P. **Estudio histórico de la formación de profesores de la enseñanza primaria en Angola en el período desde 1962 hasta 2013**. 120 f. Tesis (Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) - Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Habana, 2016.

ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ. **Projeto de desenvolvimento institucional**-Cuito, 2019.

_____. **Regime Acadêmico**-Cuito, 2018.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

_____. **Modos de ser do leitor-** aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2925p.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. **Conceito de Iluminismo**. In.: ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

INE- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Objetivos do desenvolvimento sustentável**: Relatório de indicadores de base de Angola 2030: 2018, Luanda, 2018.

JOÃO, E. C. **Concepción teórico-metodológica para el redimensionamiento del perfil profesional en el diseño curricular de la carrera de licenciatura en educación en la especialidad de psicología de la escuela superior pedagógica de Bié de la república de Angola**. 121 f. Tesis (Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) - Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Habana, 2016.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

JOSSO, M. C. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento**: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, H.M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4ª ed. Campinas-São Paulo: Pontes Editora, 2011.

LAJOLO, M. **O não é pretexto: será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M.K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12ª. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, L.F.R. A. **Relações sociais de gênero e o papel da educação**: percepções de docentes universitários angolanos de instituições públicas do ensino superior. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

LUDKE, M.; MARLI, E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **O cérebro humano e a atividade consciente**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12ª. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NETO, T. J. A. S. **História da educação e cultura de Angola**: grupos nativos, colonização e a independência. 3ª. ed. Chamusca: Zaina Editora, 2014.

NGULUVE, K. A. **Política educacional angolana (1975-2005)**: organização, desenvolvimento e perspectivas. 218f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMOS, P.; RAMOS, M. M.; BUSNELLO, S.J. **Manual prático de metodologia da pesquisa**: artigos, resenha, projeto TCC, monografia, dissertação e tese. Blumenau: Acadêmica, 2003.

SAMUELS, M. A. **Educação ou instrução**: a história do ensino em Angola. 1ª. ed. Luanda: Mayamba, 2001.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Conferências sobre leitura** – trilogia pedagógica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Críticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SMITH F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médica, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

SILVA, E. A. **Gestão do ensino superior em Angola**: realidades, tendências e desafios-rumos a qualidade. Luanda: Mayamba, 2016.

SOUZA, E. C. **Histórias de vida, escritas de si e abordagem experimental**. In: SOUZA, E. C., MIGNOT, A.C. V. Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quaryet-FAPERJ, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ZILBERMAN, R. **A escola e a leitura da literatura.** In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
Roteiro da autobiografia para os estudantes**

Ilustre participante o presente roteiro autobiográfico de fins meramente acadêmicos tem como propósito a recolha de informações em função do desenvolvimento da investigação de doutorado em educação, de autoria de **Aristides Jaime Yandelela Cambuta**, sob o tema um olhar sobre as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola, cuja orientação está a cargo da Professora Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa. Assim, pedimos a máxima colaboração no fornecimento de informações com base nas suas experiências, lembrando que os dados a serem fornecidos são confidenciais. Por isso, gostávamos que assinasse depois de argumentar com o objetivo de validar. Assim, Tendo em conta as suas experiências, narre tudo que sabes, considerando os tópicos abaixo:

Dados biográficos:

Sexo-

Idade-

Residência-

Curso que frequenta-

Período-

Explique com quem, onde, quando e como você aprendeu a ler. Fale sobre os hábitos leitura no contexto familiar e social em que você cresceu. Aborde sobre o seu processo de formação no ensino primário e secundário. Explique a trajetória de acesso ao ensino superior e as razões da escolha do curso que você frequenta. Fale sobre o que mais tens lido, quando, onde, como e as razões que lhe levam a ler. Narre sobre as experiências de leitura no primeiro ano do ensino superior, relatando as disciplinas, sugestões de leitura. Relate os possíveis constrangimentos e as experiências positivas da leitura. Narre o que aconteceu diariamente em sala de aulas neste primeiro ano.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
Roteiro da autobiografia para os professores**

Ilustre participante o presente roteiro autobiográfico de fins meramente acadêmicos tem como propósito a recolha de informações em função do desenvolvimento da investigação de doutorado em educação, de autoria de **Aristides Jaime Yandelela Cambuta**, sob o tema um olhar sobre as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola, cuja orientação está a cargo da Professora Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa. Assim, pedimos a máxima colaboração no fornecimento de informações com base nas suas experiências, lembrando que os dados a serem fornecidos são confidenciais. Por isso, gostávamos que assinasse depois de argumentar com o objetivo de validar. Assim, Tendo em conta as suas experiências, narre tudo que sabes, considerando os tópicos abaixo:

Dados biográficos:

Sexo-

Idade-

Residência-

Formação académica-

Disciplinas que leciona-

Grau académico-

Explique o teu percurso de formação. Fale sobre o teu processo de alfabetização. Narre as suas experiências com a leitura. Fale sobre a leitura dos teus estudantes do primeiro ano. Aborde os principais aspectos discutidos nas reuniões colegiais da instituição em relação à leitura dos estudantes. Explique as tuas opções de leituras e as principais razões. Explique as tuas experiências diárias em sala de aula em relação a leitura, destacando a orientação do processo de ensino-aprendizagem. Narre as condições materiais da escola para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Explique as tuas experiências em relação as outras atividades científicas. Narre sobre as maiores dificuldades de leitura dos estudantes.

Participante da pesquisa

APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO
Roteiro da autobiografia para membros do corpo diretivo**

Ilustre participante o presente roteiro autobiográfico de fins meramente acadêmicos tem como propósito a recolha de informações em função do desenvolvimento da investigação de doutorado em educação, de autoria de **Aristides Jaime Yandelela Cambuta**, sob o tema um olhar sobre as práticas de leitura dos estudantes do primeiro ano da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola, cuja orientação está a cargo da Professora Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa. Assim, pedimos a máxima colaboração no fornecimento de informações com base nas suas experiências, lembrando que os dados a serem fornecidos são confidenciais. Por isso, gostávamos que assinasse depois de preencher com o objetivo de validar. Assim, tendo em conta as suas experiências, narre tudo que sabes, considerando os tópicos abaixo:

Dados biográficos:

Sexo-

Idade-

Residência-

Formação-

Grau académico

Função que ocupa-

Explique o teu percurso como gestor no ensino superior. Fale sobre as condições de acesso ao ensino superior na ESPB. Relate o que aborda nas reuniões com os professores em relação a relação à leitura dos estudantes. Explique as origens e acompanhamento da trajetória dos estudantes do primeiro ano. Fale sobre o que sabes sobre a leitura. Narre o contexto social em que está inserida a instituição. Fale sobre a leitura no contexto da Escola Superior Pedagógica do Bié. Explique o que mais se fala dos professores nas reuniões com os estudantes. Fale sobre a formação dos professores do primeiro ano. Narre as principais atividades desenvolvidas pela escola, envolvendo estudantes do primeiro ano. Explique se existe uma proposta para melhorar os problemas de leitura na Escola Superior Pedagógica do Bié.

Participante da pesquisa

APÊNDICE D

Carta de solicitação de autorização de pesquisa

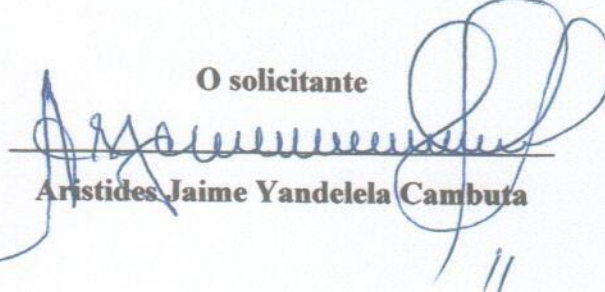
À Escola Superior Pedagógica
do Bié.

=Kuito=

Tendo em conta a investigação de doutoramento em educação que está sendo desenvolvida na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja autoria é de **Aristides Jaime Yandelela Cambuta**, com o tema "**As dificuldades de leitura: um olhar às práticas dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola**", sob orientação da Professora Doutora **Raquel Lazzari Leite Barbosa**, somos pela presente solicitar à Direção da Escola Superior Pedagógica do Bié, o consentimento de autorização de pesquisa, cujo levamento será através de roteiros de narrativas autobiográficas dirigidas aos estudantes do primeiro ano, bem como professores e membros da direção da escola para complementar algumas informações, conforme os roteiros em anexo.

Kuito, aos 03 de dezembro de 2019.

O solicitante


Aristides Jaime Yandelela Cambuta

ANEXO



MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ
Gabinete do Director Geral

Ao

Senhor Aristides Jaime Yandelela
 Cambuta

=CUITO=

ASSUNTO: Resposta a Carta de Solicitação de Autorização de Pesquisa

Melhores Cumprimentos!

Acusamos a recepção da carta de solicitação de autorização de pesquisa, datada de 03 de Dezembro do ano em curso, em função da investigação de Doutoramento em educação com o tema "As dificuldades de leitura: um olhar às práticas dos estudantes da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola", somos a informar que a mesma mereceu parecer favorável por parte da Direcção da Escola.

Sem mais, aproveitamos o ensejo de endereçar as nossas cordiais saudações.

GABINETE DO DIRECTOR GERAL DA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BIÉ, em Cuito, aos 03 de Dezembro de 2019.

O Director Geral
 Alfredo Maria da Jesus Paulo Ph.D.
= Professor Catedrático =