

DEOLINDA MANUEL LUCIANO

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA E DO GOSTO
PELA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS
ANGOLANOS COM DIFERENTES LÍNGUAS NACIONAIS**

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2013

DEOLINDA MANUEL LUCIANO

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA E DO GOSTO
PELA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS
ANGOLANOS COM DIFERENTES LÍNGUAS NACIONAIS**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2013

EPÍGRAFE

Com fios de lágrimas passadas,
Os meninos do Huambo fazem alegria,
Constroem sonhos dos mais velhos de mãos dadas
E no céu descobrem estrelas de magia.

Com os lábios de dizer nova poesia,
Soletram as estrelas como letras
E vão juntando no céu, como pedrinhas,
Estrelas letras para fazer novas palavras.

Com os sorrisos mais lindos do planalto
Fazem continhas engraçadas de somar,
Somam beijos com flores e com suor
E subtraem manhã cedo do luar.

Dividem a chuva miudinha pelo milho,
Multiplicam o vento pelo mar,
Soltam ao céu as estrelas lá escritas,
Constelações que brilham sempre sem parar.

Palavras sempre novas
Palavras deste tempo sempre novo,
Porque os meninos inventaram coisas novas
E até dizem que as estrelas são do povo.

Rui Monteiro (1985)

DEDICATÓRIA

À minha querida filha

AGRADECIMENTOS

A todos os que, de alguma forma, colaboraram para a concretização deste trabalho, dedico o meu sincero agradecimento.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, Diretora do Instituto de Educação da Universidade Lusófona do Porto, pela sua atenção e apoio.

À Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, minha Orientadora, pela dedicação e apoio incondicionais. Ainda pela disponibilidade e partilha de conhecimentos e pelo rigor com que me orientou, tornando realidade este projeto e aprofundando o meu gosto pela investigação científica.

Aos meus professores do Curso de Mestrado, que me inculiram o gosto pela descoberta e pela investigação, especialmente na área da Educação.

Aos professores e alunos da 6^a classe da escola do Ensino Básico, em Angola, onde foi realizada a recolha de dados para análise e estudo.

Aos meus familiares e amigos, que sempre me incentivaram a não desistir e a concluir este projeto.

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade averiguar de que forma é possível motivar e desenvolver a competência e o gosto pela leitura, na disciplina de Língua Portuguesa, de alunos angolanos do Ensino Básico. Pretende também investigar as perceções de alunos e professores, sobre o aperfeiçoamento da leitura, ao longo do processo de aprendizagem. A escolha do tema prende-se com o facto de, em Angola, a maior parte dos alunos não ter o Português como língua materna, apesar de o ensino ser ministrado em Português. Ou seja, grande parte dos alunos tem o Português como segunda língua, falando línguas nacionais ou variantes. Esta situação origina que os alunos enfrentem dificuldades acrescidas na aprendizagem, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em todas as restantes disciplinas.

A pesquisa, de natureza qualitativa-quantitativa, foi realizada numa Escola Básica e Secundária, no Município de Belas, na cidade de Luanda, em Angola. A aplicação de dois inquéritos por questionário, um deles a nove professores de Português e o outro a oitenta alunos da 6ª classe do Ensino Básico, permitiu a recolha e análise de dados.

Os resultados comprovam que grande parte dos alunos lê apenas livros escolares e que a leitura não é uma prática regular. Contudo, os alunos reconhecem a importância da leitura para a aprendizagem. Em concordância, os professores interligam as competências de leitura e escrita, confirmando as dificuldades dos alunos. Em acréscimo, os docentes valorizam a diversificação de estratégias, como forma de motivar os alunos para a leitura e criar leitores competentes.

Palavras-chave: Competência de leitura; estratégias de motivação; Língua Portuguesa; línguas nacionais e variantes; alunos angolanos do Ensino Básico.

ABSTRACT

The present study aims to find out how to motivate and develop the competence and interest in reading, in the discipline of Portuguese Language, of Angolan students in Primary Education. It also intends to investigate students' and teachers' perceptions on improving reading, along the learning process. The theme relates to the fact that, in Angola, most students do not have Portuguese as their mother tongue, although education is taught in Portuguese. That means many students have Portuguese as a second language, as they spoke national languages or variants. This leads students to face greater difficulties in learning, not only in the discipline of Portuguese Language, but also in all other disciplines.

Qualitative and quantitative research was held in a Primary and Secondary School, in the Municipality of Belas, in Luanda, Angola. The application of two questionnaire surveys, one to nine Portuguese teachers and another to eighty students from 6th grade of Primary Education, allowed the collection and analysis of data.

The results show that most students only read textbooks and that reading is not a regular practice. However, students effectively recognize the importance of reading for learning. Accordingly, teachers connect the skills of reading and writing, confirming students' difficulties. In addition, teachers value the diversification of strategies, as a way to motivate students to read and create competent readers.

Key-words: Reading competence; motivation strategies; Portuguese Language; national Angolan languages; Angolan students of Primary Education.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CAARE	Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa
cf.	conforme
CPLP	Comunidades de Países de Língua Oficial Portuguesa
DL	Decreto-Lei
EB	Ensino Básico
EP	Ensino Primário
ILN	Instituto de Línguas Nacionais
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LM	Língua Materna
LN	Línguas Nacionais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua Segunda
ME	Ministério da Educação de Portugal
MED	Ministério da Educação de Angola
p.	página
PA	Português de Angola
PLP	Programa de Língua Portuguesa
pp.	páginas
RE	Reforma Educativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	23
CAPÍTULO I – LÍNGUA, CULTURA E ENSINO EM ANGOLA.....	24
1. LÍNGUA, SOCIEDADE E ENSINO	24
1.1. LÍNGUA MATERNA E USO DA LÍNGUA.....	25
1.2. APRENDIZAGEM E USO DA LÍNGUA	27
2. NORMALIZAÇÃO E VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA	29
3. O PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS NACIONAIS DE ANGOLA.....	32
4. LÍNGUAS NACIONAIS DE ORIGEM BANTU E NÃO BANTU E VARIANTES.....	34
4.1. INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS MATEERNAS ANGOLANAS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	40
CAPÍTULO II – LEITURA, LEITORES E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA.....	46
1. O CONCEITO DE LEITURA	46
2. A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA	48
2.1. LEITURA E ATO DE LER.....	49
2.2. O LEITOR, O TEXTO E O CONTEXTO.....	51
2.3. OS PROCESSOS DE LEITURA	53
2.4. A OFICINA DE LEITURA.....	54
3. A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NA FAMÍLIA E NA ESCOLA.....	58
3.1. A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NA FAMÍLIA	59
3.2. A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NA ESCOLA.....	61
3.3. A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR.....	62
4. SÍNTESE	64
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	65
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO	66

1.	TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA.....	66
1.1.	A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	67
1.2.	PERGUNTA DE PARTIDA.....	68
1.3.	HIPÓTESES DO ESTUDO.....	68
1.4.	OBJETIVOS DO ESTUDO	68
2.	OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	69
2.1.	FONTES E RECOLHA DE DADOS.....	70
2.2.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	70
2.3.	POPULAÇÃO E AMOSTRA	71
	CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
1.	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	72
1.1.	IDENTIFICAÇÃO.....	72
1.2.	ATIVIDADES REALIZADAS NOS TEMPOS LIVRES	73
1.3.	OPINIÃO SOBRE A LEITURA	74
1.4.	HÁBITOS DE LEITURA.....	75
1.5.	ÚLTIMO LIVRO LIDO PELO ALUNO.....	76
1.6.	GOSTO POR OUVIR LER CONTOS E HISTÓRIAS.....	77
1.7.	NARRAÇÃO DE HISTÓRIA OUVIDA OU LIDA	78
2.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	86
2.1.	IDENTIFICAÇÃO.....	86
2.2.	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PROFESSORES.....	86
2.3.	TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE	87
2.4.	ANO QUE LECIONA NO PRESENTE ANO LETIVO	88
2.5.	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA	88
2.6.	LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUAS NACIONAIS EM ANGOLA	89

2.7. LÍNGUAS NACIONAIS E VARIANTES APRESENTADAS PELOS ALUNOS ..	90
2.8. ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR	90
2.9. A LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	91
2.10. ESTRATÉGIAS MAIS EFICAZES NA MOTIVAÇÃO À LEITURA	92
2.11. OPINIÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO BÁSICO ANGOLANO NOS ÚLTIMOS ANOS	94
3. SÍNTESE COMPARATIVA ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS	97
CONCLUSÃO.....	98
BIBLIOGRAFIA	103
APÊNDICES	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das dezoito províncias de Angola.....	33
Figura 2 - Mapa Etnolinguístico de Angola.....	37
Figura 3 - Processos de leitura	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Atividades realizadas nos tempos livres	72
Tabela 2 – Opinião sobre a leitura	73
Tabela 3 – Hábitos de leitura	74
Tabela 4 – Análise categorial dos textos narrativos escritos pelos alunos	76
Tabela 5 – O ensino da Língua Portuguesa em Angola	87
Tabela 6 – Leitura em Língua Portuguesa e Línguas Nacionais em Angola.....	88
Tabela 7 – Escola e Família na formação do jovem leitor	89
Tabela 8 – A leitura em Língua Portuguesa	90
Tabela 9 – Estratégias mais eficazes de motivação à leitura	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo	71
Gráfico 2 - Idade	71
Gráfico 3 – Opinião sobre a leitura.....	73
Gráfico 4 – Último livro lido pelo aluno.....	75
Gráfico 5 – Gosto por ouvir ler contos e histórias.....	76
Gráfico 6 – Sexo	85
Gráfico 7 – Idade	85
Gráfico 8 – Habilitações Académicas dos Professores	86
Gráfico 9 - Anos de Serviço Docente	86
Gráfico 10 – Ano que leciona neste ano letivo	87
Gráfico 11 – Línguas nacionais e variantes apresentadas pelos alunos	89
Gráfico 12 - Opinião sobre a evolução do ensino-aprendizagem da leitura no Ensino Básico angolano nos últimos anos.....	92
Gráfico 13 - Justificação para a pouca evolução do ensino-aprendizagem da leitura, no Ensino Básico angolano, nos últimos anos.....	93
Gráfico 14 - Justificação para a evolução positiva do ensino-aprendizagem da leitura, no Ensino Básico angolano, nos últimos anos	94

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Línguas bantu, suas variantes e distribuição no território angolano	38
Quadro 2 - Estratégias de Leitura	56

INTRODUÇÃO

“Ler é sonhar pela mão de outrem.”

Fernando Pessoa (2000, p. 233)

No início de um novo milénio, a escola vive uma realidade em contínua mudança. No contexto de uma globalização crescente, o progresso tecnológico e o ensino massificado, com um sistema educativo aberto à pluralidade de alunos e respetivas culturas, originaram mudanças nas interrelações entre alunos, professores e encarregados de educação, no quotidiano escolar (Teodoro, 2006; 2003).

Essas mudanças transformaram a Educação angolana. A realidade que hoje se vive, em Angola, está bem longe do que era a escola e o ensino-aprendizagem, no país, no final do século XX. A nossa sociedade foi-se desenvolvendo, dentro dos princípios democráticos, e a escola foi crescendo com esses princípios, construindo-se de uma maneira mais aberta, num ensino para todos. Face a todos estes desafios, as políticas educativas do Ministério de Educação angolano (MED, 2006) têm-se ocupado com o aumento de alunos a frequentarem a escolaridade obrigatória, de forma a reduzir o insucesso, o analfabetismo e o abandono escolar, com níveis ainda muito elevados (Sil, 2004). Segundo dados recentes da UNESCO (2012), Angola, apesar dos esforços governamentais, conta ainda com uma taxa de analfabetismo na ordem dos 55%, situação que o Governo tem por meta reverter, até 2025.

Por outro lado, a escola tradicional tem dado lugar a um novo modelo de escola, assim como a um novo perfil de professor reflexivo. Presentemente, o processo superviso de ensino e aprendizagem centra-se no aluno, para possibilitar o crescimento das nossas crianças e jovens, como pessoas e cidadãos. Pretende-se, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003, p.71), uma supervisão baseada numa “relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida”. Segundo Alarcão (2006, p.354), é preciso uma nova visão por parte de toda a escola, uma “visão estratégica”, que “envolve a pessoa na sua globalidade, na interação consigo e com os outros, com o passado e com o futuro”.

É neste contexto de uma visão global do ensino-aprendizagem, que se está a construir o ensino da Língua Portuguesa (LP) em Angola, numa sociedade caracterizada por uma forte estratificação linguística. A Língua Portuguesa partilha o mesmo espaço

sociológico com outros idiomas distintos, como o kimbundu/o, umbundu/o, kikongo, ngangela, cokwe, kwanhama e fiote, pertencentes à família linguística bantu, além de outros idiomas da família não bantu, como ovatwa e o khoisan. A pluralidade linguística enumerada caracteriza Angola como um país multilingue.

A Escolha do Tema

A Lei de Bases do Sistema de Educação (L.B.S.E.), Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, constitui a base legal da última Reforma Educativa (RE), em Angola. Da Lei citada (Idem) constam as bases legais de todo o sistema educativo. O primeiro artigo define que o “sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso” (MED, 2001, p. 76). É neste enquadramento que se situará a pesquisa a efetuar, focalizando a situação sociolinguística angolana, a qual coloca um sério desafio ao ensino, em geral, e ao ensino da Língua Portuguesa (LP), em particular.

Estudos realizados sobre a avaliação do Sistema Nacional (angolano) de Educação, concretamente sobre a competência linguística e comunicativa dos alunos da 6ª classe do Ensino Primário, o último ano da escolaridade obrigatória, têm revelado que a maior parte dos alunos não consegue atingir as competências básicas pré-definidas. Como causas, são referidas: (i) as aulas de Língua Portuguesa, quanto à pouca pertinência do conteúdo e ineficácia da metodologia; (ii) o fenómeno da interferência linguística (Marques, 1985, p.18).

Quanto à implementação de atividades e estratégias, no ensino da Língua Portuguesa, é preciso ter em conta o papel dos professores nesse processo. Assim, segundo Alarcão e Roldão (2008), a ação educativa requer desejáveis características de um professor-investigador, em permanente formação profissional. A finalidade é o desenvolvimento e sucesso dos alunos, dos professores, da escola e da sociedade.

Seguindo a mesma linha, o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2004) aposta na melhoria do currículo e na formação de professores. A diversificação do agir educativo, em diversos modelos de ensino, assume-se como uma das soluções possíveis, para a melhoria da eficácia do ensino e da aprendizagem da língua materna, a nível oral e escrito. Por isso, cada professor é responsabilizado pela aplicação das estratégias educativas mais eficazes, tendo em conta as características do grupo/turma e utilizando diversos modelos de ensino-aprendizagem (Arends, 2001). À medida que vai

ensinando, o professor aprende. Como afirma Canário (1999), “a escola é o lugar onde os professores aprendem”.

Assim, será necessário investigar que estratégias e atividades poderão ser aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa da 6ª classe do Ensino Básico, de modo a desenvolver a aprendizagem de competências e criar o gosto pela leitura nos alunos angolanos, em Língua Portuguesa. Sublinha-se ainda a existência de muito poucas pesquisas, relativas à aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura, nas escolas de Angola.

A Pergunta de Partida

Tendo em conta as considerações anteriores, o problema de investigação terá como finalidade encontrar respostas, para a pergunta de partida que se enuncia:

- **De que forma a aplicação de estratégias de motivação permite desenvolver a competência e o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes?**

As Hipóteses

Formulada a pergunta de partida, apresentam-se as hipóteses, que serão confirmadas ou infirmadas, pelo estudo a desenvolver:

- **Hipótese 1** – A aplicação de estratégias de motivação possibilita o desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes.
- **Hipótese 2** – A aplicação de estratégias de motivação favorece o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes.
- **Hipótese 3** – O desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, facilita as aprendizagens em todas as áreas do saber.

Os Objetivos

De acordo com a pergunta de partida e as hipóteses, definimos para o nosso estudo um objetivo geral e vários objetivos específicos.

Objetivo geral: Verificar de que forma a aplicação de diferentes estratégias, de motivação à leitura, pode desenvolver a competência e o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais e variantes, na sua comunidade.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a leitura e o leitor competente;
- Analisar diversas estratégias de motivação à leitura, em Língua Portuguesa;
- Verificar de que modo a aplicação de estratégias de motivação permite o desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou variantes, na sua comunidade;
- Averiguar de que maneira a aplicação de estratégias de motivação à leitura favorece o desenvolvimento do gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico;
- Relacionar o aprofundamento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, com o sucesso educativo dos alunos.

A Metodologia do Estudo

Neste estudo, será utilizada tanto a **metodologia quantitativa** como a **qualitativa**, tendo em vista o aprofundamento da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005). Desta forma, será uma metodologia mista. No que se refere à análise qualitativa, haverá lugar à análise documental, bem como à análise categorial (Stake, 2009), aplicada aos textos narrativos escritos pelos alunos, de acordo com as suas preferências.

Na análise quantitativa, será aplicado um inquérito por questionário, de tipologia mista (Bessa, 2009), com questões fechadas e algumas abertas.

Trata-se de um **caso em estudo**, pois é pontual, não sendo considerada turma de controlo, nem continuidade de recolha de dados, ou uma análise no tempo, que permitam a comparação entre um momento antes e outro após. Contudo, foi feita uma análise com pormenor do contexto e dos dados recolhidos, cumprindo os procedimentos de um estudo de caso (Günther, 2006).

A amostra engloba três turmas de Língua Portuguesa da 6ª classe do Ensino Primário, em Angola, numa escola situada em Luanda, com um total aproximado de 1144 alunos, tendo cada turma 28 alunos. Nessa escola, o total de alunos inquiridos foi de 80 e o de professores foi de 9, no ano letivo de 2012-2013.

As **fontes de evidência** deste estudo foram procuradas através da análise dos seguintes documentos:

- Programa de Língua Portuguesa da 6ª classe, em vigor em Angola;
- Inquérito por questionário aos alunos sobre o desenvolvimento da competência de leitura e utilizando a escala de Likert;
- Registo escrito, pelos alunos, de uma história ouvida ou lida;
- Inquérito por questionário aos professores, incidindo sobre o desenvolvimento da competência da leitura dos alunos e utilizando a escala de Likert.

Concluindo, a pesquisa corresponde a uma procura de respostas para problemas com os quais os professores de Língua Portuguesa, nomeadamente os docentes da 6ª classe do Ensino Primário, se deparam na sua prática pedagógica, no domínio da leitura.

A Organização do Estudo

O trabalho encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte corresponde à fundamentação teórica, com dois capítulos, enquanto a segunda contempla a fundamentação empírica, igualmente com dois capítulos.

No **Capítulo I**, realiza-se uma breve abordagem da língua materna e uso da língua, considerando a aprendizagem, a normalização e variação do Português.

No **Capítulo II** procede-se à definição do conceito de leitura e à análise da construção da competência de leitura, atendendo ao perfil do leitor competente.

O **Capítulo III** principia a segunda parte do trabalho, a fundamentação empírica, apresentando-se a tipificação metodológica da pesquisa, as opções e estratégias e a contextualização do estudo de caso.

O **Capítulo IV** inclui a apresentação e análise dos resultados dos dois inquéritos por questionário, aplicados a uma amostra de alunos da 6ª classe e a professores de uma

escola de Luanda. Contém ainda a análise categorial de histórias escritas pelos mesmos alunos, em especial contos tradicionais ouvidos ou lidos, interligando leitura e escrita.

Finalmente, nas **Conclusões**, são sintetizados os resultados obtidos, no estudo empírico realizado. Constata-se que é necessário aplicar e reforçar estratégias de motivação à leitura, de forma a desenvolver a competência e o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais e variantes. Dada a centralidade da Língua Portuguesa em Angola, como língua oficial e da escolaridade, é preciso que os alunos dominem a leitura, necessária a todas as disciplinas escolares e à integração plena na sociedade angolana, enquanto cidadãos e futuros profissionais.

Retomando a epígrafe, procuram-se novos caminhos para a prática letiva, focalizando o domínio da leitura. Se ““Ler é sonhar pela mão de outrem”, como afirma Fernando Pessoa (2000, p. 233), então é necessário que as crianças e os jovens angolanos aprendam a ler, conhecer e a sonhar.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – LÍNGUA, CULTURA E ENSINO EM ANGOLA

“Minha pátria é a língua portuguesa. (...) odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem não escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em quem se bata, a ortografia sem ípsilon (...) que me enoja.”

Fernando Pessoa (2000, p.172)

Este capítulo equaciona a problemática da língua, cultura e ensino em Angola, numa sociedade caracterizada por uma forte estratificação linguística. Esta situação coloca-se como um sério desafio, ao ensino em geral, e ao ensino da Língua Portuguesa, em particular. O objetivo é refletir sobre a Língua Portuguesa e o seu uso, bem como o papel que desempenha no processo de ensino-aprendizagem. É preciso não esquecer que o Português ocupa o lugar de língua segunda, para a maioria dos alunos. Se a língua é pátria e identidade comunitária, como afirma o poeta Fernando Pessoa (2000, p.172), então haverá que equacionar o respetivo ensino-aprendizagem, sem esquecer as diferentes línguas nacionais e respetivas variantes, que se cruzam em território angolano.

1. LÍNGUA, SOCIEDADE E ENSINO

A linguagem ocupa um lugar primordial, entre os instrumentos culturais do homem. O uso da linguagem verbal faz parte da vida e da ação humanas, uma vez que a linguagem torna possível a apropriação da realidade. Ao acionar capacidades como a simbolização e a abstração, a linguagem possibilita ao Homem a faculdade de evocar, não apenas o real, mas ainda o imaginado. “Todas as formas linguísticas constituem formas de interpretação, pois a língua domina simbolicamente a experiência individual e coletiva” (Coimbra, 2009, p. 20). Como sublinham Faria, Pedro, Duarte e Gouveia (1996, p.13), a investigação histórica e antropológica provou que não há sociedades humanas conhecidas sem uma língua natural, confirmando “a tese da especificidade biológica da linguagem humana”. Para alguns povos africanos, uma criança é uma coisa, *kuntu*, até adquirir uma língua, e só então se torna finalmente uma pessoa, *muntu* (Idem, p.12), ou seja, um ser pensante, um ser social, membro efetivo da sua comunidade.

Assim, a língua constitui-nos como sujeitos individuais e coletivos. O domínio da língua proporciona a plena participação social do indivíduo, pois é por meio dela que o homem comunica, tem acesso à informação, produz conhecimento, defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo. Por isso, nas palavras de Delgado e Hidalgo (2006, p. 68), “a língua é a argamassa que organiza e dá forma às relações entre os indivíduos e os grupos”. A sua dimensão social caracteriza-a como instrumento, dado que intervém na construção da personalidade coletiva dos falantes e na criação da história e cultura, oral e escrita, das comunidades e das nações.

A língua configura, portanto, uma atividade social, um trabalho coletivo, fundado na interação entre todos os falantes, por meio da fala ou da escrita (Nogueira, 2012). Desta forma, pode-se afirmar que a língua tem um papel fundamental nas relações humanas, dado que, durante toda a vida, o ser humano está cercado de signos linguísticos e, desde o nascimento, passa por processos de aprendizagem, a fim de que possa integrar-se na sociedade em que vive. Por conseguinte, entende-se que língua, cultura e sociedade estão interligadas entre si. Se falamos uma língua, fazemos parte de uma sociedade e, portanto, temos uma cultura que é a marca identitária da nossa história, uma vez que a língua faz parte do património cultural de qualquer comunidade humana.

1.1. LÍNGUA MATERNA E USO DA LÍNGUA

A aquisição da Língua Materna (LM), nos primeiros anos da infância, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois, juntamente com a competência linguística, são adquiridos valores pessoais e sociais.

No entanto, nem sempre essa é a única língua que se aprende. Nas palavras de Tavares (2007, p. 26), “a designação Língua Materna (LM) está ligada ao facto de, nas sociedades ocidentais, a mãe transmitir a sua língua à criança”. Desta forma, a língua da mãe torna-se a primeira língua, a língua de socialização da criança, uma língua adquirida de forma natural, em contacto com a mãe e pessoas próximas, em interação. Na opinião de Spinassé (2006, p. 5), “a Língua Materna (LM), ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende, mas sim a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais ou outros cuidadores, e é frequentemente a língua da comunidade”.

Entende-se, portanto, por Língua Materna, “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai

reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (Idem, p. 27). Já para Duarte (2000, p. 15), “uma língua natural é a LM de uma comunidade linguística, quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente, como resultado do processo de aquisição da linguagem”.

A Língua Materna (LM) desempenha um papel primordial no desenvolvimento pessoal, social e na comunicação com os outros, sendo um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares. Por isso, “a consciência linguística desenvolvida na LM pode, com proveito, ser capitalizada na aprendizagem das línguas estrangeiras curriculares” (Sim-Sim et al., 1997, p.31). Por sua vez, os níveis atingidos por cada aluno na compreensão oral, na leitura, na expressão oral e escrita determinam o seu nível de mestria linguística e constituem, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, as competências nucleares, a ter em conta no ensino da Língua Materna (Lomas, 2006; Sim-Sim et al., 1997).

Segundo Coracini (2003, p. 145), “é assumida como LM aquela em que a criança foi alfabetizada, língua que coincide, em muitos casos, embora nem sempre, com o registo oficial – padrão – do país em questão”. Todavia, este conceito não se aplica, em grande parte, aos países onde a primeira língua aprendida não é a mesma adotada no ensino. Por esta razão, não se pode afirmar que a Língua Portuguesa é a Língua Materna dos angolanos, uma vez que, para a maioria dos cidadãos, a LP é adquirida apenas na escola, ocupando, desta forma, o lugar de segunda língua (L2). Mesmo nos casos em que a Língua Materna é efetivamente o Português, a aprendizagem da variedade padrão, na escola, assume um desafio para muitas crianças. Neste sentido, Scherre (2005, p. 95) defende que “o ensino da gramática normativa representa o ensino de uma segunda língua”.

Desta forma, num percurso que atravessa o contexto familiar e escolar, o conhecimento explícito e implícito da língua dá-se à medida que a criança e o jovem vão tomando consciência das regras, aplicando-as, no seu dia-a-dia, conforme os usos que fazem da língua. Neste sentido, o conhecimento linguístico, explícito e implícito, facilita a comunicação e a aprendizagem:

“(…) o conhecimento explícito tem a ver com a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua, ao passo que a consciencialização do conhecimento implícito facilita a referência aos conteúdos a trabalhar, ajuda os alunos a descobrirem as regras gramaticais que usam e permite a identificação rápida das dificuldades que manifestam no uso que fazem da língua” (Sim-Sim et. al, 1997, p. 31).

Usamos, pois, a língua para satisfazer necessidades de comunicação e interação, urgentes ou não, mas todas importantes. Sem a língua, meio veicular, não seria possível a

sua realização. Nesta perspetiva, o “uso da língua serve para nos identificarmos como membros de grupos sociais, profissionais ou económicos e, também, para nos individualizarmos por meio da peculiar forma de expressão de cada um” (Delgado & Hidalgo, 2006, p. 68). É este uso que, nas palavras do investigador, nos leva a perceber o modo de ser das pessoas e a forma como estão organizadas as sociedades, uma vez que não é possível ter essa percepção, nem conhecer uma cultura, senão pela linguagem, oral e escrita, dado que a transmissão do conhecimento cultural é feita verbalmente (Ibidem).

1.2. APRENDIZAGEM E USO DA LÍNGUA

É pela imersão em comunidade que a criança aprende a falar. Os conhecimentos sobre a língua são adquiridos, espontaneamente, ainda antes de a criança aprender a ler, estabelecendo uma ligação direta com a aprendizagem da comunicação oral, em contexto familiar. Desta forma, podemos afirmar que a língua é um meio de comunicação essencial, na vida dos seres humanos. Na infância, vai-se adquirindo naturalmente e é através dela que os seres humanos se integram na sociedade e interagem entre si, em diferentes contextos (Sim-Sim, 2007).

Todavia, a aprendizagem da língua, adquirida em contexto familiar, antes da frequência da escola, não é suficiente para o processo de aprendizagem, ou seja, para assegurar o domínio dos conteúdos programáticos e realizar aprendizagens significativas. Por isso, é preciso concretizar uma aprendizagem sistemática da língua, a qual servirá de base para o longo percurso escolar (Lomas, 2003; Martín Rojo, 2003). Como veículo e forma de cultura, a língua constitui um meio de acesso à informação e à formação escolar e ainda extraescolar.

Segundo Fonseca (1992, p. 247), “ensinar a língua será, pois, proporcionar, aos alunos, que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam, ou seja, proporcionar-lhes uma construção criativa da língua que se compreende, se manifesta e continuamente se renova”. De facto, é necessário que se ensine a língua, porém, para tal, é preciso seguir uma pedagogia dos discursos, tendo em conta os usos da língua, em diferentes situações de comunicação, com distintas finalidades. Como afirma Fonseca (Ibidem):

“(…) a pedagogia da língua não é outra coisa que pedagogia dos discursos, visando a que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como recetor-intérprete, acesso efetivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo e como condição para uma intervenção na realidade social”.

Na sociedade angolana, verifica-se que, quando a maioria das crianças chega à idade escolar, leva consigo um conhecimento deficiente do português, confrontando-se com um sistema de ensino lecionado em português padrão. Para Quino (2009, p. 2), “este fator, em particular, tem contribuído para um baixo rendimento escolar dos estudantes nas matérias ministradas nas escolas, já que a LP é o veículo pelo qual se processa o ensino”. Isto acontece porque, se o aluno não domina a língua, na qual se verifica o processo de aprendizagem, será mais difícil o seu desenvolvimento. Consequentemente, diminui a motivação, assim como as taxas de sucesso escolar. Desta forma, compete à escola a implementação de atividades, que assentem numa pedagogia que facilite a aprendizagem e o aprofundamento (Martín Rojo, 2003), sobretudo para crianças com dificuldades, que não dominam ainda a Língua Portuguesa.

Em acréscimo, além do domínio da norma padronizada, nas palavras de Paiva e Ançã (2007, p. 1), “o ensino da língua deve ajudar os educandos a sentirem-se sujeitos da sua história, na realização da sua cidadania, pois o desenvolvimento de uma consciência linguística pode auxiliá-los na construção do seu processo de consciencialização crítica”. Por conseguinte, esta afirmação leva-nos a concluir que, para além da formação intelectual/cultural, proporcionada pela língua, esta prepara ainda os jovens para o exercício de uma cidadania ativa e informada.

Neste sentido, Mesquita e Sobrinha (2011, p. 3) realçam que “toda a língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive”. Os investigadores defendem que é importante que a comunidade estudantil treine o conhecimento explícito da língua, se quiser expressar-se adequadamente, uma vez que a gramática proporciona o conhecimento de regras de bom uso da língua, a serem seguidas (Idem, p. 7). Além disso, reafirmam a vantagem da aplicação de estratégias e atividades, durante as aulas, que envolvam a produção e compreensão de textos, necessárias para a aquisição e aprofundamento de competências de leitura, oralidade e escrita, por parte do aluno (Ibidem).

Por isso, um projeto educativo de turma ou de escola, tendo por base o aperfeiçoamento da competência de comunicação, e comprometido com a democratização social e cultural, deve assumir a responsabilidade de garantir, a todos os seus alunos, o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todas as crianças e jovens (Duarte, 2010; Sim-Sim, 2007). Tal significa que o domínio da língua, dos seus usos em situação, é uma das condições para a participação plena e ativa do indivíduo na sociedade.

Assim sendo, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa constitui um instrumento fundamental, que potencia a apropriação de diferentes saberes pelas nossas crianças,

dotando-as de capacidades e competências imprescindíveis para a comunicação entre comunidades falantes da língua. Por um lado, a aprendizagem dos usos da língua é essencial para a afirmação de uma identidade individual, coletiva e cultural, tendo por base as competências de oralidade, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua (Duarte, 2010); por outro, “sempre que usamos a língua estamos a fazer gramática e todo o trabalho didático da língua tem implícito o exercício gramatical” (Tusón, 2006, p. 35). Essa aprendizagem formal é da responsabilidade das instituições de ensino, realizando-se em contexto de sala de aula, pelo que haverá que equacionar a problemática da normalização e diversidade do português, face à diversidade linguística angolana.

2. NORMALIZAÇÃO E VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA

Para uma efetiva aprendizagem e uso da língua, haverá que considerar a existência de diferentes comunidades, no seio de um mesmo povo. Nas palavras de Kukanda (1999, p. 101), “a língua é por essência e ao mesmo tempo unidade e diversidade. Unidade pela intercompreensão, mesmo com as diferenciações que se podem notar no seio duma língua e também pode ser diversidade pela existência de diferenças”.

No decorrer do tempo, a língua sofre diversas mudanças, por isso é fundamental caracterizar os grupos de pessoas que a falam. Assim, dizer que a língua apresenta determinada variação quer dizer que “a língua é heterogénea, devido aos aspetos sociais, culturais, económicos e geográficos que a compõem” (Mesquita & Sobrinha, 2011, p. 2). Nesta mesma linha, os investigadores acrescentam que “a língua varia em função do falante e do ouvinte, e ainda, a variação não ocorre apenas do modo de falar das comunidades e dos grupos sociais, mas também do comportamento de cada indivíduo, em determinado contexto ou situação” (Idem, p. 3).

Alguns investigadores consideram que:

“a variação linguística é uma condição do sistema linguístico e as variantes da língua não são aleatórias, mas possuem certa regularidade e estão sempre relacionadas a fatores sociais, ou seja, a língua é um sistema marcado por alterações, variações relacionadas com a sociedade” (Reis et al., 2011, p. 6444).

Como qualquer outra língua, “a Língua Portuguesa não é falada da mesma forma por todas as pessoas que a utilizam” (Ibidem). Assim, conclui-se que a variação de uma língua

surge em função do espaço geográfico, da situação e do tempo, ou seja, uma mesma língua é falada de formas diferentes, em espaços distintos, tendo, no entanto, o mesmo tronco comum (Costa, 2002). É o que se constata em Angola, onde o português, língua oficial, sofre constantes transformações, devido ao contacto com as Línguas Nacionais, a ponto de muitos investigadores o denominarem Português de Angola (PA).

Enumeram-se **diferentes variedades linguísticas**, tal como caracterizadas no *Dicionário Terminológico* (ME, 2009, pp. 15-17):

- Variedades geográficas - diferentes formas assumidas pela língua, na sua extensão territorial. Podem também ser denominadas dialetos regionais ou dialetos;
- Variedades do português - resultado linguístico da história de Portugal, desde a independência no século XII, à expansão a partir do século XV na África, América e Ásia, de que emergiram diferentes variedades do português, concretamente variedade europeia, variedades africanas e variedade brasileira;
- Variedade europeia - Português falado em Portugal continental e nos arquipélagos da Madeira e dos Açores, tendo a variedade de Lisboa como língua padrão;
- Variedade brasileira - Português falado no Brasil, com variação geográfica. Como características, um nome singular pode ter valor genérico, (“Criança gosta de bola”), e os pronomes pessoais átonos ocorrem à esquerda dos verbos principais, (“Eu tinha já lhe dado uma flor”);
- Variedades africanas – Português falado em África. O português de Angola (de Luanda) apresenta, como características, o morfema de plural junto do nome, em posição pré-nominal, (“os pé” como plural de “o pé” e pronomes dativo e acusativo com a mesma forma, “Você pensa que não lhe conheço”);
- Variedades sociais – são variedades de uma língua usadas por falantes que pertencem à mesma classe social, tendo em conta fatores como nível social, de instrução, idade, sexo, origem étnica e outros. Podem também ser denominadas “sociolectos” ou “dialectos sociais”.
- Variedades situacionais – resultam da capacidade dos falantes para adaptarem o estilo de linguagem à situação de comunicação, ou seja, trata-se da sua “competência comunicativa”, tendo em conta o “correto” e incorreto”.

Quanto à **normalização linguística**, a mesma resulta do processo que permite, através das gramáticas, da literatura, dos meios de comunicação social e das escolas, harmonizar comportamentos linguísticos, ou seja, apesar da diversidade geográfica, social, situacional ou histórica dos falantes da mesma língua, há normas linguísticas que permitem a unidade da língua. Numa dada comunidade, o uso da norma padrão permite a normalização linguística (Lomas, 2003; Martín Rojo, 2003).

A **norma** é o resultado de um processo segundo o qual uma variedade social, convertida em língua-padrão, se torna num meio público de comunicação e quer a escola quer os meios de comunicação passam a controlar a observância da sua gramática, da sua pronúncia e da sua ortografia. De acordo com Tavares (2012), a norma engloba um conjunto de traços linguísticos, advindos de uma tradição cultural e social, a qual se torna referência para uma comunidade linguística. A norma ou padrão é ensinada na escola e veiculada pelos meios de comunicação social. A existência dessa norma é necessária como referência, a fim de regular a produção linguística, sobretudo em países detentores de outras línguas e variantes (Lomas, Osoro & Tusón, 2003). Neste caso, o papel da norma linguística, na sociedade, torna-a um instrumento essencial de interação e cidadania.

A importância da língua padrão não advém de características linguísticas, mas do papel que desempenha na sociedade, como variedade escolhida para língua oficial, de cultura e escolarização. O ensino é ministrado na língua padrão e espera-se que os alunos aprendam, aperfeiçoem e utilizem em diferentes situações (Coimbra, 2009). Normalmente, na escola, os alunos treinam a língua, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, e ainda em situações formais de uso, com fórmulas e expressões características.

Para além da norma, há ainda a considerar a problemática da **variação**. De facto, a língua evolui com o tempo, transforma-se e adquire particularidades próprias do uso, no seio de comunidades específicas. Assim sendo, “nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda que seja no mesmo local, ela apresenta inúmeras diferenciações” (Cunha, 1975, p. 38, cit. por Nogueira, 2012, p. 5). Neste sentido, Beline (2002, p. 122) explicita que “a variável linguística é um conjunto de duas ou mais variantes, ou seja, são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido”.

Em suma, “a variação é a propriedade que as línguas têm de se diferenciarem em função da geografia, da sociedade e do tempo, dando origem a variantes linguísticas” (ME, 2011, pp. 15-16). Tal significa que uma língua viva, não obstante a unidade que a torna comum a uma comunidade ou a uma nação, apresenta variedades, em relação ao vocabulário, à pronúncia e à própria gramática. Por sua vez, “a língua-padrão é a variedade social de uma língua (falada e escrita), que foi legitimada historicamente, enquanto meio de comunicação entre os falantes da classe alta de uma comunidade linguística” (Ibidem).

Em consequência, haverá que analisar a relação do Português com as Línguas Nacionais de Angola, considerando a norma e a variação, visto que qualquer língua é dinâmica, encontrando-se em constante transformação, devido às interações em comunidade e entre diversas comunidades linguísticas e sociais.

3. O PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS NACIONAIS DE ANGOLA

Com uma superfície de 1.246.700 km² e cerca de 14.000.000 de habitantes, Angola é um país africano, de tradição portuguesa. A sua divisão política-administrativa é constituída por províncias, municípios, comunas e bairros, ao longo da sua extensão territorial, concretamente Cabinda, Zaire, Uíge, Bengo, Malanje, Luanda, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Namibe, Huila, Cunene e Cuando-Cubango.

A adoção do português, como língua oficial, concretizou-se em 1975, a partir da independência, pois “os líderes consideravam que a diversidade linguística de seus países não propiciava o nascimento de uma nação coesa política e culturalmente e que pudesse dialogar com o mundo, dentro e fora da África” (Fonseca, 2012, p. 4). Segundo Barbeitos (1983, p. 423), “não há nenhum país em África, onde uma língua europeia esteja tão difundida como o português em Angola”. Esta ideia é reforçada por Mata, ao afirmar que, “em Angola, o português goza do estatuto exclusivo de oficialidade” (2007, p. 40). Tal facto deve-se, principalmente, à história colonial do país:

“A língua portuguesa foi apropriada pelos líderes independentistas angolanos como a língua oficial do novo Estado em 1975. Daí que se constata que esta língua convive com as demais línguas nacionais em nítida concorrência. Ela se afirma quotidianamente nos altos escalões do governo e da burocracia, mas também na literatura e na música. Ela hierarquiza grupos e indivíduos que estão em particular na cidade de Luanda (Fonseca, 2012, p.1).

Angola é um país plurilingue, devido à sua variedade linguística, o que origina que o português partilhe o mesmo espaço sociolinguístico com idiomas de origem bantu, por exemplo. Desta forma, “a existência da Língua Portuguesa em Angola ocorre numa sociedade caracterizada por uma forte estratificação linguística” (Costa, 2002, p. 171). Ou seja, “a imagem que se faz deste país é a da presença, dum lado, da língua oficial e, do outro, das línguas autóctones ou nacionais” (Kukanda, 1999, p. 111).

No que se refere ao número de falantes, a Língua Portuguesa, apesar de não ser suficientemente dominada pela grande maioria dos angolanos, é a única falada de Cabinda ao Cunene (de Norte a Sul), tendo, por isso mesmo, cobertura nacional, contrariamente a qualquer outra língua utilizada no país (Zau, 2009, p. 3). Desta forma, a Língua Portuguesa, em Angola, adquiriu o estatuto de língua oficial e língua de escolaridade e, como argamassa para a construção da unidade nacional, também como língua nacional, independentemente

do facto de a sua origem ser europeia. Como anteriormente referido, a adoção do português, como língua oficial, teve por origem um processo comum à grande maioria dos países africanos, devido ao período de colonização. Em relação à expansão do português em Angola, o mesmo investigador afirma que (Idem, p. 39):

“Durante a dilatada permanência de Portugal em Angola, só na fase inicial, de paridade e intercâmbio entre os reinos de Portugal e Kongo e no período da luta armada pela independência nacional, pese embora a tentativa de Norton de Matos de impor o uso exclusivo da Língua Portuguesa na escola, terá havido um esforço meritório para a escolarização dos angolanos. Apesar do Estado angolano, no pós-independência, ter mantido a Língua Portuguesa como única língua oficial e de escolaridade e, consequentemente, como estratégia política para o desenvolvimento, passava a criar a seguinte dicotomia: por um lado, a necessidade de promover e difundir a Língua Portuguesa como língua oficial e de escolaridade; por outro, a necessidade de deixar expandir livremente e promover o acervo linguístico da grande maioria das populações, como manifestação de liberdade e de identidade”.

Atualmente, a Língua Portuguesa continua a partilhar o mesmo espaço das Línguas Nacionais, no território angolano, uma vez que há a necessidade de as promover e preservar, em defesa do património cultural comum. O Português, apesar de deficientemente dominado por muitos cidadãos, mantém-se como fator de unidade e identidade, possibilitando a comunicação entre diferentes grupos etnolinguísticos, que o final da guerra aproximou. Em reforço deste entendimento, o Artigo 9 da *Lei de Bases do Sistema de Educação de 31 de dezembro de 2001* (LBSE) menciona que “o ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa”, com recurso, sempre que necessário, às línguas nacionais de Angola. Considera ainda que, “particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais”, sem prejuízo da aprendizagem em Língua Portuguesa.

Segundo Zau (2009, p. 294), “existe o reconhecimento da relevância inquestionável das línguas maternas africanas na aquisição, domínio e enriquecimento da língua oficial, o Português, na sua condição de L2”, para a maioria dos angolanos. Embora exista um grupo que tem o português como sua primeira língua, “os angolanos são, em primeira instância, **bantuófonos e não lusófonos**” (Ibidem). Por isso, na opinião de Neto (1994, p. 2), “o desenvolvimento da Língua Portuguesa em Angola passa, necessariamente, pelo reconhecimento dessa realidade”.

A partilha do mesmo espaço sociolinguístico com as línguas africanas de Angola levou, em primeiro lugar, a um défice na expressão do português, por parte dos falantes. Em particular, quando se trata de estudantes, verifica-se uma grande dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de domínio da Língua Portuguesa, o que, por sua

vez, afeta necessariamente a aprendizagem em todas as áreas disciplinares, pela transversalidade da competência linguística a todas as áreas de saber.

Em segundo lugar, o português falado em Angola tem sido influenciado pelas línguas nacionais, o que o tornou diferente do português padrão. Portanto, como temos vindo a refletir, para a generalidade dos estudantes angolanos o português é a sua Segunda Língua (L2). De acordo com o investigador Spinassé (2006, p. 6), “uma Segunda Língua (L2) é uma língua não-primeira, que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização, cujo domínio exige uma comunicação diária”, para que possa desempenhar um papel na integração social.

Apesar de ser língua oficial e do ensino, bem como um dos fatores de unificação e integração social, o português, em Angola, encontra-se em permanente transformação. Segundo Kukanda (1999, p. 112), “é o único meio linguístico dos angolanos que não se identificam com os diferentes grupos etnolinguísticos do país”.

É de salientar que as interferências linguísticas, resultantes do seu contacto com as línguas nacionais, a criação de novas palavras e expressões, bem como certos desvios à norma padrão, imprimem à Língua Portuguesa uma nova força, vinculando-a e adaptando-a cada vez mais à realidade angolana. De um modo geral, esta situação constata-se em todos os países da CPLP. Por isso, em relação aos países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa), Mingas (2004, p.74) afirma o seguinte:

“A Língua Portuguesa constitui um instrumento nessas comunidades e resulta de uma construção histórica que se consolidou na tensão dialética entre a aceitação e a repulsa, entre a imposição e a liberdade que representava o poder colonial e a ideia da independência e a liberdade. Quer isto dizer que, para lá dos elementos identificadores, de cada um dos Estados e povos que constituem a CPLP, e em que os seus contextos culturais e linguísticos locais são elementos determinantes, há uma efetiva transnacionalização de um património – a Língua Portuguesa – que surge, não com uma única mas várias identidades que se foram, progressivamente, construindo”.

Essa transnacionalização, por via linguística, conjuga, em consequência, a normalização e a variação, conferindo um estatuto identitário nacional à Língua Portuguesa, como língua oficial angolana e de escolarização.

4. LÍNGUAS NACIONAIS DE ORIGEM BANTU E NÃO BANTU E VARIANTES

Como temos vindo a analisar, o Português é a língua oficial de Angola. No entanto, o país conta com mais nove línguas africanas de origem bantu, reconhecidas como Línguas

Nacionais, e suas variantes, assim como línguas não bantu, que se dispersam pelo país, pelas dezoito províncias de Angola, representadas no mapa que se segue.

Figura 1 - Mapa das dezoito províncias de Angola



Fonte: Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola (2013).

Na abordagem da situação linguística de Angola, é significativo o posicionamento do Governo Angolano, de que todas as línguas autóctones recebam o estatuto de **Línguas Nacionais**. Esta diretiva levou à criação de uma instituição governamental, encarregada de regular e acompanhar o processo, que é o Instituto de Línguas Nacionais (ILN). Este Instituto foi criado em 1978, através do Decreto nº 62 de 6 de Abril, sob a tutela do Ministério da Educação, integrando, na sua estrutura orgânica, um Departamento de Línguas Nacionais e outro de Línguas Estrangeiras e assumindo, como finalidade, a investigação científica, no domínio da linguística.

- A Assembleia Nacional aprovou, em 26 de outubro de 2011, a Lei do Estatuto das Línguas Nacionais de Origem Africana, por iniciativa do Ministério da Cultura. Esta Lei visa regular a utilização dessas línguas, nos órgãos de

soberania do Estado, definindo os seus vetores principais, a sua inserção no sistema de ensino, nos órgãos de administração central e local e a sua divulgação, através dos meios de comunicação social. Com este instrumento jurídico, o Governo angolano pretende promover a inclusão social e o pluralismo cultural e linguístico. Dois órgãos de comunicação social estatais, concretamente a Televisão Pública e a Rádio Nacional de Angola têm vindo a emitir programas dedicados às línguas nacionais, incluindo emissão de noticiários em diferentes línguas.

Tal como referido pela Ministra da Cultura, citada pelo Jornal de Angola de 28 de outubro de 2011, a proposta de Lei foi objeto de auscultação pública, em Maio de 2005, tendo sido analisada por especialistas do Instituto de Línguas Nacionais. Na proposta, foram consideradas, como línguas nacionais, as seguintes: o tchokwe, khoisan, kicongo, kimbundo, ngangela, oxiwambo, olunyaneka, umbundo, vátwa, herero, luvala, mbunda, mbinda e lunda ndembo. Neste contexto, são qualificáveis todas as línguas usadas, historicamente e secularmente, pelos povos que habitam o território nacional, independentemente do número de falantes, desde que se verifique que servem de veículo de transmissão de mensagens e que integram o património linguístico.

A Ministra da Cultura sublinhou (Ibidem) que estas línguas constituem um veículo fundamental para a identidade cultural angolana e para o reconhecimento da diversidade cultural e linguística, como fatores de comunicação e identidade nacional. Por isso, a Ministra realçou os objetivos do diploma, de contribuir para o desenvolvimento e consolidação das línguas nacionais, e preservar a identidade angolana, dando a todos os cidadãos as mesmas possibilidades de acesso ao ensino e à assimilação de conhecimentos. Tem ainda o objetivo de facilitar a coexistência dos cidadãos, num quadro democrático, caracterizado pela diversidade cultural e linguística. Em acréscimo, interessa incentivar e aprofundar o estudo e a investigação das línguas nacionais, de origem africana.

As línguas africanas angolanas, segundo Zau (2009, p. 117), “encontram-se no contexto de uma sociedade multicultural e enquadram-se no âmbito da linguística bantu, que compreende um conjunto de idiomas com semelhanças fonéticas, morfológicas, semânticas e lexicais, numa área entre os Camarões e a África do Sul”. As centenas de línguas bantu apresentam semelhanças, pelo facto de terem um tronco comum. A coesão, que existe entre as línguas bantu, é tão real quanto a que subsiste entre algumas línguas da Europa Ocidental. Embora exista um grau de parentesco entre as línguas bantu, como é o caso dos **prefixos**, que constituem uma das suas características, e determinam os princípios de classificação e concordância das palavras, essas línguas não apresentam uma forma constante. Nas palavras do mesmo investigador (Ibidem), “o uso de infixos e sufixos,

também é muito variado, apenas é possível modificar o sentido, a categoria, a função da palavra, sem alteração da unidade fundamental, através do uso de afixos”.

Quanto aos idiomas pertencentes a grupos de línguas bantu, Angola tem as seguintes: Kikongo, Kimbundo, Umbundo, Tchokwe, Ngangela, Nyaneka-Humbi, Ambo, Herero, Oxindonga (Kukanda, 1999, p.112).

A esmagadora maioria dos angolanos, perto de 90%, é de origem bantu. O principal grupo étnico bantu é o dos **Ovimbundo**, que se encontra no centro-sul do país e em algumas áreas adjacentes, especialmente no litoral. Constituem hoje um pouco mais da terça parte da população e a sua língua é o **Umbundo**. É também a segunda língua mais falada, a seguir ao português, com quatro milhões ou mais de falantes, incluindo quinze variantes.

Em seguida, apresenta-se o segundo grupo, que é o dos **Ambundo**, representando cerca da quarta parte da população angolana. A sua língua é o **Kimbundo**, usada por cerca de três milhões de falantes, estando concentrada maioritariamente na zona centro-norte. É uma língua com grande relevância, por ser a língua tradicional da capital do país (Kukanda, 1999). Um outro pormenor dessa língua é que importou muitos vocábulos da Língua Portuguesa, contando com vinte e três variantes. Por sua vez, no norte do país está concentrada a maior parte dos **Bakongo**, que representam, atualmente, pouco mais de 10% da população. A sua língua, o **Kikongo**, era a do antigo Reino do Kongo e engloba cerca de catorze variantes (Fonseca, 2012).

Quanto aos **Tchokwe**, estão presentes numa parte do leste de Angola. Mais a norte, constituem, juntamente com os Lunda, uma população exclusiva. No entanto, a sua presença mais a sul é cada vez mais dispersa, dado que se mistura com os pequenos povos da região, formando então o grupo etno-linguístico **Lunda-Tchokwe** e apresentando sete variantes. Um outro conjunto de povos é, desde o tempo colonial, denominado **Nyaneka-Humbi**. Estes não chegam a constituir uma etnia abrangente, nem pela sua identidade, nem por uma língua comum, no entanto contam com onze variantes. O **Ngangela**, como os outros idiomas, também é falado em diversas províncias, o que faz com que some vinte e duas variantes (Kukanda, 1999; Zau, 2009).

Já no caso do **Ambo**, este é falado em duas províncias e conta com seis variantes principais. Entre as variantes destaca-se o Kwanyama (Cuanhama), falado mais a sul do país. Os falantes do **Herero** igualmente ocupam duas províncias, contabilizando seis variantes. Em relação ao **Oxindonga**, está presente apenas numa única província, distinguindo-se três variantes. Em somatório, “das nove línguas bantu do território angolano, totalizam-se mais de cento e cinco variantes” (Kukanda, 1999, p. 115).

Por fim, surgem os dois grupos descendentes de povos não bantus, os Bochimanos, cuja língua é do grupo Khoisan. Estes habitam o sul de Angola, nas províncias do Cunene e Cuando-Cubango, não são de raça negra e, segundo os historiadores e etnólogos (Correia, 2005), foram dos primeiros povos a habitar o território angolano. Atualmente, são muito poucos. Além deste grupo, existe também o grupo Ovatwa.

Visto que as línguas de origem bantu são faladas por habitantes de diversas províncias, os grupos étnico-linguísticos serão enumerados, de acordo com a sua distribuição pelas dezoito Províncias do país, como elencado no quadro seguinte.

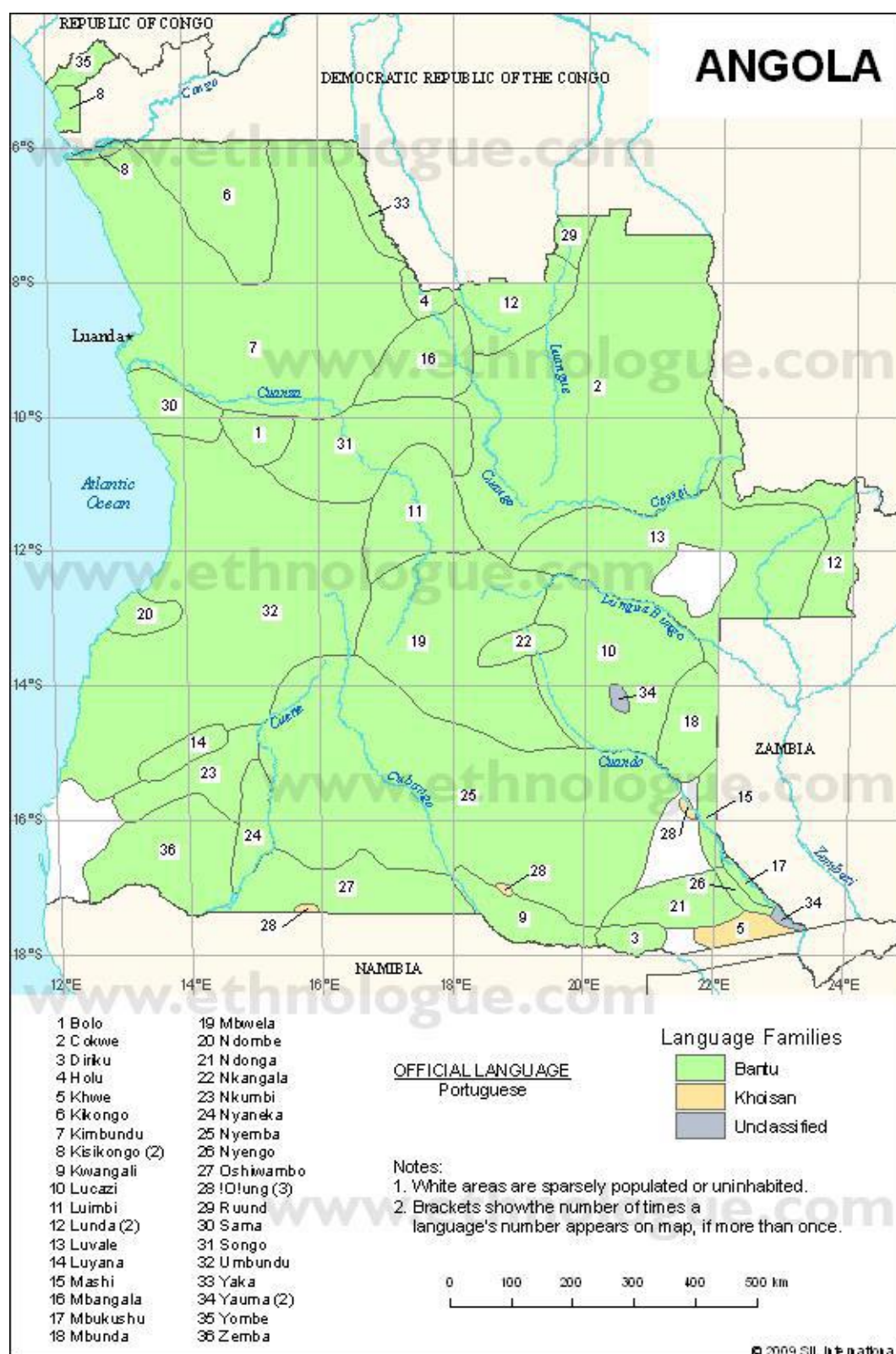
Quadro 1 - Línguas bantu, suas variantes e distribuição no território angolano

Línguas	Variantes	Províncias
Kikongo	Vili, Yombe, Kakongo, Woyo, Solongo, Kisikongo, Soso, Kango, Zombo, Suku, Pombo, Gwenze, Paka e Koji.	Cabinda, Zaire, Uíge e Bengo.
Kimbundu	Luanda, Ambundu, Ntemu, Kisama, Hungu, Luango, Dembu, Puna, Jinga, Ngola, Bando, Mbangala, Holo, Kari, Xinje, Minungu, Songo, Bambara, Sendé, Libolu, Kibala e Haku.	Malanje, Kwanza-Norte, Luanda, Bengo e Kwanza-Sul.
Umbundu	Viyeno, Mbalundu, Wambu, Sambu, Sele, Sumbi, Pinda, Mbwi, Cisanji, Lumbu, Ndombe, Hanya, Nganda e Cikuma.	Bié, Huambo, Kwanza-Sul e Benguela.
Tchokwe	Lunda, Kioku, Mataba, Kakongo, Bandinga, Mai, Lunda-Iwa, Shinde e Ndembo.	Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico e Cuando-Cubango.
Ngangela	Lwimbi, Ngangela, Ambwela, Engonjeiro, Ngomielo, Mbande, Lwena, Lwale, Lucaze, Mbunda, Ambwela, Kangola, Yakuma, Luyo, Nkoya, Kamashi, Ndungo, Nyengo, Nyemba e Aviro.	Bié, Moxico, Cuando-Cubango e Huila.
Nyaneka-Humbi	Mwila, Gambo, Humbi, Handa, Cipungu, Cilenge-Humbi, Cilenge-Muso, Ndongwena, Hinga e Konkwa.	Huila e Cunene.
Ambo	Vale, Kafina, Kwanyama, Kwamatu, Ndombodola e Kwangar.	Cunene e Cuando-Cubango.
Herero	Ndimba, Shimba, Shavikwa, Kwanyoka, Kuvale e Kwendelengo.	Namibe e Cunene.
Oxindonga	Kusu, Nyengo e Sambio.	Cuando-Cubango.

Fonte: Kukanda (1999); Zau (2009) – adaptação.

Segundo Fonseca (2012, p. 3), “antropólogos e linguistas trabalham com a hipótese de haver aproximadamente 36 línguas em Angola”, tal como indicado no mapa seguinte.

Figura 2 - Mapa Etnolinguístico de Angola



Fonte: Fonseca (2012, p. 3).

De acordo com Monteiro (1994, p. 227), “a Língua Portuguesa não se radicara na zona dos Ambós como idioma comum e instrumento de comunicação, pelo que era pouco notória a sua influência no processo de integração social e política”.

Tal tendência tem vindo a inverter-se, devido ao alargamento da escolaridade e alfabetização de adultos. Para a maioria dos angolanos, a Língua Portuguesa é sua Língua Segunda (LS), visto que quase todos têm a sua Língua Materna (LM), principalmente de origem bantu ou sua variante. Contudo, com exceção das pessoas de terceira idade, não escolarizadas, todos falam o português. Daí “o papel que uma língua veicular desempenha nas relações com grupos de culturas diferentes e na sua integração social e não só” (Ibidem). Fica a ressalva de que esse domínio não é, por vezes, correto e sustentado, a nível vocabular e frásico. Não obstante, é através do Português que a maioria dos cidadãos angolanos concretiza as suas trocas comunicativas.

4.1. INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS MATERNAS ANGOLANAS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A Língua Portuguesa não é, para a maioria das crianças angolanas, a sua Língua Materna. Daí o cuidado de, no Ensino Primário (EP), se adotarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levarem os alunos a efetuar, conscientemente, a transição e o aprofundamento das aprendizagens da convivência do círculo familiar e social, para a aprendizagem e o conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados, nas instituições de ensino do Ministério da Educação (MED, 2008).

Em consequência, o desconhecimento da Língua Portuguesa (LP), veículo de todos os saberes escolares, é um dos maiores obstáculos a ser enfrentado por parte da comunidade escolar angolana, em especial tratando-se de alunos cuja Língua Materna (LM) não é o português. Um dos desafios do Sistema Educativo tem sido, portanto, procurar responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea.

Nesta perspetiva, “a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar” (Sim-Sim et. al, 1997, p. 102). Tratando-se de alunos do Ensino Básico (EB) cuja Língua Materna (LM) é, maioritariamente, de origem bantu, tal torna o processo de aprendizagem ainda mais difícil. Quanto a esta questão, relembra-se, como explicitado anteriormente, que “a entrada na educação básica como falante de uma língua distinta da de escolarização coloca o aluno na situação de aprendente de uma Língua Segunda (LS),

que tem de usar como veículo das aprendizagens escolares” (Ibidem). Como afirma Tavares (2007, p. 27), “o conceito de Língua Segunda (LS) resulta do contexto linguístico, cultural e político que as sociedades atravessam”. O termo é usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna, dentro das fronteiras territoriais em que a mesma tem a função de oficial, muito embora o seu uso linguístico não seja total, nem correto, por parte dos falantes que a utilizam. Assim é o caso de Angola, em que o português tem o estatuto de língua oficial, não coincidindo com a Língua Materna dos cidadãos (Monteiro, 1994).

Esta situação exige a implementação de um conjunto de medidas pedagógicas específicas, por parte do corpo docente desta área disciplinar, que conduzam a uma aprendizagem rápida e eficaz do Português. Como pré-requisito, os docentes deverão ter sempre presente que a maioria, senão mesmo a totalidade dos alunos, inicia a escolaridade básica sem dominar o Português padrão, dada a multiplicidade linguística que caracteriza a sociedade angolana (Fonseca, 2012).

Visto que o Português é a língua oficial de referência e, conseqüentemente, constitui o veículo das aprendizagens escolares, há que promover o seu domínio por todos os alunos. Tal não significa uma discriminação negativa das restantes variedades, cujo estatuto, do ponto de vista linguístico e cultural, é diferente da variedade padrão e que, legitimamente, poderão continuar a ser usadas nos círculos familiares e de amigos. A Língua Portuguesa, como língua de conhecimento, é necessária porque é transversal a todas as áreas disciplinares. Todavia, como afirma Reis (2007, p. 2), “as variedades dialetais ou socioletais não devem ser consideradas como erro”, mas sim valorizadas e integradas, tal como preconiza, como referido anteriormente, a recente Lei do Estatuto das Línguas Nacionais de Origem Africana, aprovada pela Assembleia Nacional angolana, em 26 de outubro de 2011. Interessa reforçar a importância da aprendizagem da língua padrão, em paralelo com as línguas nacionais, pois a compreensão e a expressão linguísticas fortalecem a interpretação e a expressão, nas diversas áreas do saber.

Para que os alunos, que chegam à escola com uma variedade de origem diferente, alcancem o nível de mestria necessário no Português padrão, “não pode esquecer-se que a simples exposição ao modelo fornecido pelo professor e por outros colegas não é suficiente, havendo que promover, na sala de aula, estratégias de ensino diferenciadas, direcionadas para este propósito específico” (Sim-Sim et al., 1997, p.103). É desejável que, ao longo da educação básica, os alunos aprendam, cada vez mais, sobre a língua veicular, tal como aprendem os conteúdos de outras disciplinas.

Segundo a UNESCO (1990), a educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes, para a vida, sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas avançados

de educação e de formação. Portanto, é importante diagnosticar o nível de compreensão oral da criança, à entrada da educação básica, o qual depende, na opinião de Sim-Sim (1997, p. 27), “da extensão e diversidade do seu vocabulário passivo, bem como da complexidade sintática que já adquiriu”.

É preciso não esquecer que a insuficiência, na compreensão da oralidade, conduz a perda de informação. Este défice está relacionado com a incapacidade de prestar atenção à mensagem ouvida e, em seguida, recuperar informação. Por conseguinte, a compreensão oral é uma das competências a ser adquirida desde o seio familiar (Amor, 2003) e a ser melhorada, ao longo do ensino básico. É de salientar a sua importância no acesso ao conhecimento em geral e na construção do sucesso escolar.

No quadro do Sistema de Educação angolano, em vigor desde 1978, o Estado assume e garante, a todas as crianças, possibilidades de instrução durante os primeiros quatro anos de escolaridade, correspondentes ao 1º nível do Ensino de Base. Contudo, esse objetivo nem sempre foi conseguido, pelo menos até sensivelmente 2002, devido ao clima de guerra civil que se viveu no país, impedindo o acesso à escolarização de milhares de crianças. Atualmente, no âmbito da Reforma Educativa (RE), o Ensino Primário (EP) comporta seis classes que constituem o Ensino Básico (EB) obrigatório, sendo a 6ª classe o último ano do Ensino Primário angolano.

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social, proporcionando-lhe uma melhor integração na sociedade. Por isso, a definição de objetivos educacionais é essencial (Roldão, 2006), representando uma tarefa que exige um profundo conhecimento sobre a situação histórica, situação atual e o que se pretende para o futuro da educação. A nova Reforma Educativa (MED, 2003) configura uma organização estrutural, a qual obedece a uma hierarquia ascendente: da classe mais baixa para a mais alta e, por ciclos, classes facultativas e obrigatórias. A seguir, sintetiza-se a Estrutura do Sistema de Educação, com a Reforma Educativa, tal como preconizado pelo Decreto-Lei Nº 13/01 de dezembro de 2001:

- **Educação Pré-Escolar**

A educação Pré-Escolar abarca a Creche e o Jardim de Infância, contando ainda com a classe de iniciação, de um ano de duração, equiparada ao último ano do Jardim de Infância.

- **Ensino Primário/Básico**

O Ensino Primário tem 6 anos de duração, abrangendo, no caso do Ensino Geral: a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classe para a Educação Regular, e ainda a alfabetização e a Pós-Alfabetização, na Educação de Adultos.

- **1º Ciclo do Ensino Secundário**

O 1º Ciclo do Ensino Secundário tem 3 anos de duração, englobando, no Ensino Geral, a 7ª, 8ª e 9ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos; no caso da Formação Profissional, engloba a 7ª, 8ª e 9ª, as quais equivalem à Formação Profissional Básica.

- **2º Ciclo do Ensino Secundário**

O 2º Ciclo do Ensino Secundário tem 3 ou 4 anos de duração, abarcando, no caso do Ensino Geral, a 10ª, 11ª e 12ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos, no caso da Formação Média Normal; no caso da Formação Média Técnica, inclui a 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes.

- **Ensino Superior**

O Ensino Superior está repartido em Graduação, Licenciatura e Pós-Graduação, sendo que: a Graduação comporta 3 anos; a Licenciatura tem 4, 5 ou 6 anos de duração, conforme o curso; a Pós-Graduação comporta uma Pós-Graduação académica, o Mestrado de 2 ou 3 anos de duração, e ainda o Doutoramento, com 4 ou 5 anos de duração.

- **Sobre a Obrigatoriedade do Ensino**

A escolaridade obrigatória é de 6 anos, correspondentes ao Ensino Primário/Básico. Conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação, a Classe de Iniciação também é obrigatória.

- **Escolaridade antes do ingresso para o Ensino Superior**

O ingresso no Ensino Superior é possível após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso do Ensino Geral, no 2º Ciclo do Ensino Secundário. O Curso dura 3 anos, na sequência do 1º Ciclo do Ensino Secundário, o qual igualmente tem a duração de 3 anos. O ingresso também é possível após 13 anos de escolaridade, concluindo um curso de Formação Média Técnica ou de Formação Média Normal, no 2º Ciclo do Ensino Secundário.

- **Formação Profissional**

A Formação Profissional, exclusiva para trabalhadores, não consta da Reforma, existindo apenas uma Formação Básica Profissional, para jovens e adultos.

- **Subsistemas de Ensino**

Existem 6 subsistemas: o subsistema de Ensino Geral, o subsistema de Educação de Adultos, o subsistema de Formação de Professores, o subsistema de Ensino Técnico-Profissional e o subsistema de Ensino Superior.

A estrutura do Sistema de Educação é abrangente e pertinente, tendo em conta as particularidades nacionais. Há uma preocupação em favorecer a conceção de projetos

educativos, que incluam instrumentos curriculares como objetivos, perfis de saídas profissionais, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos específicos. A finalidade é que todas as instituições contribuam para um ensino com mais qualidade e, consequentemente, para o desenvolvimento nacional (MED, 2003).

Segundo o INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2008), sendo o ensino-aprendizagem realizado em Língua Portuguesa, língua oficial angolana, esta torna-se um meio de comunicação, conhecimento e articulação entre todas as disciplinas. Por isso, o seu domínio é essencial, de forma a permitir o desenvolvimento da compreensão e expressão, oral e escrita (Reis, 2007; Sim-Sim, 2002).

Neste seguimento, o INIDE (2008), no âmbito da Reforma Educativa, apresenta os seguintes objetivos gerais do Programa de Língua Portuguesa (PLP), da 6ª classe:

- Compreender a língua como um instrumento de comunicação e expressão oral e escrita, que permite a integração social e uma participação consciente, no processo de desenvolvimento do país;
- Compreender as características principais da língua, como meio de comunicação interpessoal e objeto de estudo;
- Desenvolver o gosto pela leitura, permitindo o acesso a obras literárias apropriadas, que irão desenvolver a sensibilidade e a criatividade dos alunos;
- Utilizar corretamente a Língua Portuguesa, para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento lógico, através do cumprimento das regras gramaticais do funcionamento da língua;
- Compreender a língua através da leitura, interpretação e escrita de textos;
- Desenvolver progressivamente os conhecimentos linguísticos, expressivos, comunicativos, sociais e culturais;
- Aplicar a prática da leitura e da escrita, apropriando-se dos meios e instrumentos ao seu alcance e conhecer os aspetos inerentes ao funcionamento da língua, em situações de uso.

Tendo em conta estes objetivos, recordamos as palavras de Sim-Sim (1997, p. 27), “é função da escola, no âmbito do Ensino Básico, ensinar os alunos a saber ouvir, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição”. Ou seja, é importante treinar, na escola, competências básicas de oralidade, leitura, interpretação e expressão. Também “é função da escola promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objetivos cognitivos e instrumentais” (Ibidem).

Assim, “o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola são resultado da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino” (Mesquita & Sobrinha, 2011, p.

8). Nesta tríade, o aluno é o sujeito da ação da aprendizagem, a Língua Portuguesa é o elemento do conhecimento e o ensino é o elemento mediador, entre o sujeito e o objeto através da prática educacional.

Concluindo, podemos dizer que, para que o ensino do português, língua oficial angolana, surta efeitos, é preciso um bom programa de ensino da Língua Portuguesa, que priorize o desenvolvimento da competência comunicativa no português padrão, facilitando uma verdadeira integração na sociedade. Todavia, é de salientar que o ensino da Língua Portuguesa não deve cingir-se apenas às regras da gramática, pelo que o professor deverá estimular a capacidade cognitiva e linguística do aluno, aperfeiçoando a sua competência oral e escrita, tendo em conta os usos linguísticos em situação.

CAPÍTULO II – LEITURA, LEITORES E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA

“Cada leitura modifica evidentemente o livro, tal como os eventos que vivemos. Um grande livro permanece sempre vivo, ele cresce e envelhece connosco sem nunca morrer. O tempo fertiliza-o e modifica-o, enquanto obras sem interesse passam ao lado da história.”

Eco e Carrière (2009, p. 115)

Neste capítulo, iremos analisar o desenvolvimento da competência de leitura, considerando o conceito de leitura, a interligação entre leitura e leitores, os processos de leitura e o ensino-aprendizagem da leitura, informalmente na família e, posteriormente, em contexto escolar. A finalidade será descrever e analisar processos e estratégias que facilitem e aprofundem a competência de leitura de crianças e jovens, de forma a torná-los leitores competentes, capazes de darem sentido e usufruírem da leitura do livro, que “permanece sempre vivo” e que “cresce e envelhece connosco sem nunca morrer”, tal como referido na epígrafe (Ibidem).

1. O CONCEITO DE LEITURA

O conceito de leitura está associado tanto à linguagem oral como à linguagem escrita. A criança aprende a falar em comunidade linguística, porém a leitura deverá ser objeto de educação formal na escola (Duarte, 2000). A leitura, em associação com a escrita, compõe a base do trabalho escolar, a iniciar nos primeiros anos de escola e a aprofundar ao longo de toda a escolaridade (Coimbra, 2009).

Primeiramente, a leitura foi entendida apenas como um conjunto de capacidades de decifração ou descodificação, relacionando som, grafia e significado. Assim, “ler era identificar e reconhecer palavras (perceção); depois, ler passou a compreensão literal de informação escrita num texto (compreensão); hoje, insiste-se na compreensão como processo reconstrutivo baseado nas interações entre texto e leitor” (Figueiredo, 2004, p.61). Contudo, decifrar apenas o que está escrito, ou seja, a nível de grafismos, não pode ser

considerado como leitura, visto que ler implica dar sentido ao texto. Como caracteriza Sim-Sim (2006, pp. 35-36):

“A aceção geral de leitura contempla a possibilidade e a intenção de comunicar uma qualquer mensagem a alguém. Lê-se, e escreve-se, para comunicar, e muito embora subjacente a alguns signos gráficos haja a intencionalidade de transmitir mensagens, como é o caso da sinalética informativa, a sua interpretação não pode ser considerada leitura no sentido linguístico. É só quando essa intencionalidade de comunicação possui uma roupagem verbal que podemos falar de leitura como uma competência linguística”.

Desta forma, o conceito de leitura passou a implicar não apenas a compreensão de grafismos, mas igualmente todo um contexto subjacente ao texto. Para o investigador Foucambert (1998, p. 78), não basta decifrar o código escrito, uma vez que o ato de ler exige “um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido. (...) Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado”.

Antigamente, entendia-se que o leitor captava somente o sentido preciso que o autor queria transmitir no texto (Arena, 2012). Atualmente, a perceção é que o **leitor cria o sentido do texto**, servindo-se da sua competência linguística, da bagagem cultural adquirida previamente, da intenção de leitura e de elementos do contexto. Nas palavras de Foucambert (1994, p. 46), ser leitor é, “na situação de comunicação, atribuir sentido a esse escrito”, na assunção de um sujeito leitor (Sim-Sim, 2009).

O leitor, ao interpretar, torna sua a leitura, visto que “ler não é traduzir, mas sim compreender” (Foucambert, 1998, p.79). Também Sim-Sim (2009, p.6) reforça este entendimento, afirmando que “ler é compreender o que está escrito e a leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza, simultaneamente, um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos; trata-se de uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal”.

Assim sendo, como afirma Arena (2012, pp. 31-32), há uma diferença significativa entre **ensinar a ler** e **ensinar leitura**. A primeira expressão tem a ver com a decifração do código, enquanto a segunda sublinha a importância da compreensão do sentido da mensagem textual, tendo por agente o leitor e a sua bagagem cultural, considerando uma determinada comunidade sócio-linguística. Desta forma, tem havido a preocupação de concetualizar a leitura como um processo interativo, entre o leitor e o texto, em que o primeiro reconstrói o significado do segundo (Figueiredo, 2004, p. 62). Ou seja, “a leitura somente ganha existência quando o leitor a cria, na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer (Arena, 2012, p.31).

Esta reconstrução do sentido do texto configura uma atividade essencial para a formação pessoal e cultural da criança e do jovem, porque atravessa todas as áreas de saber e as diversas disciplinas escolares. Muitas vezes, quando um aluno apresenta dificuldades, por exemplo à disciplina de História ou à disciplina de Ciências Naturais, estas têm por base problemas de compreensão textual.

Constata-se, ainda, que o conceito de leitura se encontra interligado com o **conceito de literacia**, tornando mais abrangente o processo e os efeitos do aprofundamento das competências de leitura e escrita, para a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos. O conceito de literacia destaca “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente et al., 1996, p.13). Essas capacidades baseiam-se em competências essenciais, que são a leitura, a escrita e o cálculo. Como afirma o investigador Adams (2006, p. 13), o sucesso, no ensino-aprendizagem da leitura, “é a chave para a educação e a educação é a chave para o sucesso, tanto dos indivíduos como da democracia”.

Em consequência, o **conceito de leitura revela-se multifacetado**, exigindo múltiplos processos intelectuais, os quais devem ser apreendidos e aprofundados em sala de aula. Ou seja, a leitura em contexto escolar implica práticas diversificadas, tendo em conta “a finalidade, o tipo de texto, a situação e o objeto” (Figueiredo, 2004, p. 63). A necessidade deste treino advém do facto de a escrita e a leitura do texto escrito implicarem, necessariamente, aprendizagem escolar.

2. A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA

Segundo Roldão (2006, p. 20), a competência refere-se a um “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados”. Não se trata da recuperação do conceito técnico de competência behaviorista, mas sim de um saber em ação (Ibidem). No que concerne a **competência da leitura**, esta insere-se num domínio mais vasto, a **competência comunicativa**, que considera os saberes linguísticos e os fatores pragmáticos.

Numa caracterização abrangente, Lomas (2003) define competência comunicativa como uma macrocompetência, na qual inclui a competência linguística, sociolinguística, textual, estratégica, literária e semiológica. A compreensão do texto insere a competência da leitura na competência textual.

É nesta perspetiva que Figueiredo (2004) relaciona competência com a mobilização, por um sujeito, de capacidades e conhecimentos para a resolução de situações-problema, de alto nível cognitivo. O processo de mobilização, seleção e integração de conhecimentos prévios, em situação de uso, constitui a essência da competência (Perrenoud, 1999).

O aperfeiçoamento da competência de leitura implica a centralidade do aluno, com progressiva responsabilidade pela sua aprendizagem, em colaboração com o professor e os seus pares, de forma a melhorar o ato de ler.

2.1. LEITURA E ATO DE LER

Saber ler implica, fundamentalmente, ter a capacidade de retirar informação de material escrito, independentemente da finalidade da leitura, transformando-a em conhecimento. Ler é, por isso, imergir num universo imaginário, real mas simbólico, dentro do qual o leitor deve assumir o compromisso de produzir conhecimento. “Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora as suas questões e, conseqüentemente, as suas respostas, pois é ele que constrói o significado do que está escrito, a partir da sua própria história ou experiência” (Ferreira & Dias, 2002, p. 40). Neste sentido, Solé (1998) afirma que o contacto com a escrita permite o desenvolvimento da habilidade metalinguística, que funciona como um sistema em espiral, facilitando a competência de leitura e escrita.

Qualquer leitura que se faça, independentemente do género e tipo de texto, apresenta uma finalidade, a qual condiciona a própria leitura (Sabino, 2008). Assim, na opinião de Solé (1998), no ato de ler temos uma informação geral, não somos pressionados por uma busca concreta, nem necessitamos de saber pormenorizadamente o que o texto diz, ao passo que, se o objetivo da leitura for ler para aprender, nesse caso a leitura servirá para ampliar, explicitamente, os conhecimentos já existentes.

Estudos psicolinguísticos consideram a leitura como um processo múltiplo, no qual o leitor, segundo Souza e Guaresí (2012, p. 38), “entende a leitura não apenas como apreensão temática, mas como clarificação do funcionamento linguístico do texto”. O ato de ler consiste, essencialmente, num processo cognitivo que, a partir do código escrito, descodifica e dá sentido a grafemas visuais (Giasson, 2000; Lomas, 2003). Tal significa que ler não é adivinhar, mas sim **descodificar e compreender**. Deste modo, compreender o texto é ser capaz de produzir inferências relevantes.

Relativamente à compreensão e à produção de conhecimentos, a partir do texto que se lê, os investigadores Pereira e Strey (2012, p. 53) apresentam dois modelos de leitura, **o modelo ascendente e o modelo descendente**:

“O modelo ascendente – centrado no texto, considera a leitura como um processo linear, serial, que vai da identificação de letras e palavras à extração do significado no texto, ou seja, a leitura é vista como um processo passivo, no qual o leitor é apenas um decodificador do significado que o próprio texto carrega.

O modelo descendente – o leitor utiliza os seus conhecimentos prévios para fazer antecipações e predições sobre o conteúdo do texto”.

Quanto ao primeiro, caracteriza-se por movimentos que emergem das partes para o todo, em que o leitor privilegia a observação das marcas linguísticas do texto, ao passo que o segundo se caracteriza por movimentos do todo para as partes, em que a informação assenta nos conhecimentos prévios do leitor (Idem, p.10). O processo de leitura engloba, nas palavras de Pereira (2012, p. 10), “a consciência linguística do leitor, o que exige, necessariamente, um confronto dos seus conhecimentos prévios com as marcas fónicas, morfossintáticas e semântico-pragmáticas do texto, e ainda com diversos tipos de memória”. É preciso ter em conta que o nosso cérebro se serve de informações já existentes, passíveis de serem recuperadas, cruzando-as com nova informação. O processo de recurso aos conhecimentos prévios realiza-se graças à memória, a qual influencia a esfera cognitiva, na aquisição, conservação e evocação de informações.

As estruturas do leitor, a nível cognitivo, condicionam o processo de leitura, tendo em conta os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua, pois tais conhecimentos são adquiridos muito antes da aprendizagem da leitura. Por exemplo, se determinado leitor for confrontado com um texto escrito em língua estrangeira, cujo código de escrita não conhece, obviamente não o conseguirá ler. Como explicita Sim-Sim (2006, p. 36), “a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua”.

Segundo Spitzer (2007, p. 215), o facto de a leitura e da sua compreensão parecerem, para a maioria das pessoas, isentas de dificuldades, é o resultado de muitas horas de exercício, ou seja, o ato está estreitamente ligado à aquisição de capacidades e conhecimentos que adquirimos durante a leitura. Sem dúvida, a fluidez leitora é um dos fatores facilitador de compreensão, porque, como afirma Quintanal (1997, p.102), “quando se lê de forma fluida, o ritmo de leitura produz no leitor uma sensação de descontração que se traduz em segurança e facilidade”. Para que a

leitura seja fluente é preciso, portanto, habilidade leitora, memória e amplitude do campo visual.

Não obstante a liberdade que o leitor possui, para construir sentidos a partir do texto, fica também limitado, pelo facto de ter de respeitar os significados que o texto traz e de conhecer ou não os contextos evocados. Tal acontece devido às diferentes experiências e bagagem cultural, quer do autor, quer do leitor. Por um lado, temos “o texto que é criado a partir da intenção e dos significados atribuídos pelo autor, por outro, o texto é recontextualizado pelo leitor, que procura atribuir-lhe significado a partir da sua experiência e relação com o mundo” (Ibidem).

Em conclusão, podemos afirmar que o ato de ler constitui um processo complexo, que integra diferentes aspetos, percetivos, cognitivos e linguísticos, em constante interação com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto. A leitura é, pois, “um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim et al., 1997, p. 27). Se o leitor é capaz de atribuir ou reconstruir o significado do texto, então o texto preenche-se de sentido. Por isso, nas palavras de Ferreira e Dias (2004, p. 440), “o texto é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo do recetor/leitor”.

De acordo com a reflexão que temos vindo a fazer, podemos concluir que, embora no ato de ler sejam importantes o autor, o texto e o leitor, o papel principal, de adaptação ao processo de leitura, recai sobre o leitor, uma vez que, na sua ação, convergem vários elementos de natureza linguística, cognitiva, cultural e afetiva, os quais permitirão a plena compreensão dos sentidos do texto.

2.2. O LEITOR, O TEXTO E O CONTEXTO

Em relação com a evolução do conceito da leitura, também o ensino-aprendizagem da leitura evoluiu. Nas primeiras décadas do século passado, a leitura era sinónimo de ler em voz alta e a compreensão era sinónimo de pronúncia correta. Todavia, no final do século XX, os investigadores concluíram que “a leitura não é passiva nem mecânica, mas um processo ativo que aciona o mesmo tipo de organização e análise de ideias que se dá em processos de pensamento de alto nível” (Figueiredo, 2004, p. 60).

Com os avanços da investigação sobre a compreensão da leitura em psicolinguística, os psicólogos centraram os seus estudos no significado. Desta forma,

tornou-se determinante o papel do leitor nos processos de percepção e compreensão da leitura (Colomer, 2003).

Em síntese, são de referir:

- A valorização do papel do **leitor** como processador ativo da informação;
- O desenvolvimento de **estratégias diversificadas**, em sala de aula, de análise do discurso escrito;
- O aumento de **estudos interdisciplinares** que cruzam a Linguística, a Psicologia e as Ciências da Cognição.

Partindo da ideia de que “ler é um ato interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até à construção de uma mensagem escrita, ensinar a compreender um texto converteu-se no objetivo real das práticas escolares” (Colomer, 2003, p. 165).

Assim sendo, a investigação feita no campo do ensino da leitura estabelece um novo modelo de leitura, que supõe o cruzamento de três fatores importantes, sem os quais o processo de ensino-aprendizagem da leitura não teria resultados e que se devem ter em conta: **o leitor, o texto e o contexto**. Nesse sentido (Ibidem):

“O **leitor** diz respeito aos conhecimentos que este possui num sentido amplo, o mesmo é dizer: tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto.

O **texto** refere-se à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à forma como organizou a sua mensagem.

O **contexto** compreende as condições da leitura, tanto as que o próprio leitor determina (a sua intenção, o seu interesse pelo texto, etc.) como derivadas do meio social, as quais, no caso da leitura escolar, são normalmente as que o professor define (uma leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo disponível”.

O **leitor** ocupa um papel central no processo de leitura, dado que das suas estruturas cognitivas e afetivas dependem a compreensão e a relação com os textos, o que implica necessariamente os conhecimentos que este possui sobre a língua e o mundo.

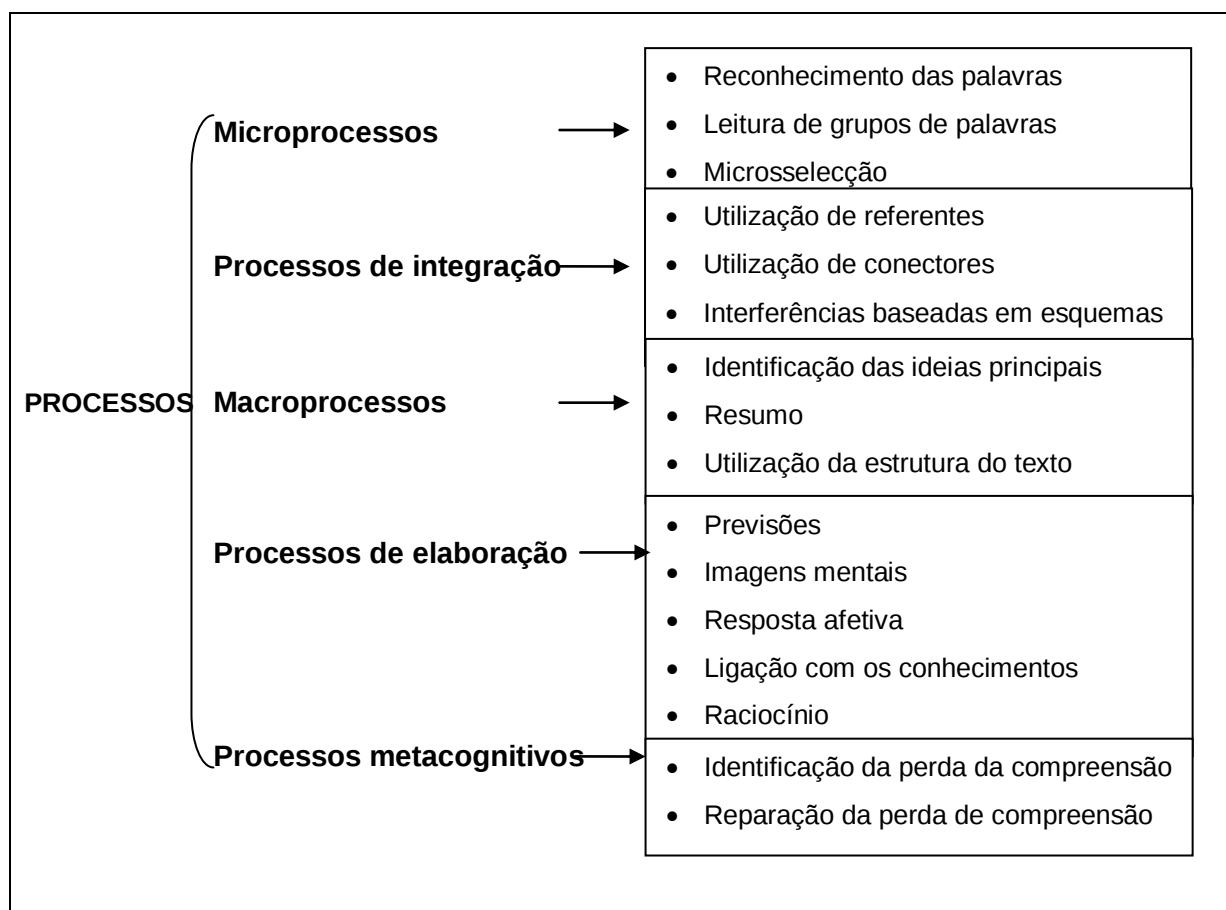
Independentemente das estruturas cognitivas e afetivas do leitor, bem como do seu conhecimento sobre a língua e o mundo, também as características do **texto** influenciam o processo de leitura, pois diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura (Sim-Sim, 2009). Por último, conforme os aspetos sublinhados anteriormente, o **contexto** físico, social ou psicológico exerce influência no processo de leitura.

Por conseguinte, a relação entre as três variáveis influencia significativamente a possibilidade de compreensão do texto. Como tal, cabe ao professor ter em conta a articulação das mesmas, ao planificar e implementar atividades em sala de aula.

2.3. OS PROCESSOS DE LEITURA

Os processos de leitura têm a ver com as capacidades que o leitor põe em funcionamento no contacto com o texto, durante a leitura. Tais processos atuam simultaneamente, em diferentes níveis, não sendo sequenciais (Colomer, 2003; Giasson, 2000). Assim, enquanto alguns processos estão orientados para a compreensão dos elementos da frase, outros são direccionados para a construção da coerência entre frases, outros ainda para a organização de um esquema mental do texto, o qual permitirá a adaptação aos conhecimentos prévios. Os processos são apresentados por Giasson (2000, p. 32), tal como constam da figura seguinte.

Figura 3 - Processos de leitura



Fonte: Giasson (2000, p. 32).

Observa-se que os microprocessos, os processos de integração e os macroprocessos atuam em conformidade com a estrutura do texto, ao nível da frase, entre as frases e no próprio texto. Os processos de elaboração são considerados como extensão do texto, pois o leitor prevê, apreende o sentido do texto e adapta-o aos seus conhecimentos prévios, criando novas relações.

Finalmente, os processos metacognitivos têm a ver com a consciencialização dos mecanismos de compreensão do texto. Desta forma, o cruzamento e a ação de todos os processos fazem parte, globalmente, da construção do aluno como leitor.

2.4. A OFICINA DE LEITURA

A forma como é orientada e a finalidade dada à leitura, em contexto de sala de aula, determinará e configurará as experiências de leitura do aluno e, consequentemente, conduzi-lo-á à construção de perspetivas sobre a importância do ato de ler (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2009). Uma das formas poderá ser através de Oficina de Leitura, a qual poderá constituir um domínio a abordar, conjuntamente com a Oralidade, a Escrita e o Conhecimento da Língua. Trata-se de um espaço destinado a atividades de leitura, em sala de aula, a planificar, concretizar e avaliar pelo professor, que deverá orientá-lo em conjunto com os alunos, de forma a motivá-los e a implicá-los na regulação do seu ensino-aprendizagem (Vilas-Boas, 2005).

Compete ao professor criar contextos de ensino-aprendizagem ricos, desafiadores e significativos, diversificando as atividades consoante as finalidades pretendidas (Colomer, 2003; Silva et al., 2009). Por isso, na planificação das atividades, em Oficina de Leitura, o professor deverá ter em atenção as finalidades de diversos tipos de leitura, tais como (Amor, 2003; Vilas-Boas, 2005):

- Ler para identificar ideias-chave (ex: tirar apontamentos, fazer resumos);
- Ler para procurar informação específica (ex: fazer pesquisa sobre um tema);
- Ler para identificar pontos de vista (ex: procurar informação para um debate);
- Ler para apreender características de diferentes textos, literários ou não literários (ex: texto narrativo; texto publicitário);
- Ler para recreação (ler por prazer uma banda desenhada ou uma obra literária).

De acordo com as finalidades pretendidas, haverá que definir as **estratégias** e as **atividades** a implementar em Oficina de Leitura, bem como os **objetivos de ensino-**

aprendizagem, os quais poderão contemplar, para alunos do Ensino Básico, entre os 11 e os 15 anos (Amor, 2003; Figueiredo, 2004; Vilas-Boas, 2005):

- Ler de forma fluente;
- Ler apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos de língua;
- Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação;
- Ler para organizar o conhecimento;
- Ler para aceder a universos no plano do imaginário;
- Ler adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
- Ler criticamente;
- Ler selecionando e mobilizando a informação;
- Ler textos de diferentes tipos, analisando a sua intencionalidade e características;
- Concretizar leitura de imagem, fixa e em movimento, considerando a ideia global, os pormenores e os significados.
- Distinguir texto literário de texto não literário;
- Distinguir crónica não literária, banda desenhada e texto publicitário;
- Distinguir texto narrativo de texto descritivo, argumentativo e poético;
- Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as no tempo e no espaço e reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária;
- Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas;
- Confrontar a atualidade e riqueza cultural de ideias, experiências e valores de diferentes épocas, a partir de textos literários, numa base intertextual.

Propositadamente, nesta lista foi incluído um objetivo relativo à leitura de imagens, visto que se trata, igualmente, de exercitar a competência de leitura, neste caso não-verbal. É importante que, numa época em que a imagem se encontra omnipresente, difundida à escala global através das redes da Internet, o aluno seja capaz de descodificar outras linguagens, com outros suportes.

Contudo, haverá que dar primazia à palavra escrita, base da aquisição do conhecimento em todas as áreas do saber. Segundo Ferreira e Dias (2002, p. 40), “a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo, que permite ao leitor o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada, relativamente ao desenvolvimento favorecido pela linguagem oral”. De facto, a escrita possibilita a aquisição de conhecimento e a construção de pontos de vista sobre o mundo, facilitando a atribuição de sentido a este mundo. Por isso, Arena (2012, p. 31) explicita que o professor deve “ensinar o aluno a ler para criar a sua própria leitura, nos limites da sua potencialidade, na

sua relação com os diferentes géneros e suportes textuais, que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos”.

Reforçando o contacto com textos múltiplos, o investigador Foucambert (1994) advoga um ensino da leitura, no qual se aprende a ler lendo, um processo em que o aluno deve estar em contacto com diversos tipos de textos, a fim de cultivar a capacidade de questionar a sua experiência do mundo.

No que se refere ao ensino sistemático da leitura, Foucambert (1998; 1994) e Smith (1999), afirmam que esta não pode ser ensinada, mas cabe ao adulto (pais ou professores) facilitar a aprendizagem desta competência, possibilitando o acesso da criança a uma variedade de textos, através de diferentes atividades e estratégias. Já para Solé (1998), o ensino do código deve ser feito em situação própria, ou seja, em contextos significativos para a criança e para o jovem, por forma a surtir efeito. É necessário mostrar ao aluno o que deve ser construído por ele, na esfera da aprendizagem da leitura.

Numa perspetiva construtivista e processual do ensino-aprendizagem da leitura é possível enumerar algumas estratégias de leitura (Amor, 2003; Solé, 1998), tais como:

- Leitura de textos progressivamente mais extensos, desde o excerto à obra;
- Chuva de ideias sobre a temática do texto;
- Predições iniciais, a partir de uma frase ou do título;
- Construção de um glossário, com vocabulário do texto;
- Levantamento de questões sobre o conteúdo do texto;
- Construção da ideia principal;
- Concretização do retrato das personagens;
- Discussão da atualidade da mensagem;
- Relação da mensagem com o título;
- Construção de um esquema interpretativo final;
- Construção de um resumo sobre o texto;
- Reconto oral do texto, seguindo as ideias principais;
- Confronto entre o texto em estudo e outros textos;
- Confronto do texto com leitura de imagem;
- Ilustração de um ou mais momentos do texto;
- Construção de uma banda desenhada;
- Continuação do texto, em caso de narração;
- Debate oral sobre as ideias do texto, em caso de texto argumentativo;
- Dramatização, em caso de texto dramático;
- Declamação, em caso de texto poético.

As estratégias podem ser agrupadas, como ocorre na tabela seguinte, em relação à organização, elaboração, focalização, integração e verificação (Figueiredo, 2004).

Quadro 2 - Estratégias de Leitura

Estratégias de Leitura	De organização	Em ordem ao cronológico, espacial, hierárquico, indutivo, dedutivo, causa-efeito.
	De elaboração	Formulação de perguntas, hipóteses e predições, gerar inferências e conclusões.
	De focalização	Concentração da atenção nos aspetos relevantes, distinguindo as ideias principais das secundárias.
	De integração	Integração, num todo coerente, das partes da informação.
	De verificação	Avaliação da consistência interna do texto.

Fonte: Figueiredo (2004) – adaptado.

Estas estratégias, que interligam a oralidade, a leitura e a escrita, e ainda o conhecimento explícito da língua, que é uma competência transversal, deverão ter em conta o ano de escolaridade, o nível etário e de desenvolvimento do aluno, bem como os seus interesses. As estratégias devem ser planificadas e aplicadas de acordo **com a especificidade de cada situação** (Roldão, 2009), possibilitando ao aluno adquirir consciência dos mecanismos envolvidos na leitura. Esta consciencialização é fundamental, porque potencia a aquisição, pelo aluno, de mecanismos de autorregulação progressivamente mais eficazes (Amor, 2006; Figueiredo, 2004; Solé, 2001), potenciando o aperfeiçoamento da competência de leitura, de maneira a que aluno se torne num **leitor competente e com gosto pela leitura**.

Assim, o ensino-aprendizagem, em Oficina de Leitura, constitui-se como uma motivação e uma orientação, no sentido de aprofundamento da competência de leitura, em trabalho conjunto com o aluno. Deste modo, ele organiza a sua aprendizagem, sendo protagonista da construção do seu próprio conhecimento significativo e da regulação do mesmo, nos seus momentos de leitura, dentro e fora da sala de aula.

É nesta perspetiva, dum aperfeiçoamento da competência de leitura, que não se circunscreve apenas à escola, que é preciso analisar os contributos da família e do meio, para esse aprofundamento, considerando as vantagens de um trabalho conjunto, entre a escola e a família, para a construção do aluno enquanto leitor.

3. A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Atualmente, com o avanço da investigação, sabe-se que a tarefa de ensinar a ler constitui uma responsabilidade múltipla, não sendo, como acontecia anteriormente, apenas da inteira responsabilidade da escola. Cada vez mais, nota-se uma preocupação social com o aprofundamento da competência de leitura e a aquisição do hábito de ler, considerando uma convergência de esforços entre a família, local da primeira socialização e a escola, local de um ensino formal.

A família, a comunidade e a Internet apresentam-se como contextos de educação não formal, concorrendo, com a escola, para a formação do aluno. Por isso, teremos de entender “o processo educativo como um *continuum*, que integra e articula diferentes graus de formalização da ação educativa: (...) uma educação **formal** (...) a designada educação **não-formal** (...) e a educação **informal**” (Canário, 2005, p.118), ultrapassando um ensino-aprendizagem fechado na sala de aula.

Interligando diversos tipos de aprendizagem, formal, não formal e informal, Foucambert (1998) afirma que o ensino da leitura não deve ser apenas tarefa exclusiva da escola e dos professores, mas também deve envolver outros agentes, como, por exemplo, as famílias, as bibliotecas e as associações. Partilhando da mesma opinião, Kramer (2001) defende que “a escola não deve assumir sozinha o compromisso que deve ser implementado, com vista a melhorar o processo de aprendizagem da leitura”.

Alguns investigadores chamam a atenção a pais e professores, como mediadores do processo de aprendizagem, do cuidado a ter na formação do jovem leitor. É preciso considerar o estilo do leitor e o grau de dificuldade do livro apresentado (Giorgi & Rigoletto, 2012, p. 6). Já para Azevedo (2004, p. 2), “para formar um leitor é imprescindível que se estabeleça uma comunhão entre a pessoa que lê e o texto, relação baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” Em suma, a formação de leitores e a própria leitura exigem um esforço por parte de todos os intervenientes no processo, conforme afirma Sequeira:

“A leitura é um processo que envolve uma comunidade de leitores com estratégias próprias derivadas da sua visão do mundo, dos seus esquemas mentais, dos textos que lhes são apresentados e das normas interpretativas. Para que ela aconteça tem de haver um longo período de aprendizagem e de instrução” (2000c, p. 56).

É em **comunidade** que o jovem leitor se desenvolve, num processo de construção contínuo, ao longo de anos. Por isso, tanto a família como a escola devem trabalhar, colaborativamente, para a formação do jovem leitor.

3.1. A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NA FAMÍLIA

A família é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve. É nela que se realiza, portanto, a sua primeira socialização. Por isso, cabe à família a tarefa primordial de despertar o gosto da criança pela leitura. O estímulo para a leitura deve começar a ser feito em família, à medida que a criança cresce, prolongando-se durante toda a idade escolar.

Na **infância, antes da frequência da escola**, segundo o investigador Sabino (2008, p.3), “é fundamental despertar o gosto pela narrativa logo aos seis meses de idade, através da leitura de contos efetuados pelos familiares, cativando a atenção e o interesse das crianças”. Essa motivação inicial “deve ser feita através do conto de histórias, falando de modo que a criança vá entendendo a palavra e o seu sentido, observando-a com atenção para inferir as sensações e os sentimentos que a narrativa lhe provoca” (Ibidem). De facto, o contacto da criança com o livro, no seio familiar, é muito importante, pois a criança vai-se apropriando de competências essenciais para a aprendizagem da leitura.

Como a aprendizagem da leitura começa no seio da família, desde tenra idade, deve haver uma preocupação constante, por parte dos adultos, com a motivação da criança, para esta ir adquirindo o gosto pela leitura. Em continuidade, esse gosto será consolidado na escola, ao passar por um longo processo de formação. Como afirmam Giorgi e Rigoletto (2012, p.1), “é necessário que os pequeninos ouçam histórias e também possam contá-las”, porque, “para tornar-se um leitor eloquente, o individuo passa por um longo processo de formação, onde a aprendizagem, a experiência e a maturidade são elementos importantes”.

Em consonância, Aguiar (2004, p. 22) sublinha que “a história de cada leitor inicia-se quando ainda se é bebé, ao ouvir histórias e canções de embalar”. Mais uma vez, é salientada a importância dos primeiros contactos com a palavra escrita, para a aquisição da competência linguística e textual. A criança vai desvendando palavras e significados e assimilando conhecimentos, ao prestar atenção nos sons, nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase, que vai escutando durante um conto, por exemplo. Nesta fase etária, é preponderante o papel da família, na formação do futuro leitor.

Nesta perspetiva, também Bus (2003, p. 8) “salienta que os benefícios da leitura, feita pelos pais, dependem de como estes apoiam as crianças”. Para o desenvolvimento da competência de leitura, não interessa a quantidade de histórias e livros, apresentados às crianças, mas sim a ajuda e orientação que lhes é dada no meio familiar.

Mais tarde, **quando a criança já frequenta a escola**, é importante realçar o papel da leitura, feita pelos pais, como um grande incentivo ao sucesso na aprendizagem da leitura, em contexto escolar, dado que só praticando é que se aprende. Por exemplo, crianças não apoiadas na leitura em casa, e que não frequentaram o jardim-de-infância,

poderão experimentar dificuldades, durante o processo de aprendizagem da leitura. Por outro lado, é de considerar que o contacto com os livros, desde muito cedo, desenvolve melhor a área cognitiva das crianças. Segundo Giorgi e Rigoletto (2012, p. 4), “ ao ler com os pais, a criança geralmente aprende a pronunciar as palavras”, daí a importância da leitura compartilhada, que serve não só para alfabetizar a criança, mas também para ajudar à formação do futuro leitor.

Partindo do pressuposto de que a leitura compartilhada em família pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento humano e educacional da criança, os mesmos investigadores (Idem, p. 9), apresentam ainda uma outra opinião, que tem a ver com a relação que se deve estabelecer entre os três elementos, **a criança, o livro e o adulto**. Deve existir, entre eles, uma relação harmónica, para que a interação seja conseguida.

Nem todas as crianças chegam à escola sabendo ler, independentemente de terem tido ou não contacto com o livro, no seio familiar. No entanto, não se deve descurar o contacto com o material escrito desde tenra idade, porque, como afirmam os investigadores “quando a criança é exposta à leitura, começa a entender o aspeto visual da escrita, a maneira como as palavras se organizam em frases e como elas se aglutinam para significar alguma coisa” (Ibidem). Caso a criança não passe por esta experiência, o começo do seu percurso escolar poderá ser bastante difícil, uma vez que a exposição constante à leitura em família ajuda-a a preparar-se para a aprendizagem, que mais tarde acontecerá na escola.

Em acréscimo, a investigadora Bus (2003) sugere que, além de os pais lerem para os seus filhos, é preciso, acima de tudo, conhecerem, atenderem e incorporarem a noção que a criança tem do seu próprio mundo, os lugares que lhe são familiares e significativos, os seus objetos e a linguagem que lhes associa, a fim de fomentarem o seu envolvimento com a palavra escrita. Ou seja, é necessário ligar o mundo da criança ao mundo representado no livro. Esta tarefa é naturalmente concretizada, nos primeiros anos, no seio da família, tornando mais fácil inculcar o gosto pela leitura, nas crianças.

Desta forma, do incentivo dos pais poderá depender, tanto numa fase inicial, como mais tarde, durante a frequência da escola, a motivação e o interesse das crianças, o aperfeiçoamento da competência de leitura e, conseqüentemente, a própria facilitação da aprendizagem.. Sendo assim, como afirmam Giorgi e Rigoletto (2012), a leitura compartilhada, com os pais e os professores a participarem na formação de jovens leitores, é essencial para a construção do aluno, enquanto leitor competente, a tratar a seguir.

3.2. A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NA ESCOLA

O conceito de leitura, que se concebia no passado, tinha como princípio, nas palavras de Lois (2010, p. 17), “a organização da subjetividade do leitor em formação”. Segundo a investigadora, apresentava-se uma visão reducionista de um ensino que acreditava no processo de uma aprendizagem baseada em repetições, isto é, não se tinha em conta os **conhecimentos e as aprendizagens prévias** do aluno, durante o processo de construção do seu próprio conhecimento.

Ora, como analisado anteriormente, as aprendizagens, realizadas na infância, podem ser determinantes para o sucesso do percurso de aprendizagem da criança e do jovem. Este condicionalismo é central, no que se refere às competências de leitura e de escrita, as quais apresentam uma forte componente cultural, em interligação com o meio sociofamiliar, pela imersão numa comunidade linguística particular (Giorgi & Rigoletto, 2012; Sim-Sim, 2007; 2002).

Um dos motivos apontados para o facto de persistirem as dificuldades de leitura de muitos jovens e adultos, apesar de todo o esforço dos países, no combate ao analfabetismo, reside na circunstância de a leitura ter sido encarada, durante muito tempo, apenas no seu aspeto descodificador, sem serem considerados os aspetos socioculturais do ato de ler (Azevedo, 2004; Lois, 2010).

Em relação à aprendizagem da leitura, em contexto escolar, sublinham-se alguns aspetos importantes, tais como a forma como esta deve ser praticada, género, qualidade e quantidade dos textos selecionados, tipo de leitura (em voz alta ou silenciosa) e tempo disponível (Teale, 2003). Para este investigador, o conteúdo dos livros é muito importante, visto que a qualidade do livro influencia o desenvolvimento do leitor. Já a leitura em voz alta é tida como indispensável para a construção da criança como leitor, pela transmissão do prazer da leitura, incentivando os que ouvem a tornarem-se leitores (Aguiar, 2004). Paralelamente, as atividades realizadas na Biblioteca escolar, bem como as visitas guiadas à Biblioteca da localidade, reforçam a motivação e o interesse pela leitura (Amor, 2003).

À escola é, então, reservada a missão de constituir uma porta de acesso ao mundo dos adultos, no qual o cidadão, enquanto leitor crítico, é chamado a participar e a dar a sua opinião. Por isso, se o ensino da leitura, na escola, se basear apenas na reprodução e repetição do que está escrito, não primando pela construção de leitores reflexivos, estará a formar cidadãos sem capacidade interpretativa nem crítica.

3.3. A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR

Após a análise do papel da família e da escola, na construção do jovem leitor, é essencial focalizarmos a nossa atenção na formação e na ação do professor.

Para Aguiar (2004), Figueiredo (2005) e Sim-Sim (2001), é importante que os docentes, envolvidos no ensino da leitura, tenham uma formação adequada, para que sejam capazes de motivar e levar as crianças e os jovens a adotarem estratégias que facilitem o aperfeiçoamento da sua competência de leitura.

Para essa formação docente, concorrem dois fatores interligados, a **bagagem cultural e a experiência de leitura** do próprio professor (Figueiredo, 2004). Como afirma Sim-Sim (2001, p. 55), para que o ensino da leitura seja eficaz, é fundamental que haja, por parte do professor, “a consciencialização da sua própria experiência de leitor, o que facilitará de forma permanente o *transfer* para o ensino, na medida em que aprender a ensinar a ler, também é aprender a ler”. Ou seja, o professor deverá tornar-se, ele próprio, um leitor fluente, interessado, reflexivo e crítico, capaz, por exemplo, de falar, aos seus alunos, do último livro que se encontra a ler, dando-lhes o exemplo da sua motivação para a leitura. A **atitude positiva do professor perante a leitura**, ou seja, a forma como o professor lida com a leitura ajudará ao desenvolvimento desta competência nos seus alunos.

Mais uma vez, através do exemplo anterior, constata-se que a aprendizagem é um processo dinâmico, contínuo e nunca acabado (Roldão, 2009). De facto, a aprendizagem e o ensino funcionam em simbiose, beneficiando quer o aluno, quer o professor. Esta relação biunívoca implica, para o professor, olhar para a aprendizagem do ponto de vista do que ensina a aprender a ensinar. O mesmo é dizer que o docente deve colocar-se, simultaneamente, na posição de professor e de aluno (Sim-Sim, 2001), numa perspetiva de formação contínua, entre pares.

Outro fator é a **formação contínua**, tendo por base a atualização científica, em conjunto com a reflexão, sobre **aspetos pedagógico-didáticos do ensino e da aprendizagem da leitura**. Assim sendo, é necessário que o professor, na sua prática profissional, esteja em formação e atualização constantes, a fim de manter-se a par das novas metodologias de ensino e de aprendizagem da leitura. Como qualquer outra área de conhecimento, também esta se encontra em permanente evolução, na convergência de diferentes pontos de vista disciplinares. A esse respeito, Sim-Sim (2001, p. 55) explica:

“Saber ensinar a ler exige uma permanente atualização teórica, fundamentada na investigação, mas que requer também uma constante reflexão de como se está a ensinar a ler e, acima de tudo, uma saudável dependência da condição de amante de leitura, por parte de quem ensina a ler”.

Quem ensina a ler, deverá estar, portanto, devidamente preparado, para potenciar uma aprendizagem significativa dos seus alunos, aliando a leitura pessoal à investigação e à reflexão. Como afirma Sim-Sim (2001, p. 52), “ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler”, o que quer dizer que o professor deverá manter um alto nível de profissionalismo, como leitor, investigador e professor, de forma a aperfeiçoar a sua docência.

O mesmo afirma Foucambert (1998), que considera que apenas o contacto do professor com informação pertinente permitirá que este escolha as melhores estratégias, a aplicar em sala de aula. A atualização e a reflexão, sobre a prática pedagógica, levá-lo-ão ao encontro de novos instrumentos que possibilitem a formação do aluno enquanto leitor. Segundo Ferreira e Dias (2002, p. 43), a formação de leitores depende, em grande parte, da “conceção que o professor tem sobre a leitura e que está na base da sua ação pedagógica”. Como tal, é preciso que o professor se “envolva na leitura enquanto objeto de conhecimento, procurando compreender a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e a forma como a criança aprende a ler”. Para que isto seja possível, é necessário uma formação de professores que seja continuamente supervisionada (Alarcão, 2009), uma vez que o professor precisa de saber de que forma o aluno aprende e o que é necessário para que este adquira e/ou aprofunde as suas competências de leitura.

Um outro fator tem a ver com o **papel do professor como mediador e orientador**, não apenas em sala de aula, mas em comunidade educativa, atendendo ao meio. Como afirma Foucambert (1994), a aprendizagem da leitura não se limita apenas ao domínio do código, mas constrói-se na interação dos indivíduos em sociedade e, nesse processo, o professor ocupa um lugar especial, servindo de elo na construção do conhecimento. Em consequência, o modo como o professor ensina a ler servirá de modelo de leitura para o aluno-leitor, sobretudo quando se trata de alunos cujos pais não incentivam os seus filhos para essa aprendizagem. Esta situação acontece, por exemplo, quando os pais, por algum motivo, não dominam o código linguístico.

Em relação com o fator anterior, surge o papel do professor enquanto **agente de mudança do ensino da leitura**. Para Vygotsky (1978, cit. por Sim-Sim, 2001, p. 53), “o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento pessoal progride, devendo, por isso, ser orientado a partir das capacidades e funções do indivíduo que aprende”. Por isso, toda a aprendizagem deve ser mediada. Em termos educativos, esta função coloca o professor num lugar de destaque e torna-o num agente ativo e determinante no processo de ensino-aprendizagem. Para este investigador, o primeiro contacto da criança com novas informações, atividades e capacidades deve ter a participação de um adulto. Daí decorre o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, da interação com os outros e da relação que

estabelece com a sociedade, em desenvolvimento por proximidade. Sendo a leitura um processo complexo, interligando o leitor, o texto e o contexto (Colomer, 2003), há que situar o ensino na aprendizagem da leitura, em Oficina de Leitura.

De facto, o conceito de **“Zona de Desenvolvimento Proximal”**, concebido por Vygotsky (1978, cit. por Sim-Sim), situa o ensino na aprendizagem. De acordo com o investigador, o ensino deve surgir no momento em que o aluno não é capaz de aprender sozinho. Ou seja, a zona de desenvolvimento é a distância entre a realidade do aluno e o potencial que este possui e demonstra, para se desenvolver com a ajuda de um adulto, o professor, neste caso relativamente ao ensino-aprendizagem da leitura.

Os fatores, enumerados e analisados anteriormente, não são estanques, mas transversais, pelo que haverá que ter em conta condicionalismos múltiplos, na implementação de estratégias e na concretização de atividades de leitura, para formar jovens leitores, motivados e competentes.

4. SÍNTESE

A linguagem oral faz parte da nossa herança evolucionária, ou seja, não precisamos de passar pela escola para aprendermos a falar. O mesmo não acontece com a leitura e a escrita, as quais não constituem competências adquiridas, natural e espontaneamente, o que significa que têm de ser ensinadas. Quanto à leitura, constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, em todos os níveis educacionais e, como tal, contribui decisivamente para o sucesso escolar.

Apesar do papel determinante da escola na formação de leitores, há que ter em conta relações de interdependência entre diferentes agentes envolvidos nesse processo, em especial a família. A escola deverá dar continuidade ao esforço, desenvolvido no ambiente familiar, ou tentar colmatar a ausência desse envolvimento, no caso de alunos cujo primeiro contacto com o livro se efetua na escola. Para um esforço conjunto, é fundamental que pais e professores favoreçam os mecanismos de aprendizagem da leitura e os passos que conduzem à formação de bons leitores, como mediadores desse processo.

Nesta perspetiva, o professor emerge como agente privilegiado da aquisição e do desenvolvimento da competência de leitura do aluno, pelo que é fundamental a sua atualização científico-pedagógica, através de supervisão e formação contínua.

A responsabilidade do ensino-aprendizagem da leitura, englobando tanto a capacidade de descodificar letras e palavras, como a capacidade de inferir sentidos ou ainda de ler criticamente a mensagem, exige um professor que seja leitor, formador e investigador das suas práticas.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO

“A Investigação em Pedagogia tem por objetivo promover a educação, ajudando na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa.”

Sousa (2009, p. 29)

Na segunda parte do nosso trabalho, será aprofundada a análise sobre o desenvolvimento da competência da leitura em Língua Portuguesa, de alunos angolanos. Como afirma Sousa, interessa “promover a educação”, tendo por fim “o desenvolvimento holístico da pessoa” (ibidem).

A pesquisa visa analisar estratégias motivadoras do ensino-aprendizagem da leitura, tendo em consideração as dificuldades que os alunos e os professores enfrentam, devido à interseção da Língua Portuguesa, como língua oficial angolana, com outras línguas angolanas e respetivas variantes. O estudo empírico poderá possibilitar a melhoria do processo superviso, em sala de aula, por forma a ultrapassar os défices, na aprendizagem da leitura, de muitos alunos, tornando-os leitores mais competentes.

No presente capítulo é feita a descrição e justificação das opções metodológicas, apresentando-se as diversas fases da investigação e pormenorizando os instrumentos de recolha de dados, aplicados no estudo.

1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia é um conjunto de abordagens, técnicas e processos, utilizados em investigação científica, tendo por finalidade a formulação e resolução de problemas de aquisição do conhecimento, de forma sistemática (Rodrigues, 2007). Por outras palavras, a metodologia engloba o conjunto de etapas e estratégias a seguir criticamente, num determinado processo, para encontrar respostas a perguntas e indagações (Gil, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2005; Silva & Pinto, 2005).

Assim, neste capítulo, apresenta-se o plano seguido nesta investigação, as metodologias e o contexto, no qual se realiza o estudo. Procura-se, ainda, identificar e caracterizar os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados nessa recolha, bem como a explicitação do processo, tratamento e análise dos dados recolhidos.

1.1. A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Neste século, o ensino ministrado nas Escolas angolanas deixou de ser considerado uma forma única de aprendizagem. Começou-se a dar a devida importância à família e à comunidade, interligando aprendizagem formal e não formal (Canário, 2005; 1999). Apesar da massificação progressiva da Educação, a maioria das crianças angolanas não frequenta a escola, o que agrava o problema do analfabetismo e do abandono escolar.

Por isso, mantém-se o problema da Língua Portuguesa, como língua oficial e de ensino, não ser dominada por todos os angolanos, visto que não é a língua materna da maioria das crianças (cf. Cap. I). O Português falado em Angola tem sido influenciado pelas línguas nacionais, o que o tornou diferente do Português padrão.

Em consequência, a partilha do mesmo espaço sociolinguístico, com as línguas africanas de Angola, tem vindo a originar um défice na compreensão e expressão do Português, por parte das crianças e jovens angolanos. Há uma grande dificuldade, por parte de alguns alunos, no processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de domínio, oral e escrito, da Língua Portuguesa. As lacunas na competência linguística afetam, necessariamente, a aprendizagem em todas as áreas disciplinares (Amor, 2003; Sim-Sim, 2007; 2001), originando insucesso nas restantes disciplinas.

Consequentemente, para a generalidade dos estudantes angolanos, o Português não é a sua Língua Materna, mas uma Segunda Língua. Daí o cuidado de, no Ensino Primário (EP), se adotarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levarem os alunos a efetuar, conscientemente, a transição e o aprofundamento das aprendizagens da convivência do círculo familiar e social, para a aprendizagem e o conhecimento de conteúdos, devidamente estruturados e ministrados, nas instituições de ensino do Ministério da Educação (MED, 2008).

Nesta perspetiva, “a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar” (Sim-Sim et. al, 1997, p. 102). Um aluno que domine a Língua Portuguesa, nas vertentes oral e escrita, terá mais probabilidades de obter sucesso no seu futuro pessoal e profissional.

Como a aprendizagem de qualquer área disciplinar passa pelo domínio e aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, um trabalho colaborativo e articulado, entre todos os docentes, poderá contribuir, decisivamente, para o sucesso escolar do aluno, propiciando o seu desenvolvimento (Reis, 2007; Sim-Sim, 2002).

1.2. PERGUNTA DE PARTIDA

Tendo em conta as considerações anteriores, relembra-se a pergunta de partida, tal como enunciada na Introdução:

- **De que forma a aplicação de estratégias de motivação permite desenvolver a competência e o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes?**

1.3. HIPÓTESES DO ESTUDO

De acordo com a pergunta de partida, relembra-se as três hipóteses, que serão confirmadas ou infirmadas, pelo estudo a desenvolver:

- **Hipótese 1** – A aplicação de estratégias de motivação possibilita o desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes.
- **Hipótese 2** – A aplicação de estratégias de motivação favorece o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes.
- **Hipótese 3** – O desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, facilita as aprendizagens em todas as áreas de saber.

1.4. OBJETIVOS DO ESTUDO

Em consonância com a Pergunta de Partida e as Hipóteses, definimos para o nosso estudo um **objetivo geral**:

- Verificar de que forma a aplicação de diferentes estratégias, de motivação à leitura, pode desenvolver a competência e o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais e variantes, na sua comunidade.

Definimos, igualmente, alguns **objetivos específicos**:

- Caracterizar a leitura e o leitor competente;
- Analisar diversas estratégias de motivação à leitura, em Língua Portuguesa;
- Verificar de que modo a aplicação de estratégias de motivação permite o desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou variantes, na sua comunidade;
- Averiguar de que maneira a aplicação de estratégias de motivação à leitura favorece o desenvolvimento do gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico;
- Relacionar o aprofundamento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, com o sucesso educativo dos alunos.

2. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Tendo em conta a Pergunta de Partida, as Hipóteses formuladas e os objetivos a atingir, optamos por uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, dado que o problema identificado tem a ver com práticas pedagógicas contextualizadas, situadas em sala de aula, no seio da comunidade escolar.

Trata-se de um Caso em Estudo, pois é pontual, circunscrito no tempo, sem ponto de partida nem ponto de chegada. Todavia, centra-se no processo (Stake, 2009; Tuckman, 2000), dada a complexidade do ensino-aprendizagem da leitura, em conjugação com a escrita. A pesquisa interliga dois inquéritos por questionário, com maioria de perguntas fechadas, mas também algumas abertas, de forma a recolher a opinião dos inquiridos.

No final do inquérito por questionário aos alunos, foi-lhes pedido que narrassem, por escrito, uma história ouvida ou lida, de forma a averiguar as suas preferências. Seguidamente, foi aplicada análise categorial aos textos escritos pelos alunos (Stake, 2009), tendo em conta as subcategorias tipológicas do texto narrativo (Amor, 2003; Figueiredo, 2004). Vala explícita (2005) que a categorização reduz a complexidade, pois permite identificar, ordenar e atribuir sentidos ao texto e ao discurso.

É importante realçar que a metodologia mista, conjugando a pesquisa qualitativa (análise categorial do discurso escrito dos alunos) com a pesquisa quantitativa (inquéritos por questionário e respetivo tratamento estatístico), pode ser vantajosa para o aprofundamento da investigação a realizar (Günther, 2006; Serapioni, 2000).

2.1. FONTES E RECOLHA DE DADOS

As fontes de evidência deste estudo, tal como explicitadas anteriormente, foram procuradas através da análise dos seguintes documentos:

- Programa de Língua Portuguesa da 6ª classe, em vigor em Angola;
- Inquérito por questionário aos alunos sobre o desenvolvimento da competência de leitura e utilizando a escala de Likert;
- Registo escrito, pelos alunos, de uma história ouvida ou lida;
- Inquérito por questionário aos professores, incidindo sobre o desenvolvimento da competência da leitura dos alunos e utilizando a escala de Likert.

2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo, que teve como tema o desenvolvimento da competência da leitura, concretizou-se no contexto educativo angolano, onde as várias línguas e variantes, faladas pela população, partilham o mesmo espaço com a Língua Portuguesa, facto que tem dificultado a aprendizagem dos alunos, cuja língua materna não é o Português.

A Escola onde decorreu o nosso estudo começou a funcionar oficialmente no ano letivo de 2006/2007. Encontra-se localizada no Município de Belas, na Província de Luanda. O edifício é constituído por catorze salas, uma secretaria, dois gabinetes pedagógicos, um do ensino primário e outro do 1º ciclo do ensino secundário, uma sala de professores, dez WC e espaço para desporto. Funciona em três turnos: período da manhã, da tarde e da noite. Quanto aos níveis de ensino da Escola, engloba desde a iniciação, que equivale ao último ano do pré-escolar, até à 9ª classe.

A população que frequenta a escola é heterogénea, dado que, para além de crianças e jovens, é frequentada igualmente por adultos. A situação de guerra que o país viveu fez com que boa parte da população não tivesse estudado na altura devida. Por isso, atualmente, são muitos os adultos que têm necessidade de frequentar o ensino formal, para dar continuidade aos seus estudos. Este facto faz com que a Escola, onde foi aplicado o estudo, à semelhança da maioria, reserve um período para as aulas dos adultos, que funcionam à noite, uma vez que, durante o dia, exercem as suas atividades laborais.

O local onde está localizada a escola é uma zona de requalificação, ocupada por uma população economicamente desfavorecida, vinda da cidade baixa, que vive de pequenos negócios.

2.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da Escola, situada em Luanda, perfaz um total aproximado de 1144 alunos, tendo cada turma, no máximo, 30 alunos. A escolha da amostra engloba três turmas de Língua Portuguesa da 6ª classe, do Ensino Primário, com um total de 80 alunos.

O estudo também inclui um grupo de 9 professores da mesma escola.

O trabalho de investigação, cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte, reporta-se ao primeiro semestre do ano letivo de 2012-2013.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Seguidamente, apresenta-se a análise dos resultados, obtidos após tratamento estatístico. Um dos inquéritos por questionário (cf. Apêndice I) foi preenchido por 80 alunos angolanos do último ano do Ensino Básico e o outro inquérito por questionário (cf. Apêndice II) foi respondido por 9 professores do Ensino Básico, num total de 89 inquéritos.

Trata-se de um inquérito por questionário misto, com questões de resposta fechada e algumas questões de resposta aberta, utilizando a escala de Likert.

1.1. IDENTIFICAÇÃO

A análise dos dados pessoais, preenchidos no inquérito permitiu constatar que todos os respondentes frequentam o 6.º ano do Ensino Básico. Quanto à variável idade, a média mais frequente, nos alunos angolanos, é de 11 anos, tendo como valor máximo 14 anos e mínimo 10 anos. Cerca de 56,3 % da população da amostra é do sexo feminino, enquanto 43,8% é do sexo masculino.

Gráfico 1 – Sexo

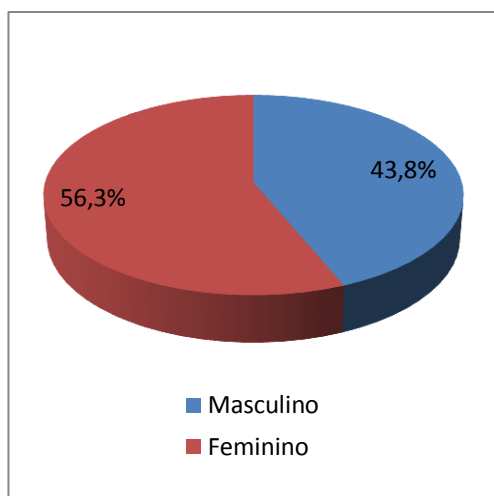
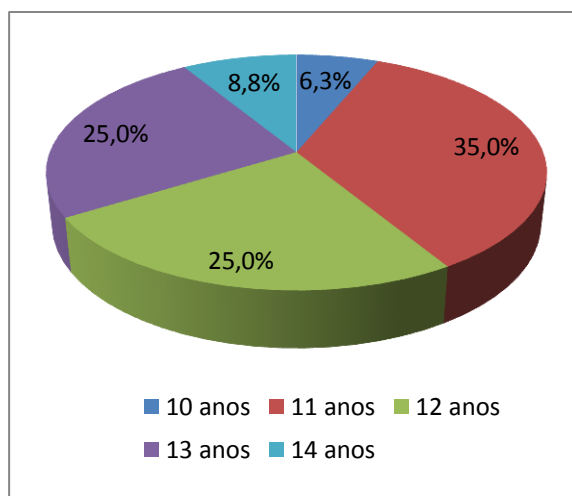


Gráfico 2 – Idade



Na primeira questão, os resultados, tanto quanto à idade, como quanto ao sexo, estão de acordo com as médias dos alunos angolanos, que frequentam o 6.º ano de escolaridade.

1.2. ATIVIDADES REALIZADAS NOS TEMPOS LIVRES

No que se refere à questão número 2, respeitante às atividades realizadas “Nos meus tempos livres...”, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 1 – Atividades realizadas nos tempos livres

Nos meus tempos livres...		Responses		Percent of Cases
		N	Percent %	
Leio		16	18,18	20,00
Ouço música		16	18,18	20,00
Vejo televisão		19	21,59	23,75
Pratico desporto		13	14,77	16,25
Convivo com os amigos		13	14,77	16,25
Outra atividade	Ajudar a mãe no trabalho de casa	5	5,68	6,25
	Passeio com os amigos	1	1,14	1,25
	Convivo com a família	3	3,41	3,75
	Estudo para provas	2	2,28	2,50
Total		88	100,00	110,00

Constata-se que os alunos gostam, primeiramente, de ver televisão (21,59%) e igualmente de ler e ouvir música (mesmo resultado de 18,18%). Segue-se praticar desporto e conviver com os amigos (também o mesmo resultado de 14,77%).

Em outra atividade, os alunos especificaram diversas escolhas, nomeadamente ajudar a mãe no trabalho de casa (5,68%), conviver com a sua família (3,41%), estudar para provas (2,28%) e passear com os amigos (1,14%).

Conclui-se que, no que concerne a leitura, é significativo que constitua uma das atividades realizadas pelos alunos, nos seus tempos livres. Não obstante a percentagem não ser muito alta, é importante que os professores incentivem esses alunos a continuarem a ler, sem ser em situação de sala de aula, e a motivar mais alunos para começarem a ler cada vez mais, tornando-se leitores assíduos. Apenas através de leitura regular, dentro e fora da sala de aula, nos seus tempos livres, é que o aluno adquire competências de leitura e adquire o hábito de ler, como referenciado nos primeiros capítulos (Foucambert,1998; Sim-Sim, 2001).

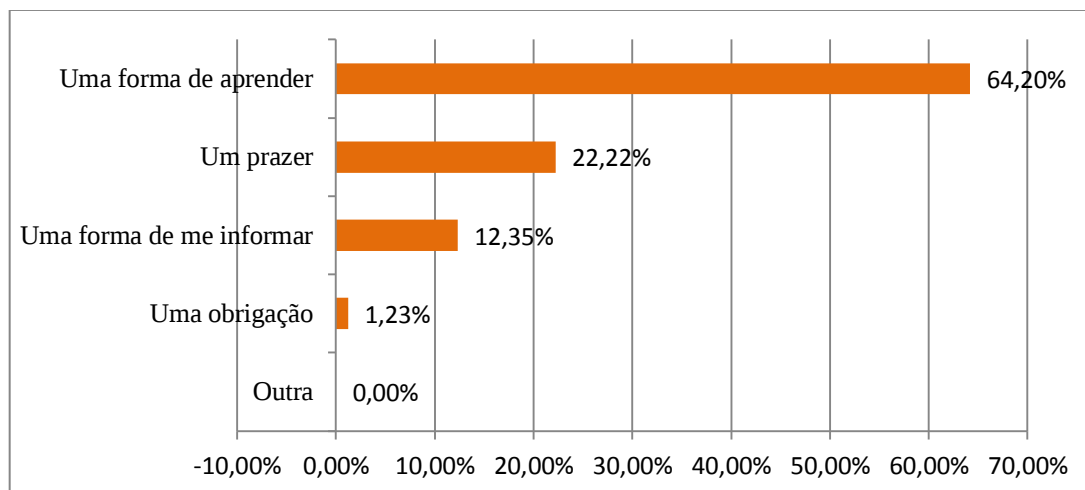
1.3. OPINIÃO SOBRE A LEITURA

Segue-se a questão número 3 – “Para mim, ler é...”, que sintetiza a opinião dos alunos sobre a leitura. Os resultados constam da tabela.

Tabela 2 – Opinião sobre a leitura

Para mim, ler é...	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
Uma obrigação	1	1,23	1,25
Um prazer	18	22,22	22,50
Uma forma de me informar	10	12,35	12,50
Uma forma de aprender	52	64,20	65,00
Outra	0	0,00	0,00
Total	81	100,00	101,25

Gráfico 3 – Opinião sobre a leitura



De acordo com a tabela e o gráfico, constata-se que os alunos, maioritariamente (64,20%), afirmam que a leitura é uma forma de aprender, interligando a leitura com o conhecimento. Há ainda um número significativo de alunos (22,22%) que considera a leitura um prazer, enquanto um número mais reduzido (12,35%) entende a leitura como fonte de informação. Apenas um aluno responde que a leitura é uma obrigação (1,23%).

Conclui-se que os alunos percebem a leitura sobretudo como acesso ao conhecimento, embora alguns alunos indiquem que o ato de ler é sinónimo de fruição e prazer da descoberta.

1.4. HÁBITOS DE LEITURA

Na questão número 4 – “Quais são os teus hábitos de leitura?”, obteve-se os resultados referenciados na tabela seguinte:

Tabela 3 – Hábitos de leitura

Quais são os teus hábitos de leitura?	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
Leio um pouco todos os dias	18	21,95	22,50
Leio de vez em quando	35	42,68	43,75
Leio ao fim de semana	5	6,10	6,25
Leio nas férias	4	4,88	5,00
Não costumo ler	1	1,22	1,25
Só leio livros escolares	11	13,41	13,75
Muitas vezes começo um livro, mas não acabo	4	4,88	5,00
Nunca li um livro até ao fim	4	4,88	5,00
Total	82	100,00	102,50

Em relação aos hábitos de leitura, os alunos mencionaram que leem de vez em quando (42,68%) e, em menor número, um pouco todos os dias (21,95%). São muito poucos os alunos que leem ao fim de semana (6,10%).

Alguns alunos apenas exercitam a leitura em situação de sala de aula, pois unicamente leem livros escolares (13,41%). Em triangulação com a questão anterior, mais uma vez sobressai a percepção dos alunos de que a leitura é sinónimo de conhecimento e, como tal, é concretizada principalmente em sala de aula. Este entendimento da leitura revela muita dependência do professor e pouca autonomia do aluno, enquanto leitor.

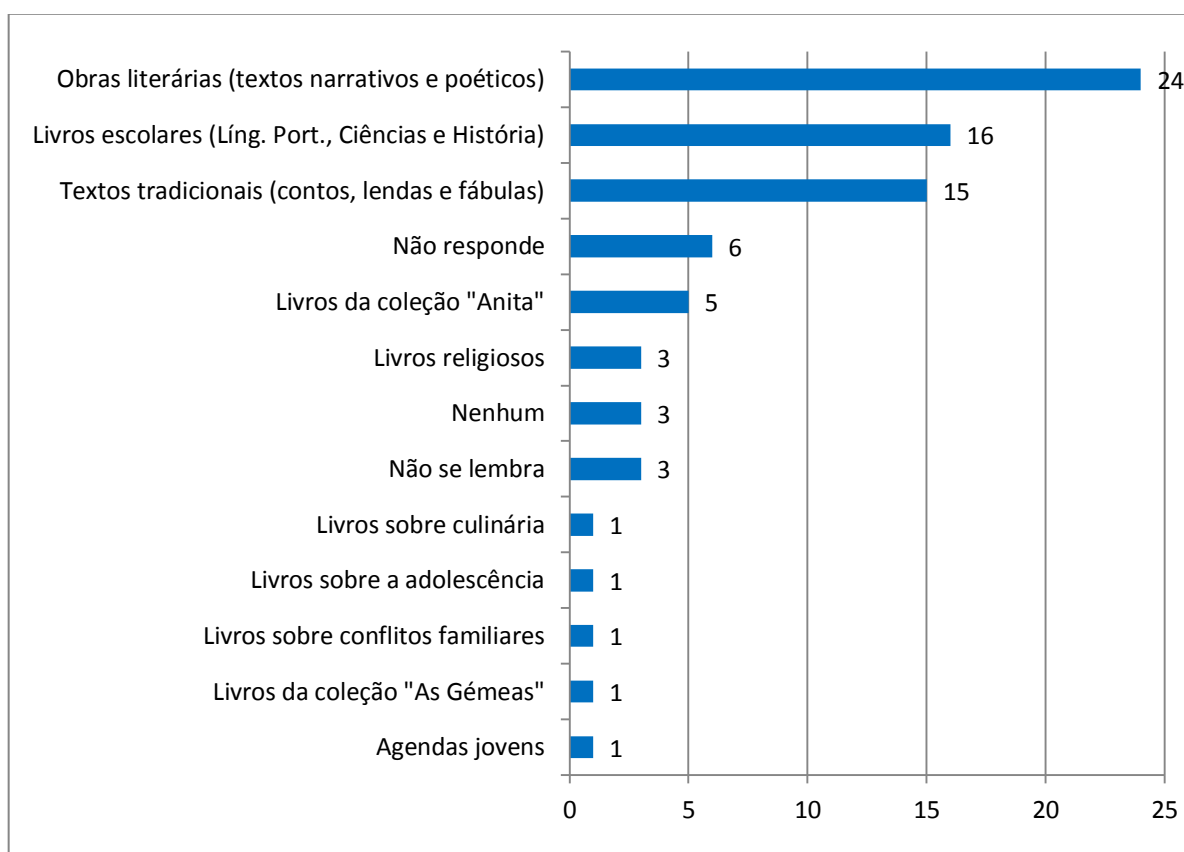
É de realçar o problema dos alunos que não conseguem ler um livro até ao fim, ou porque começam a leitura, mas não a conseguem terminar (4,88%), ou porque simplesmente nunca leram um livro (igualmente 4,88%).

Em conclusão, no que se refere à presente questão, sublinha-se que estes alunos angolanos têm ainda um longo caminho a percorrer, de forma a tornarem-se leitores competentes e autónomos.

1.5. ÚLTIMO LIVRO LIDO PELO ALUNO

Com as respostas à questão número 5 – “Qual é o nome do último livro que leste?” procedeu-se à sistematização de obras, coleções e géneros literários mencionados pelos alunos. Dada a diversidade dos mesmos, optou-se por uma categorização abrangente, reunindo na subcategoria “Obras literárias”, tanto os textos narrativos como poéticos e, nos “Textos tradicionais”, contos, lendas e fábulas.

Gráfico 4 – Último livro lido pelo aluno



Verifica-se que apenas 6 alunos optaram por não responder à questão, sendo que 3 indicam não se lembrar do nome do último livro que leram, e igual número assume não ter

lido nenhum. A maioria dos respondentes teve como última leitura uma obra literária e 16 alunos referem apenas livros escolares, enquanto 15 leram textos tradicionais.

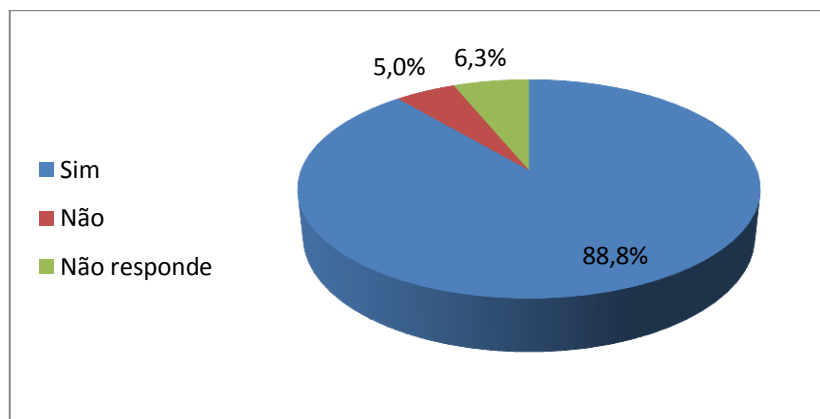
Pontualmente, foram referenciados livros sobre diversas temáticas, em especial culinária, adolescência e conflitos familiares.

Conclui-se que os alunos revelam leituras diversas, quanto ao tema e género.

1.6. GOSTO POR OUVIR LER CONTOS E HISTÓRIAS

Na questão número 6 - “Gostas de ouvir ler contos e histórias?”, uma questão de escolha de dupla entrada (Sim ou Não), obteve-se os seguintes resultados:

Gráfico 5 – Gosto por ouvir ler contos e histórias



Constata-se que a maioria dos alunos (88,8%) gosta de ouvir ler contos e histórias, o que aponta para a preferência por narrativas orais, sobretudo tradicionais. Esta preferência está de acordo com o nível etário dos alunos, bem como com o fascínio por contos populares. É importante sublinhar que os alunos com dificuldades na leitura preferem, normalmente, ouvir ler, pois a facilitação cognitiva leva-os a perceber melhor a ação do conto, as atitudes das personagens e a mensagem do mesmo.

Conclui-se que a preferência dos alunos, por ouvir ler histórias, traduz não só o encantamento dos alunos pelos contos, mas também a vontade de perceber melhor o texto. Dado que, em sala de aula, muitas vezes o professor procede à leitura de contos, tal poderá constituir uma estratégia de superação de dificuldades na leitura e ainda uma motivação para os alunos aprofundarem a sua competência enquanto leitores (Vilas-Boas, 2005).

1.7. NARRAÇÃO DE HISTÓRIA OUVIDA OU LIDA

Na questão número 7 – “No verso da folha, escreve uma história que tenhas ouvido ou lido. Se quiseres, podes fazer um desenho a ilustrar o teu texto” – um total de 92,5% dos alunos narra uma história, lida ou ouvida, tendo alguns optado por acrescentar ilustração.

Aplicando a análise categorial aos textos escritos pelos alunos, tendo em conta subcategorias tipológicas do texto narrativo (Amor, 2003; Figueiredo, 2004), foram obtidos os resultados constantes da tabela.

Tabela 4 – Análise categorial dos textos narrativos escritos pelos alunos

CATEGORIA	Subcategorias	Responses	
		N	Percent %
Texto narrativo	Conto não tradicional	23	28,75
	Conto tradicional	24	30,00
	Fábula	27	33,75
	Não responde	6	7,50
	Total	80	100,00

De seguida, transcrevem-se alguns exemplos de histórias narradas pelos alunos. Um primeiro grupo de histórias, o mais numeroso, insere-se na subcategoria **de fábula**, com personificação de animais e, por vezes, uma moralidade ou sentença, na última frase do texto, como na História 2, “ Por isso, não devemos ter medo porque todos somos capazes.”

História 1 – Aluno 54

“Era uma vez a lebre e o camaleão, que decidiram fazer uma corrida para ver quem ganhava. Então quem ganhasse casava com a filha do rei. Começaram a correr e depois a lebre disse o camaleão é muito vagaroso e nunca vai chegar primeiro e deitou-se numa sombra.

E quando o camaleão chegou, pousou na orelha da lebre muito devagar e ela não sentiu, depois acordou e começou a correr. Como não viu o camaleão, a lebre voltou a dormir, então o camaleão desceu da orelha da lebre e continuou a andar.

Quando viram o camaleão todos lhe começaram a fazer festa, batendo palmas porque ganhou. Então a lebre acordou, ouviu o barulho e correu, pensando que era para ela, mas quando chegou já estava o camaleão preparado para casar com a filha do rei e a lebre ficou envergonhada.”

História 2 – Aluno 10

“Era uma vez o cágado e a lagartixa. Encontraram-se num sítio e a lagartixa apostou com o cágado uma corrida. Quem ganhasse recebia uma parte da riqueza do pai dela. O cágado aceitou, mas muito triste e com medo, porque a lagartixa era mais rápida do que ele.

Quando deram o sinal, começaram a correr, mas a lagartixa, que já tinha corrido bastante e deixado o cágado para trás, desviou-se do caminho e foi dar uma volta. O cágado foi indo e chegou primeiro.

Quando a lagartixa retomou a corrida não viu o companheiro e julgou que ainda estava atrasado. Mas, quando chegou ao lugar da meta, já lá estava o cágado a ser aplaudido pelos convidados e recebeu o prémio.

Por isso, não devemos ter medo porque todos somos capazes.”

História 3 – Aluno 24

“No passado a lebre e o mocho viviam como bons amigos e visitavam-se com frequência. Certa vez a lebre perguntou ao mocho: amigo, entre uma galinha preta e outra branca qual delas achas ser mais esperta? O mocho respondeu: eu acho que é a preta porque consegue pôr ovos brancos, ao passo que a galinha branca não é capaz de fazer ovos negros.

A lebre ficou satisfeita com a resposta, mas queria tirar outra dúvida e disse: mocho, todos da tua geração são espertos, será que a mochela é capaz de pôr um ovo escuro? O mocho disse que sim, mas não encontrou um ovo escuro na gruta, só um branco. Para não passar vergonha junto da lebre, ficou na gruta todo o dia e só saiu de noite.

Por isso é que os mochos só saem de noite”.

História 4 – Aluno 45

“Era uma vez a lebre e os seus amigos encontraram-se numa praça e todos tinham sede. Então decidiram ir à fonte beber a água mais fresca que havia.

O coelho mais jovem, quando chegou, bebeu muito bem e foi esconder-se depois de sujar a água. Os outros, quando chegaram, já não encontraram água limpa para beberem e ficaram muito tristes.

Nós não devemos seguir o exemplo do coelho porque é muito feio.”

Nos exemplos que a seguir se transcrevem, os alunos elegem o conto tradicional para reconto. Pode-se constatar que os alunos narram tanto textos de influência europeia (“O Capuchinho Vermelho”, História 5), como relativos ao seu meio ambiente, com “imbondeiros” e “sobas” (História 6), “imbondeiros” (História 7) e “mandiocas” (História 8).

História 5 – Aluno 5

“Era uma vez uma menina muito mas muito inteligente, que foi visitar a sua avó. No caminho da floresta ela se encontrou com o lobo mau, que lhe disse: vais para onde? Ela respondeu: vou para casa da minha avó. O lobo perguntou: vamos bater culubo? E a Capuchinho disse: vamos!

O lobo chegou a casa da avó e comeu-a e também comeu a Capuchinho quando ela chegou.”

História 6 – Aluno 13

“Era uma vez um imbondeiro muito grande. Os chefes do bairro decidiram cortar o imbondeiro, mas uma senhora impediu e o soba ficou muito furioso.

Um dia o soba ficou doente e não encontravam um médico para curar a sua doença. Então a médica que estava a tratar dele se lembrou que os frutos do imbondeiro eram bons para fazer sumos para ele.

Assim fizeram e ele ficou curado.”

História 7 – Aluno 59

“Era uma vez um menino que morava com a sua madrasta. O menino chamava-se Nelito e a madrasta de Nelito era muito má.

Uma vez a mãe mandou o menino levar uma carta ao quimbondeiro e o menino levou a carta sem nenhum problema. Quando chegou junto ao quimbondeiro o menino entregou a carta e o quimbondeiro leu a carta.

Naquela carta estava escrito o seguinte: mata este menino. O menino fugiu e nunca mais voltou.”

História 8 – Aluno 62

“Era uma vez as mandiocas que viviam debaixo da terra, em casinhas de teto arredondado, fazendo vários montinhos. Nessa noite as mandiocas estavam já a dormir. A noite era calma e com um luar muito bonito, tão clara que podia até ver-se muito bem a casa da avó Jaja, que vivia com o seu neto chamado Mingo.

No terreno em frente à sua casa havia uma mandioqueira que só dava sombra. Do resto do terreno, quando as mandioqueiras estavam boas, o Mingo colhia-as e com elas fazia fuba, farinha de pau ou vendia-as à cooperativa.

Certo dia, de manhãzinha, bem cedo, as mandioqueiras que viviam perto da avó despertaram ao ouvir a voz de Mingo que dizia: estas mandiocas já devem estar boas para comer. Elas ouviram e ficaram muito assustadas porque já sabiam o seu destino. Mexeram-se e disseram que não iam deixar que as tirassem dali.

A mandioca maior disse: pois é, eu então que já sou grande não devo escapar e não quero transformar-me em funge.

Quando o menino Mingo decidiu arrancar as mandiocas, levantou-se um vento que o impediu de trabalhar, até que desistiu e assim as mandiocas ficaram livres”.

Na subcategoria de contos não tradicionais, os alunos preferem narrar histórias do seu quotidiano, predominando narrativas com meninos e meninas, professores e familiares, o avô, o tio (História 9). É de referir ainda que algumas histórias refletem as preocupações dos alunos, nomeadamente com o *bullying* na escola (História 10). Há ainda histórias fantásticas que falam de folhas e cadernos da escola (História 11).

História 9 – Aluno 33

“Era uma vez um grupo de meninos que vinham da escola. O avô Manuel avisou para não mexer nas casas alheias, mas os meninos não obedeceram.

Quando saíram da escola, entraram no pomar do tio João para colher frutos porque tinham fome, mas ouviram um barulho e saltaram das árvores para fugir.

Então, o menino António partiu a perna e foi para o hospital e não podia ir na escola. O avô, quando ouviu, foi lá e ralhou com ele.”

História 10 – Aluno 79

“Era uma vez um menino que estudava muito. Ele chamava-se Melo. Ele estava a brincar e depois lhe chamaram e lhe bateram muito. Então ele deixou de ser bom e passou a ser muito mau.

Ele não brincava mais com os seus amigos, mas não gostava de ficar sozinho. Por isso, pediu desculpa aos seus amigos e voltou a ser um menino muito bom e estudioso.”

História 11 – Aluno 17

“Era uma vez umas folhas de papel coloridas que estavam arrumadas num armário da escola e ninguém se lembrava delas. Um dia uma menina pegou nelas e colocou-as na sua pasta e nunca mais tirou.

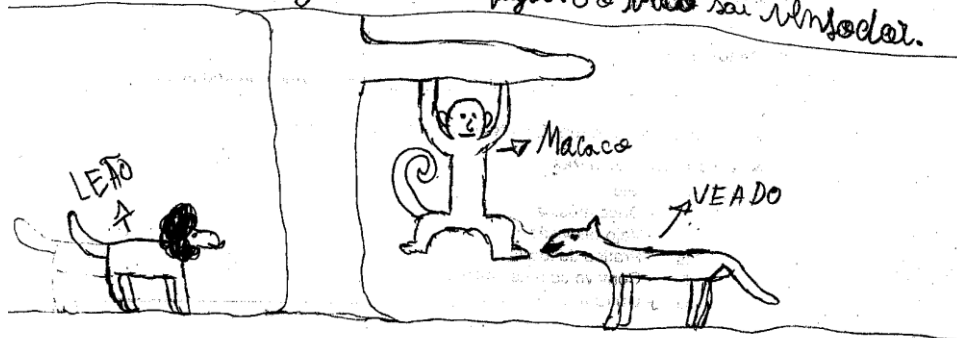
Certo dia deixou a pasta aberta, as folhas escorregaram e o vento levou-as até à porta de uma igreja. Passava uma menina ali e viu as folhas. Ela precisava de um caderno, pegou nas folhas e fez um caderno.

Então as folhas ficaram satisfeitas porque alguém lhes deu valor.”

Observa-se que alguns alunos preferem ilustrar os seus textos narrativos, aliando o texto visual ao texto verbal. Verifica-se que esses textos são normalmente mais simples e curtos, apresentando dificuldades na escrita. Tal pode significar que os alunos, como ainda não têm uma competência de comunicação (leitura e escrita) muito desenvolvida, utilizam o desenho, como forma de contar a sua história. Esse facto sucede nas histórias que se reproduzem seguidamente.

História 12 – Aluno 65

O leão, o veado e o macaco são amigos, um dia
o leão disse estou com fome.
E vou comer um animal que começa com v.
E o macaco diz, Éi, vaca...
O macaco diz é melhor fugir. E o veado sai a correr.



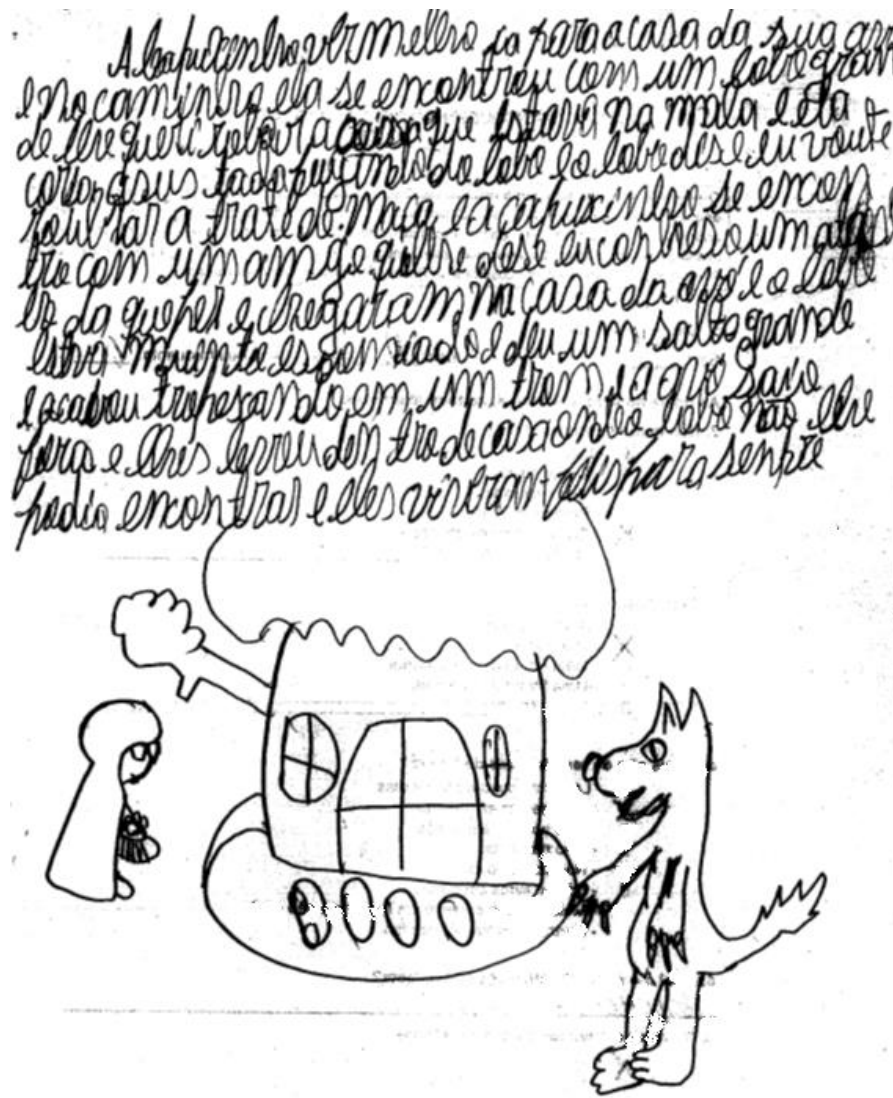
História 13 – Aluno 29

O gato e o seu dono
Uma vez um gato foi na casa de uma tia
a tia de leite e o gato não teve me de gato
e a tia de levou na casa dele
e me queria me casar a tia de alicia
de lisa e o gato ficou com medo e
dona do gato não o disse na tenda por mim eu
e a tia não
e o gato disse ao dono do gato, e o
gato queria dizer eu nunca vou na casa do diabo
porque ele é tão feio.



Tanto nesta história como nas anteriores (Alunos 65 e 29), o aluno opta por apresentar visualmente as personagens ao leitor. Na História 12, reforça a apresentação com as legendas “leão”, “macaco” e “veado”. Nestes casos, que continuam nas páginas seguintes, constata-se o carácter ainda muito visual/plástico da narração do conto selecionado. Esta predileção pela conjugação entre o desenho e a palavra escrita revela alguma dificuldade dos alunos, em se exprimirem e comunicarem verbalmente, pelo que utilizam o desenho como facilitador (Grabe & Kaplan, 1996).

História 14 – Aluno 68



O conto “O Capuchinho Vermelho” é narrado num único parágrafo, acabando com a frase clássica de encerramento, “... e eles viveram felizes para sempre”. Comprova-se que

o aluno assimilou a história, narrando-a resumidamente, porém de forma incompleta. De novo, a ilustração faz parte da comunicação, conjugando-se com o texto escrito.

História 15 – Aluno 37

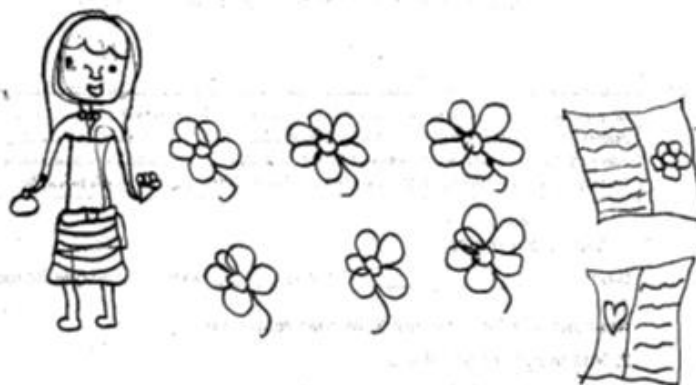
(Para uma vez a anita)

Para uma vez a anita está doente o pai da anita foi lá ele levou na hospital e depois viram o que ela tem, tem paludismo e tem de ficar fazer a medicação e não faltar nenhum dia, mas, por isso tem de abandonar dos brincos de casa a história acabou bem.



História 16 – Aluno 73

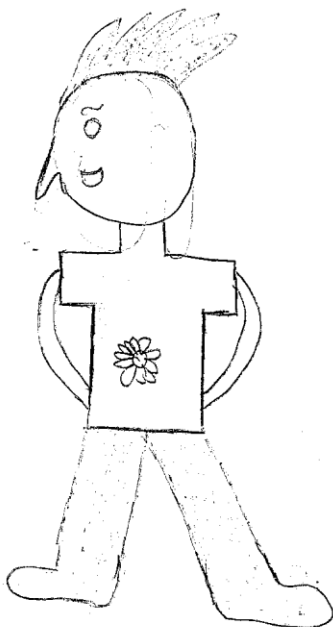
Para uma vez...
Uma menina muito bonita que gostava de estudar, ler, contar e ouvir muitas histórias um dia ficou muito doente e tinha muitas febre. Ela era muito inteligente e sabia muitas coisas bonitas e seus livros favoritos e revistas favoritos sobre histórias infantis.



História 17 – Aluno 41

Da uma vez:

Um velho que queria ter um filho e ele era muito velho
e decidiu fazer um encanto de magia e ele falou para o encanto
- se pinto que o velho vendeu coisas boas para se meter na escola
e comprar um caderno e o pinto que em vez de ir a escola
foi no hospital e quando chegou em casa ele não tinha mais
nenhuma coisa mas pinto a filha mas a sua mãe já
estava morta e quando morreu ele acordou e falou a verdade
e ele se afirmou-se no mundo com vida. Sim.



Em síntese, estas últimas histórias dos alunos comprovam que o texto e a ilustração constituem uma única unidade de significação, combinando-se para um melhor entendimento do conto pelo leitor, quer pela visualização geral do conto, quer pelo cuidado com pormenores da história.

Constata-se uma nítida preferência dos alunos pelos contos e fábulas, em detrimento das lendas, que não sequer mencionadas.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Os inquéritos aos professores foram distribuídos e recolhidos em 2013, contabilizando 9 respondentes, da mesma escola de Luanda. Todos os professores lecionavam, à data do presente inquérito, o Ensino Básico, da primeira à sexta classe.

Apresentam-se, em seguida, os dados e a respetiva análise.

2.1. IDENTIFICAÇÃO

Constata-se que, quanto à variável idade, predomina, com 44,4%, a faixa etária entre os 31 e 40 anos, sendo 55,6% da população da amostra do sexo feminino.

Gráfico 6 – Sexo

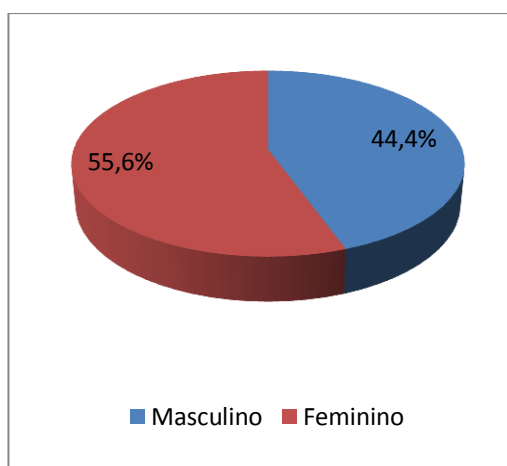
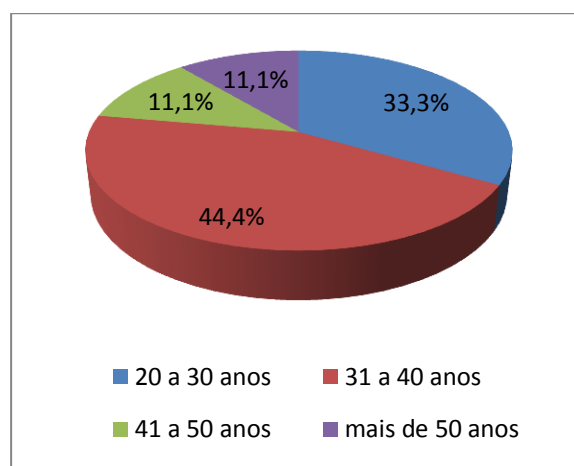


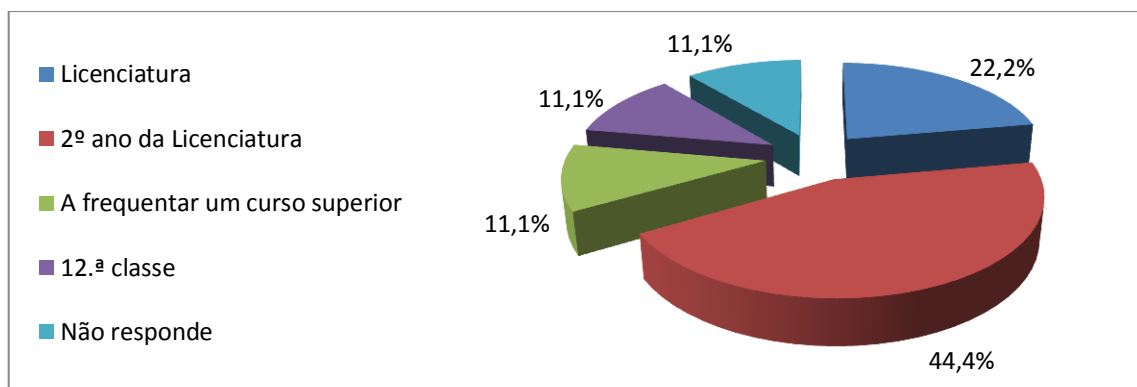
Gráfico 7 – Idade



2.2. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PROFESSORES

Como se pode verificar pelo gráfico a seguir, 44,4% dos Professores tem como habilitações literárias o 2.º ano da Licenciatura, seguido de 22,2% com a Licenciatura.

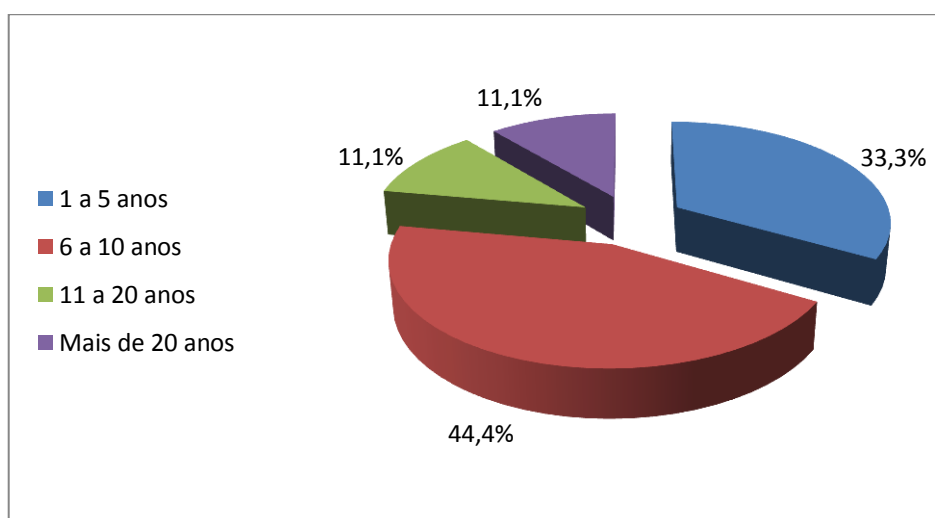
Gráfico 8 – Habilitações Académicas dos Professores



2.3. TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE

Relativamente ao tempo de serviço docente, verifica-se que a maioria dos Professores tem entre 6 e 10 anos de serviço (44,4%). Constata-se ainda que 33,3% exerce funções na escola há menos de 5 anos. Cerca de 11,1% dos Professores tem mais de 20 anos de serviço.

Gráfico 9 – Anos de Serviço Docente

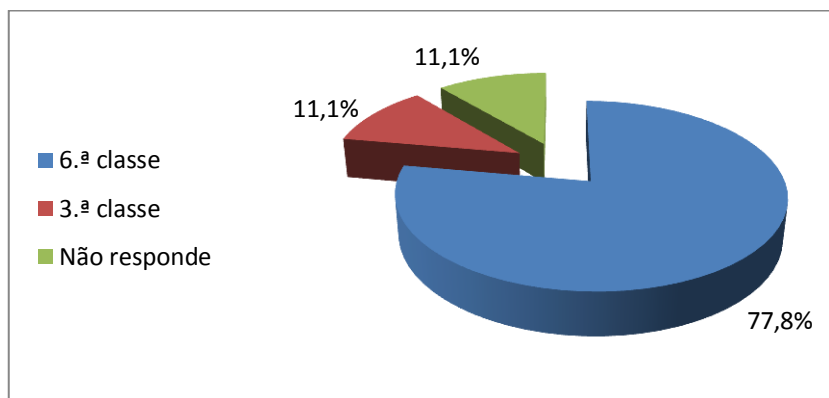


Conclui-se que os professores têm efetiva experiência de ensino, a nível da escolaridade Básica, no sistema educativo angolano.

2.4. ANO QUE LECIONA NO PRESENTE ANO LETIVO

Do estudo das respostas à questão, “Ano que leciona neste ano letivo”, obteve-se o seguinte gráfico:

Gráfico 10 – Ano que leciona neste ano letivo



2.5. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA

Segue-se a análise das respostas às questões números 2 e 3, relativas aos objetivos e conteúdos curriculares do ensino da Língua Portuguesa, em Angola.

Tabela 5 – O ensino da Língua Portuguesa em Angola

O ensino da Língua Portuguesa em Angola	Concordo totalmente	Concor do	Não concordo nem discordo	Discor do	Discordo totalmente	N/R	Total
Um dos objetivos da Escola, em Angola, é formar leitores em Língua Portuguesa.	44,44%	33,33%	11,11%	0,00%	11,11%	0,00 %	100 %
Os Programas de Português da 6.ª classe perspetivam a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de integração social.	55,56%	33,33%	0,00%	11,11 %	0,00%	0,00 %	100 %

Conclui-se que a maioria dos professores (44,44% - Concordo Totalmente) concorda totalmente com o objetivo de formação de alunos leitores, em Língua Portuguesa.

Igualmente, os docentes consideram (55,56% - Concordo Totalmente) que os Programas de Português da 6.ª classe perspetivam a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de integração social, no contexto da comunidade local e nacional angolana.

2.6. LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUAS NACIONAIS EM ANGOLA

Nas respostas às questões números 4 e 5, sobre a competência de leitura em Língua Portuguesa e a problemática das diferentes línguas nacionais e variantes, dos alunos angolanos, obteve-se os seguintes resultados.

Tabela 6 – Leitura em Língua Portuguesa e Línguas Nacionais em Angola

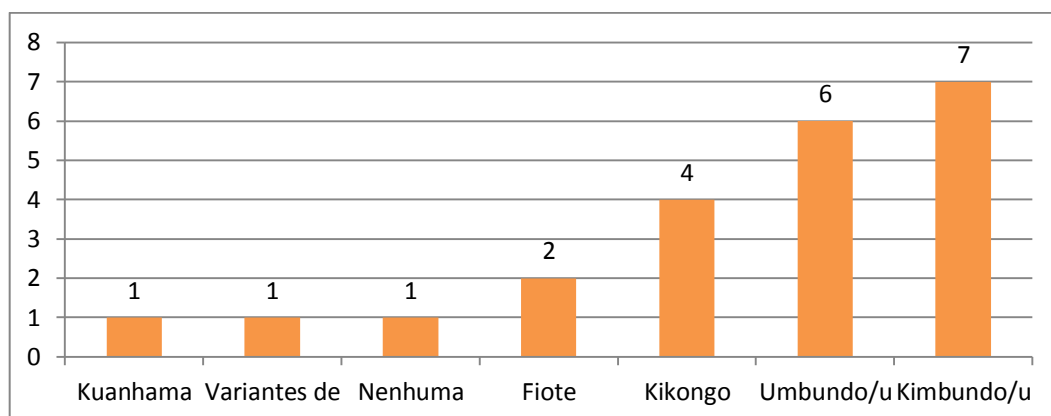
Leitura em Língua Portuguesa e Línguas Nacionais em Angola	Concordo totalmente	Concor do	Não concord o nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	N/R	Total
O desenvolvimento da competência de leitura constitui um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa.	77,78%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	100 %
Os alunos angolanos apresentam diferentes línguas nacionais e variantes, o que dificulta a leitura de obras integrais em Língua Portuguesa.	0,00%	66,67%	22,22%	0,00%	0,00%	11,11 %	100 %

Verifica-se que a maioria dos docentes (77,78% - Concordo Totalmente) percebe a importância do desenvolvimento da competência de leitura, considerando-a um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Contudo, os professores estão conscientes da problemática linguística em Angola (66,67% - Concor do), pois os alunos angolanos apresentam diferentes línguas nacionais e variantes, o que dificulta a leitura de obras integrais em Língua Portuguesa.

2.7. LÍNGUAS NACIONAIS E VARIANTES APRESENTADAS PELOS ALUNOS

A análise das respostas à questão número 6 – “Que línguas nacionais e variantes apresentam os alunos que leciona neste ano?” resultou no gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Línguas nacionais e variantes apresentadas pelos alunos



Este gráfico permite concluir que prevalecem as línguas nacionais Kimbundo, Umbundo e Kikongo.

2.8. ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR

Seguidamente, apresenta-se a análise da tabela da questão número 7, a propósito do trabalho conjunto entre Escola e Família, para a formação do jovem leitor.

Tabela 7 – Escola e Família na formação do jovem leitor

Escola e Família na formação do jovem leitor	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	N/R	Total
O trabalho conjunto entre Escola e Família auxilia a formação do jovem leitor.	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	100 %

O trabalho conjunto entre Escola e Família é considerado essencial para a formação do jovem leitor, conjugando a educação formal e não formal (Canário, 2005) e reforçando o papel da família na motivação das crianças e dos jovens, para a leitura.

2.9. A LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Apresenta-se a tabela dos resultados das respostas às questões números 8, 9 e 11, sobre a leitura em Língua Portuguesa,

Tabela 8 – A leitura em Língua Portuguesa

A leitura em Língua Portuguesa	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	N/R	Total
A aplicação de estratégias diversificadas de motivação à leitura é eficaz para o desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa.	44,44%	55,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	100 %
A aplicação de estratégias diversificadas de motivação à leitura é eficaz para o desenvolvimento do gosto pela leitura, em Língua Portuguesa.	55,56%	44,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00 %	100 %
O gosto dos alunos pela leitura em Língua Portuguesa torna-os leitores competentes, assíduos e autónomos.	22,22%	66,67%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00 %	100 %

1

Face aos dados obtidos, verifica-se que o treino da leitura, em Língua Portuguesa, passa pela utilização de estratégias diversificadas, com 100% (Concordo Totalmente e Concordo). As estratégias implementadas pelos docentes incentivam o desenvolvimento da

competência de leitura, bem como o gosto por ler, tornando os alunos leitores mais competentes e autónomos, na percepção dos professores inquiridos.

2.10. ESTRATÉGIAS MAIS EFICAZES NA MOTIVAÇÃO À LEITURA

Quanto à questão número 10 - “Que estratégia(s) considera mais eficaz(es) na motivação à leitura?”, uma questão aberta com a possibilidade de justificação, obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 9 – Estratégias mais eficazes de motivação à leitura

Que estratégia(s) considera mais eficaz(es) na motivação à leitura?	Responses		Percent of Cases
	N	Percent %	
Leitura seguida de interpretação em aula	4	17,39	44,45
Leitura em grupo e entre pares	4	17,39	44,45
Leitura de obras e textos apelativos	4	17,39	44,45
Escrita de textos e resumos após a leitura	3	13,05	33,33
Criação de bibliotecas com mais oferta de obras literárias	2	8,69	22,22
Leitura de textos de extensão curta, histórias e contos	2	8,69	22,22
Leitura de histórias com ilustração	1	4,35	11,11
Leitura de jornais e revistas	1	4,35	11,11
Estratégia conjunta entre a Escola e a Família	1	4,35	11,11
Não responde	1	4,35	11,11
Total	23	100,00	255,56

A análise da tabela permite concluir que, no que se refere à motivação à leitura, os professores apontam diversas estratégias com o mesmo grau de eficácia (17,39%), nomeadamente, a leitura seguida de interpretação em aula, a leitura em grupo e entre pares e a leitura de obras e textos apelativos. Pontualmente, é referida a leitura de histórias com ilustração (4,35%) e a leitura de jornais e revistas (4,35%).

A seguir, transcrevem-se as justificações de alguns professores.

Professor 1

“Apresentar-lhes diferentes formas de aprendizagem da leitura, falar-lhes sobre a importância e o valor da leitura, formar pares para a leitura.

Porque, na minha opinião, se os alunos não souberem para que serve a leitura, jamais terão o gosto por ela.”

Professor 3

“Formar pares para a leitura a fim de que se incentivem uns aos outros, a construção de textos após a leitura de um texto, criar bibliotecas com mais oferta de obras literárias.”

Professor 5

“Incentivar os alunos a ler jornais e revistas; muitas vezes, em sala de aula, apresentar textos que lhes chamem a atenção, dentro do perfil da turma.

Pedir que façam o resumo do que leram.”

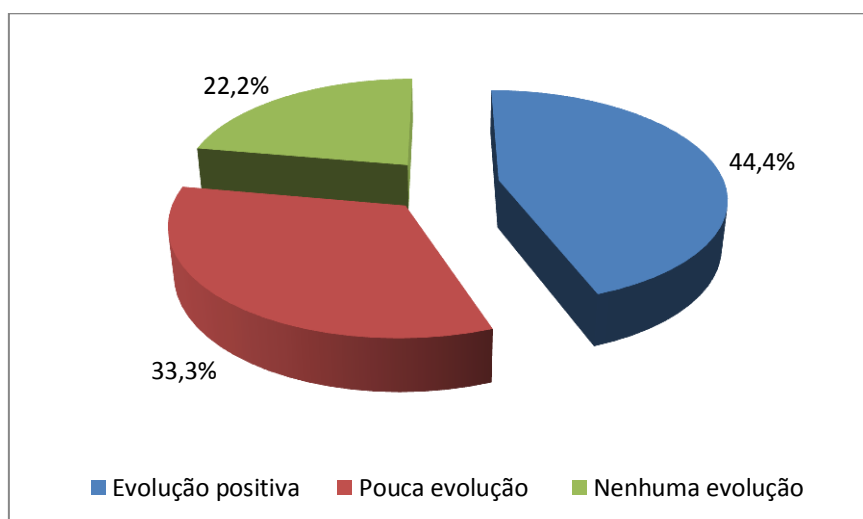
As justificações apresentadas pelos docentes evidenciam que a utilização de “diferentes formas de aprendizagem da leitura” (Professor 1), conjugada com trabalho colaborativo, “formar pares para a a leitura a fim de que se incentivem uns aos outros” (Professor 3) e a escrita de textos, “pedir que façam o resumo do que leram” (Professor 5), pode originar mais leitura e, principalmente, mais interesse dos alunos pela leitura. Ora, na opinião de investigadores, nacionais e internacionais, sobre a aprendizagem e o aperfeiçoamento da leitura, em contexto escolar, a motivação é essencial para formar leitores competentes, críticos e autónomos (Colomer, 2003; Figueiredo, 2004; Giasson, 2000; Sim-Sim, 2007; Sim-Sim et al., 1997).

2.11. OPINIÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO BÁSICO ANGOLANO NOS ÚLTIMOS ANOS

A última pergunta do inquérito por questionário aos professores era aberta, de forma a incentivar a expressão livre dos docentes. Interessava auscultar a perceção dos docentes sobre a evolução verificada, com respetiva fundamentação. Numa perspetiva supervisiva, são os professores, que estão no terreno, quem mais rapidamente se apercebe das mudanças ocorridas e dos aspetos positivos e negativos das transformações educativas, desde o currículo à práxis.

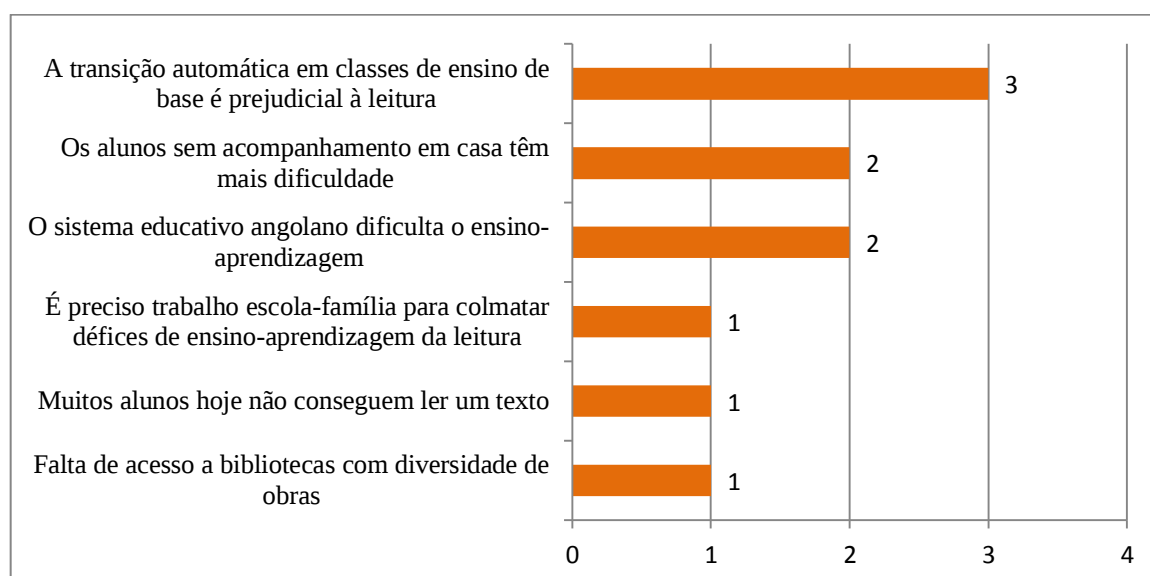
Assim, no que se refere à questão 12 – “Qual é a sua opinião sobre a evolução do ensino-aprendizagem da leitura, no Ensino Básico angolano, nos últimos anos?”, depois de analisados os inquéritos, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 12 – Opinião sobre a evolução do ensino-aprendizagem da leitura no Ensino Básico angolano nos últimos anos



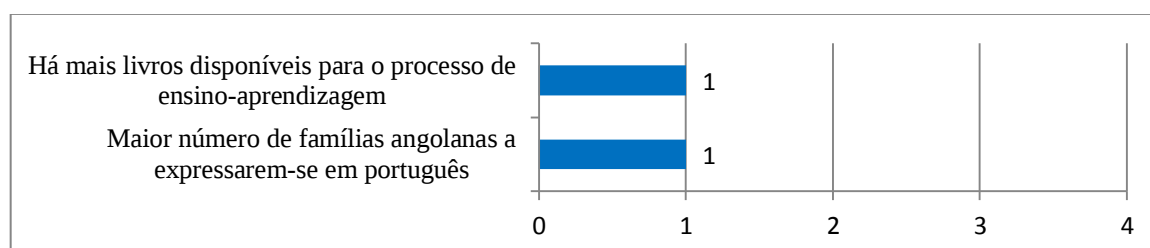
De acordo com o gráfico, observa-se que, embora a evolução positiva (44,4%) e a pouca evolução (33,3%) prevaleçam, há alguns docentes (22,2%) que afirmam não ter havido nenhuma evolução no ensino-aprendizagem da leitura, por parte dos alunos.

Gráfico 13 – Justificação para a pouca evolução do ensino-aprendizagem da leitura no Ensino Básico angolano nos últimos anos



Em justificação da pouca evolução do ensino-aprendizagem da leitura, no Ensino Básico angolano, nos últimos anos, os professores apontam a transição automática de ano, nas diferentes classes de ensino, a falta de acompanhamento familiar, ou ainda o próprio sistema educativo angolano.

Gráfico 14 – Justificação para a evolução positiva do ensino-aprendizagem da leitura no Ensino Básico angolano nos últimos anos



Quanto à evolução positiva do ensino-aprendizagem da leitura, no Ensino Básico angolano, nos últimos anos, os professores atribuem-na ao facto de haver mais livros disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem, para além do número crescente de famílias angolanas que se expressam em Português.

De seguida, transcrevem-se algumas justificações dadas pelos professores.

Professor 1

“Se por um lado existe o novo sistema educativo que vai dificultando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, por outro lado temos um bom número de famílias que se expressam em português, o que é bom para os alunos.”

Professor 2

“Está a evoluir, embora seja muito cedo para avaliar. Crianças que não são bem acompanhadas em casa apresentam maior dificuldade, porque só a escola não consegue colmatar esse défice.”

Professor 3

“O ensino-aprendizagem da leitura tem evoluído, contudo, a falta de acesso às bibliotecas faz com que a maioria dos alunos se limite apenas a ler livros escolares, o que não favorece a aprendizagem, visto que o material não é diversificado.”

Professor 6

“É negativa porque não há nas escolas condições algumas de materiais didáticos para os estudantes.

A fraca publicação de obras e bibliotecas municipais.”

Professor 7

“De um modo particular, o novo sistema implementado tem vindo a acarretar uma série de problemas, visto que em algumas classes do ensino de base, a transição é automática.”

Professor 8

“O ensino básico em Angola nos últimos anos não tem nenhuma evolução, porque hoje muitos alunos da 3.^a, 4.^a, 5.^a e 6.^a classes, no nosso sistema de ensino não sabem ler um texto, não respeitam a pontuação, etc.”

Nas opiniões, manifestadas pelos docentes, prevalece a ideia de que o ensino básico, em Angola, tem ainda um longo caminho a percorrer, de forma a motivar os alunos para o aprofundamento da competência de leitura em Língua Portuguesa.

3. SÍNTESE COMPARATIVA ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

De acordo com os resultados dos inquéritos por questionário, a alunos e professores, constata-se que os discentes se preocupam em ler mais e melhor e tentam aprofundar as suas competências, de modo a obterem sucesso, na aprendizagem em geral e na Língua Portuguesa em particular. Nos docentes é recursivo o cuidado com a motivação para a leitura e a qualidade do ensino. Nas respostas às questões colocadas, tanto os alunos como os professores referenciam que a leitura é essencial para o desenvolvimento da competência de comunicação, pois trata-se de uma competência transversal, necessária às diferentes áreas disciplinares e de saber. Em triangulação, concordam ainda que os alunos leem pouco e que apenas alguns podem ser considerados leitores eficientes. Por isso, os docentes propõem estratégias diferenciadas, para aplicação em sala de aula, de forma a motivar e treinar, regularmente, os alunos na leitura de textos e obras.

Finalmente, no contexto de ensino angolano, os docentes preocupam-se com as últimas mudanças curriculares, e assinalam a importância da colaboração escola-família. A ajuda das famílias é considerada essencial, para motivar os alunos e aprofundar o seu gosto pela leitura de textos e obras diversificados.

CONCLUSÃO

“Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.”

Sim-Sim (2007, pp 7- 8).

O século XXI é, efetivamente, para os angolanos, novo em tudo. A tecnologia da informação alterou as relações entre as pessoas, aproximando-as ou afastando-as, construindo uma nova realidade, uma “aldeia global” (Teodoro, 2003). Através da Internet, aprende-se e partilha-se informações. A Escola deixou de ser considerada a única forma de aprendizagem, começando-se a dar mais importância à família e à comunidade, na interligação entre aprendizagem formal, não formal e informal (Canário, 2005). Todavia, apesar de todas as mudanças, a maioria das crianças angolanas não frequenta nenhuma instituição escolar, de modo que o analfabetismo, o insucesso e o abandono escolar mantêm-se, com taxas superiores a 50% (UNESCO, 2012).

Esta realidade tem vindo a conjugar os esforços do Ministério de Educação angolano (MED, 2006) e dos agentes educativos, no sentido de tornar realidade uma escola para todas as crianças angolanas, na sua diversidade social, cultural e linguística. Por isso, nos últimos anos, os professores angolanos de Língua Portuguesa têm sido confrontados com mudanças curriculares, em especial dos programas e das orientações específicas, para alunos do Ensino Regular, da autoria da Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa (CAARE, 2001-2015).

No contexto enunciado, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa reveste-se da maior relevância em Angola, dado o seu estatuto de língua oficial e de escolarização. De facto, o ensino é ministrado em Língua Portuguesa, apesar da grande diversidade de Línguas Nacionais e respetivas variantes. Por um lado, os alunos, oriundos de comunidades com diferentes línguas maternas e variantes, enfrentam a desvantagem da língua, à entrada na escola. Por outro lado, a Língua Portuguesa tem um papel agregador e facilitador, pois aproxima as comunidades de cada escola e o meio envolvente, facilitando a comunicação entre crianças, jovens e adultos, com Línguas Maternas diferentes.

Por isso, a Língua Portuguesa, como língua de comunicação e conhecimento (Reis, 2007) é essencial ao desenvolvimento da sociedade, sem esquecer as Línguas Nacionais

angolanas e respetivas variedades dialetais ou socioletais. A leitura, a escrita, a oralidade e a gramática funcionam como bases de aprendizagem da língua, permitindo o domínio fluente da mesma e, conseqüentemente, de outros conteúdos que exigem interpretação. Neste entendimento, a aprendizagem do Português passa necessariamente pela leitura, ou seja, pela decifração e compreensão da escrita, como afirma Sim-Sim (2007), em epígrafe.

Nesta perspetiva, o estudo centra-se no ensino-aprendizagem do Português, mais especificamente da leitura, tendo em conta as variedades linguísticas que existem, em simultâneo, no território de Angola. A Pergunta de Partida, que se retoma da Introdução e da Metodologia do Caso em Estudo (cf. cap. III), é a seguinte:

- **De que forma a aplicação de estratégias de motivação permite desenvolver a competência e o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes?**

Após uma primeira parte, relativa à fundamentação teórica, com dois capítulos relativos à Língua, Cultura e Ensino em Angola (cf. Cap. I) e Leitura, Leitores e Desenvolvimento da Competência de Leitura (cf. Cap. II), numa segunda parte procedeu-se à fundamentação empírica, com dois capítulos, relativos à Metodologia (cf. cap. III) e à Apresentação e Análise dos Resultados (cf. cap. IV).

Segue-se a fundamentação da confirmação das hipóteses, na continuação da análise dos resultados, concretizada no capítulo anterior. Os resultados dizem respeito a dois inquéritos por questionário, um aplicado a 80 alunos de 3 turmas de Língua Portuguesa da 6ª classe, do Ensino Primário, e outro a um grupo de 9 professores da mesma escola. No que se refere ao registo de histórias ouvidas e/ou lidas pelos alunos inquiridos, será tida em conta a análise categorial, cujos resultados constam, igualmente, do quarto capítulo.

- **Hipótese 1 – A aplicação de estratégias de motivação possibilita o desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes.**

Observa-se que a maioria dos alunos da 6.ª classe refere a importância da leitura, como forma de aprender, enquanto um número reduzido entende a leitura como fonte de informação e pouquíssimos referem o prazer de ler. Tanto alunos como professores percebem que a leitura regular, dentro e fora da sala de aula, desenvolve, efetivamente, a

competência de leitura. Por isso, a motivação é premente, porquanto se trata de crianças que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes e que apresentam lacunas a Língua Portuguesa, como Língua Segunda, o que dificulta transversalmente a sua aprendizagem, nas diferentes disciplinas do currículo. Os docentes mostram-se conscientes do problema da variedade linguística em Angola.

Conclui-se que a aplicação de estratégias de motivação é essencial e facilitadora do desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes, pelo que a Hipótese 1 foi comprovada.

- **Hipótese 2 – A aplicação de estratégias de motivação favorece o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6ª classe do Ensino Básico, que falam diferentes línguas nacionais ou suas variantes.**

Verifica-se que uma parte dos alunos unicamente treina a leitura na escola, o que evidencia uma grande dependência do professor e falta de leitura por iniciativa própria. Face a este quadro, é imprescindível a intervenção do docente, com aplicação de estratégias de motivação, que favoreçam o gosto pela leitura individual, em Língua Portuguesa.

Em triangulação, a análise categorial dos textos dos alunos revelou uma nítida preferência por ouvir e ler contos, tradicionais ou não. Assim sendo, a motivação, na perceção dos professores, deverá atender à facilitação cognitiva, partindo do gosto dos alunos pelos textos narrativos, mas não esquecendo a leitura de textos de diferentes tipos e géneros, para conhecimento e assimilação das respetivas características.

Em conformidade, os professores enumeram, como estratégias de motivação, a leitura seguida de interpretação de obras e textos apelativos, em grupo e entre pares, e ainda de histórias com ilustração e de jornais e revistas. Para um maior aperfeiçoamento do jovem leitor, a colaboração entre a Escola e a Família é entendida como essencial, o que está de acordo com estudos efetuados sobre a motivação para a leitura e referenciados, anteriormente, na revisão da literatura (Azevedo, 2004; Colomer, 2003; Figueiredo, 2004; Giasson, 2000; Lois, 2010; Sim-Sim, 2007; Sim-Sim et al., 1997).

Conclui-se que o gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, pode ser intensificado com estratégias diversificadas, tornando gradativamente os alunos angolanos em leitores mais competentes e autónomos. A Hipótese 2 foi comprovada.

- **Hipótese 3 – O desenvolvimento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6.^a classe do Ensino Básico, facilita as aprendizagens em todas as áreas de saber.**

Os professores consideram, em maioria, que um dos objetivos da Escola, em Angola, é formar leitores em Língua Portuguesa e que a leitura abre a porta do conhecimento, nas diversas disciplinas frequentadas pelos alunos. Em acréscimo, consideram que os Programas de Português da 6.^a classe perspetivam a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de integração social, relacionando o aprofundamento da competência de leitura, em Língua Portuguesa, com o sucesso educativo dos alunos. Para a construção do aluno - leitor, consideram ainda fulcral a colaboração entre a escola e a família, referindo a progressão dos alunos que são mais apoiados pelos familiares.

Os docentes, na questão aberta do inquérito por questionário, registam a sua preocupação com as últimas mudanças curriculares, destacando a pouca evolução do ensino-aprendizagem da leitura, no Ensino Básico angolano, nos últimos anos. Consideram que, apesar de alguma evolução, há ainda um longo caminho a percorrer. No entanto, atendendo à centralidade da Língua Portuguesa, como língua oficial e da escolaridade, concordam que é preciso renovar o ensino da leitura, de forma a potenciar a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos, em todas as áreas de saber. Comprova-se a Hipótese 3.

Em conclusão geral, emerge a pertinência de uma aplicação supervisiva, fundamentada e devidamente planificada, de estratégias de motivação que possibilitem o desenvolvimento da competência e do gosto pela leitura, em Língua Portuguesa, de alunos angolanos da 6.^a classe do Ensino Básico, com diferentes línguas nacionais ou variantes. A investigação confirmou que a escola angolana, responsável pela educação formal, e os professores, como profissionais de ensino, devem motivar a aprendizagem da leitura, de todos os alunos, considerando as suas heterogeneidades linguístico-culturais, vivências e ritmos de aprendizagem (Roldão, 2009; Sabino, 2008).

Quanto às **limitações e potencialidades do estudo**, haverá que atender ao facto de se tratar de um caso em estudo, pelo que as conclusões não são generalizáveis, a não ser a contextos semelhantes (Flick, 2005; Stake, 2009). Todavia, as conclusões do estudo serão divulgadas na escola onde o mesmo foi aplicado, de forma a poder intervir, construtivamente, no aprofundamento das competências de comunicação, particularmente da leitura.

No que se refere a **investigações futuras**, que potenciem um ensino com qualidade, enumeram-se algumas possibilidades:

- Estudos sobre as perceções dos encarregados de educação, dos alunos da 6ª classe, quanto à implementação de estratégias de motivação diferenciadas, no ensino-aprendizagem da leitura;
- Estudos sobre o impacto da formação docente na aplicação de estratégias ativas de ensino-aprendizagem, no domínio da leitura;
- Estudos sobre a criação de Oficinas de Leitura em sala de aula, para aprofundamento da competência de leitura, em conjunto com o aluno, como protagonista da construção e regulação da sua competência de leitura;
- Estudos sobre a influência da criação de mais Bibliotecas de escola, que funcionem como espaços de motivação à leitura e ao conhecimento.

As práticas educativas devem refletir um trabalho colaborativo entre alunos, professores e famílias, respondendo ao desafio do aperfeiçoamento da leitura em Língua Portuguesa. É em comunidade que o jovem leitor se desenvolve, num processo de construção ao longo de anos. Por isso, é essencial a colaboração entre a escola e a família, para a formação do jovem leitor. Neste contexto, o docente deverá afirmar-se, como leitor competente, investigador e orientador, capaz de implementar projetos e atividades de Oficina de Leitura, que despertem o interesse e o gosto dos alunos pela leitura.

Nos novos caminhos educativos em Angola, e retomando as palavras do poeta Fernando Pessoa (2000, p.172), “Minha pátria é a língua portuguesa”, a língua poderá funcionar como traço de união da lusofonia, entre todos os cidadãos, construindo o futuro das crianças e jovens angolanos.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, V. T. (2004). A formação do leitor. In J. Ceccantini, R. Pereira & J. Zanchetta (Coords.), *Pedagogia Cidadão – Cadernos de formação de Língua Portuguesa* (vol. 2, pp. 17-30). São Paulo.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência* [versão eletrónica]. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 5 de abril de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (2006). Do Olhar Supervisivo ao Olhar Sobre a Supervisão. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo & A. Moreira (Coord.), *Percursos e Pensamento* (pp. 319-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola I* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996 b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Edições Pedago.*
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Arena, D. (2012). Dilemas didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In F. Azevedo & R. Souza (Coord.), *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa-Porto: Lidel, Edições Técnicas Limitadas.

- Arends, R. (2001). *Aprender a Ensinar*. (M. J. Alvarez & L. Bizarro, Trad.), J. Nogueira, I. Sá, A. Vasco). Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a literatura. In R. Souza. (Coord.), *Caminhos para a formação do leitor*. Ed. DCL.
- Barbeitos, A. (1983). O Português em Angola. In Congresso sobre a situação atual da Língua Portuguesa no Mundo. Unidade e Diversidade do Português. *Actas* (vol. I, pp. 421-424). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Beline, R. (2002). A variação Linguística. In Fiorin, J. L. (Org.), *Introdução à linguística. I. Objetos teóricos* (pp. 121-140). São Paulo: Contexto.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3ª ed.). Coleção Trajetos, Lisboa: Gradiva.
- Bessa, D. (2009). *O uso das estatísticas em Economia*. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (15ª ed., pp. 79-99). Porto: Edições Afrontamento.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Bus, A.G. (2003). Social-Emotional Requisites for Learning to Read. In A. Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Ed.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 3-15). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canário, R. (2005) *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coimbra, N. (2009). *A Escrita em Projeto. Processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em Português, língua materna*. Porto: Edições Ecopy.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 159-178). Porto: Edições Asa.
- Coracini, M. J. R. F. (2003). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes.
- Correia, R. (2005). *Angola, Datas e Factos* (vol. 6). Coimbra: Ed. Autor.
- Costa, A. F. (2002). Questões da língua e das culturas: ensino do Português em Angola. Texto apresentado no *XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. AULP: Luanda.

- Delgado, M. P., & Hidalgo, M. (2006). Língua e ensino da Língua no ensino secundário: reflexões sobre um desencontro. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (pp. 59- 70). Porto: Edições Asa.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Eco, U. (2011). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. (A. F. Bastos & L. Leitão, Trad. 17ª ed.). Lisboa: Editorial Presença. (Original publicado em 1977).
- Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (Orgs.). (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, S.P., & Dias, M. G. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9, (3), 439-448. Maringá.
- Ferreira, S.P., & Dias, M. G. (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, 7, (1), 39-49. Maringá.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Flick, V. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Fonseca, D. (2012). As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola [versão eletrónica]. *Anais do SIELP*, 2, (1). Uberlândia: EDUFU, Acedido em 27 fevereiro 2013, em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/962.pdf>
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de texto/ discurso, teoria, descrição, aplicação* (pp. 236-247) [versão eletrónica]. Lisboa: Ministério da Educação.
- Foucambert, J. (1998). *A Criança, O Professor e A Leitura* (M. Cohen & C. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas. (Original publicado em 1994).
- Foucambert, J. (1994). *A Leitura Em Questão* (B. Magne, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas. (Original publicado em 1989).
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (2ª ed). Porto: Edições Asa.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª ed.). Atlas.
- Giorgi, C., & Rigoletto, A., P. (2012). Leitura compartilhada: Quando pais e professores participam da formação dos jovens leitores. In F. Azevedo & R. Souza (Coords.), *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa-Porto: Lidel, Edições Técnicas Limitadas.
- Grabe, W. , & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.

- Günther, H. (2006, maio-agosto). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? [versão eletrónica]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- Gurgel, M. (2002). *Leitura e Ensino: Dever ou prazer* [versão eletrónica]. Acedido em 1 de junho de 2011, em <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-09.html>
- Kukanda, V. (1999). Diversidade Linguística em África. *Africana Studia. Revista Internacional de Estudos Africanos*, 101-117. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lois, L. (2010). *Teoria e prática da formação do leitor. Leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Lomas, C. (Org.). (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (M. L. Dionísio, Trad.). Porto: Edições Asa.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Edições Asa.
- Lomas, C. (Org.). (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (R. Castro & L. Dionísio, Trad.). Porto: Edições Asa. (Original publicado em 1993).
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (2003). Teorias da Língua, usos da linguagem e ensino. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 25-69). Porto: Edições Asa.
- Marques, I. (1985). *Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola*. Luanda: INALD.
- Martín Rojo, L. (2003). Escola e diversidade linguística: o direito à diferença. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 225-234). Porto: Edições Asa.
- Martins, M., & Sá, C. (2008) Ser Leitor no século XXI – Importância da Compreensão na Leitura para o Exercício Pleno de uma Cidadania Responsável e Activa [versão eletrónica]. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 246-253. Acedido em 10 de abril de 2011, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/169/SeE_13SerLeitor.pdf
- Mata, I. (2007). *A literatura africana e a Crítica pós-colonial: Reconversões*. Luanda: Editorial Nzila.

- Mesquita, H., & Gama, M. (2010). *Língua Portuguesa*. Luanda: Árvore do Saber.
- Mingas, A. A. (2004). Multiplicidade linguística: A Língua Portuguesa em Angola, XX *Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monteiro, R. (1985). *Os Meninos de Huambo*. In P. Carvalho, *Desculpem Qualquer Coisinha*. Lisboa: Universal Musica Portugal.
- Monteiro, R. L. (1994). *Os Ambós de Angola antes da Independência*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Neto, M. C. (1994). *A Universidade dos Sete Vista das Margens do Kwanza*. Luanda: Edições Kulonga.
- Nogueira, F. M. S. B. (2012). Variação linguística e ensino da língua materna: algumas considerações. *Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura* (vol. 3). São Paulo.
- Ntondo, Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- Paiva, Z. L. R., & Ançã, M. H. (2007). Português em três Continentes. *Revista Língua Portuguesa*, II, 1644-1648. Acedido em 15 de dezembro de 2012, em <http://www.revistalingua.com.br>
- Pereira, V. W., & Guaresi, R. (2012). *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências a partir da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pessoa, F. (2000). *Livro do Desassossego. Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. Linda-a-Velha: Controljournal. (Original escrito em 1914, 1ª ed. póstuma, 2 vol., 1982, ed. Ática).
- Quino, A. (2009). *A importância das línguas africanas de Angola no processo de ensino/aprendizagem da língua*. Luanda: Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda/Angola.
- Quintanal Díaz, J. (1997). La lectura eficaz em España: un proyecto lector. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (Coord.), *Congreso de lectura eficaz* (pp. 99-124). Madrid: Bruño.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).

- Reis, C. (2007). *Recomendações. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. C., Machado, D. P., & Barbosa, S. C. (2011). A sociolinguística e o ensino da língua materna [versão eletrónica]. *X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* (pp. 6441-6450). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Acedido em 20 de janeiro de 2013, em http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5424_3186.pdf
- Rodrigues, W. C. (2007). *Metodologia Científica* [versão eletrónica] Acedido em 19 de março de 2013, em http://www.professor.ucg.br/sitedocente/admin/arquivosupload/3922/material_metodologia_cietifica.pdf
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Coleção Desenvolvimento profissional dos professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sabino, M. M. C. (2008, março). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 25.
- Scherre, M. M. P. (2005). *A norma do imperativo e o imperativo da norma. Uma reflexão sociolinguística sobre o conceito* [versão eletrónica]. São Paulo: Edições Loyola.
- Sequeira, M., F. (2000). A leitura e crise paradigmática do séc. XXI. In M. Sequeira (Org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar* (pp. 51-58). Lisboa: Ministério da Educação.
- Serapioni, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração* [versão eletrónica]. *Ciências Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192. Acedido em 17 de março de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2005). *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). *Leitura. Guião de Implementação do Programa. Formação Novos Programas de Português*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

- Sim-Sim, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* [versão eletrónica]. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em 7 de abril de 2012, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists>
- Sim-Sim, I. (2002). *Formar Leitores: A Inversão do círculo* [versão eletrónica]. Acedido em 2 de dezembro de 2012, em <http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot-formar-leitores-a.pdf>
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura* [versão eletrónica]. Acedido em 7 de abril de 2012, em http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentosforma_Repository%0Recursos2/Attachments/797/ensino_leitura_compreensao_textos
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho* [versão eletrónica]. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Smith, F. (1999). *Leitura Significativa* (B. Neves, Trad., 3^a ed.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Sobrinha, C. S. S., & Filho, O. P. M. (2011, junho-agosto). A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula [versão eletrónica]. *Revista científica interdisciplinar de graduação*, 4 (4). São Paulo. Acedido em 6 de fevereiro de 2013, em <http://www.anagrama.com.br>
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll et al. (Org.), *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 28-53). Porto: Edições Asa.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura* (6^a ed.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al. (Org.), *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições Asa.
- Spinassé, K. P. (2006, novembro). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas autóctones [versão eletrónica]. *Revista Contingência*, 1, 1-8. Acedido em 05 de janeiro de 2013, em www.revistacontingencia.com.

- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem: neurociências e a escola da vida* (Lucília Ferreira, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Strey, C. (2012). *A relevância do objetivo de leitura*. In V. Pereira & R. Guaresi (Coord.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português. Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, S. D. (2012). *Uso e norma da língua. O correto e o incorreto: entre as duas balizas* [versão eletrónica]. Acedido em 04 de fevereiro 2013, em www.ciberduvidas.pt/textos/tipo.
- Teale, A.G. (2003). Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instrumental Activity: Insights from research and Practices. In A. Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Ed.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 115-139). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).
- Tusón, A. (2006). A competência gramatical como parte da competência comunicativa. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (pp. 33- 57). Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vilas-Boas, A. (2005). *Oficinas de Leitura Recreativa. Criar e manter comunidades de leitores na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola. Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.

DOCUMENTOS

Assembleia Nacional (2011). Lei do Estatuto das Línguas Nacionais de Origem Africana de 26 de outubro de 2011. Luanda: Ministério da Cultura.

Assembleia Nacional (2001), Lei 13/01 de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação em Diário da República, I Série, Nº 65 [versão eletrónica]. Luanda. Imprensa Nacional. Acedido em 07 de julho de 2012, em <http://www.med.gov.ao/todaspublicacoes.aspx>.

Assembleia Nacional (1987). Resolução nº 3/78, de 23 de Maio de 1987, sobre os alfabetos das línguas nacionais kikongo, kimbundu, umbundu, tchokwe.

Assembleia do Povo (1978). Decreto nº 62 de 6 de Abril de 1978. Cria o Instituto de Línguas Nacionais (ILN), sob tutela do Ministério da Educação.

IGCA – Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola. *Mapa Etnolinguístico de Angola* (adaptado) Ntongo, Z. Angola: Povos e Línguas. Luanda: Editorial Nzila, 2002, p. 57. [versão eletrónica]. Acedido em 24 de fevereiro de 2013, em http://www.triplov.com/letras/americo_correia_oliveira/literatura_angolana/anexo3.htm

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2008). Reforma Educativa. *Programa de Língua Portuguesa da 6ª classe do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação de Angola.

INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2004). *Currículo da formação de professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

Jornal de Angola (2011, 28 outubro). *Lei das línguas de origem africana define regras para a sua utilização* [versão eletrónica]. Acedido em 26 de janeiro de 2013, em http://jornaldeangola.sapo.ao/17/0/lei_das_linguas_de_origem_africana_define_regras_para_a_sua_utilizacao

Ministério da Educação de Angola – DGIDC (2009). *Dicionário Terminológico* [versão eletrónica]. Acedido em 02 de fevereiro de 2013, em www.scribd.com.pt/doc/dicionarioterminologico.

Ministério da Educação de Angola (2006). *Reduzindo o analfabetismo em Angola. Estratégia de alfabetização e recuperação do atraso escolar, 2006-2015* [versão eletrónica] Acedido em 8 de julho de 2012, em http://www.planipolis.iiep.unesco.org/updoad/Angola_Estrategiade_alfabetizacao.pdf

Ministério da Educação de Angola (2002). *Reforma Educativa. Dossier I*. Luanda: Edições Kulonga.

TLEBS (2008). *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básicos e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Portugal.

UNESCO, UNICEF, PNUD & Banco Mundial (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Portugal.

APÊNDICES

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

O presente inquérito tem como objetivo recolher informação acerca das representações de alunos angolanos do último ano do Ensino Básico sobre o desenvolvimento da competência de leitura. É anónimo e confidencial. Os dados recolhidos destinam-se, exclusivamente, a um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto. **Obrigada pela colaboração.**

1. Dados pessoais:

Sexo _____ Idade _____ anos Ano que frequentas _____

Assinala ao lado, com um X, as tuas respostas.

2. Nos meus tempos livres:

- ☐ - Leio
- ☐ - Ouço música
- ☐ - Vejo televisão
- ☐ - Pratico desporto
- ☐ - Convivo com os amigos
- ☐ - Outra atividade. Qual? _____

3. Para mim, ler é:

- ☐ - Uma obrigação
- ☐ - Um prazer
- ☐ - Uma forma de me informar
- ☐ - Uma forma de aprender
- ☐ - Outra. Qual? _____

4. Quais são os teus hábitos de leitura?

- ☐ - Leio um pouco todos os dias
- ☐ - Leio de vez em quando
- ☐ - Leio ao fim de semana
- ☐ - Leio nas férias
- ☐ - Não costumo ler
- ☐ - Só leio livros escolares
- ☐ - Muitas vezes começo um livro, mas não acabo.
- ☐ - Nunca li um livro até ao fim.

5. Qual é o nome do último livro que leste?

6. Gostas de ouvir ler contos e histórias?

- ☐ - Sim
- ☐ - Não

7. No verso da folha, escreve uma história que tenhas ouvido ou lido. Se quiseres, podes fazer um desenho a ilustrar o teu texto

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

O presente inquérito tem como objetivo recolher informação acerca das representações de Professores angolanos sobre o desenvolvimento da competência de leitura. É anónimo e confidencial. Os dados recolhidos destinam-se, exclusivamente, a um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto. **Obrigada pela colaboração.**

1. Dados pessoais:

Sexo _____ Idade _____ anos

Habilitações _____

Anos de serviço docente _____

Ano que leciona neste ano letivo _____

Assinale ao lado, com um X, o seu grau de concordância com as afirmações.

2. Um dos objetivos da Escola, em Angola, é formar leitores em Língua Portuguesa.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

3. Os Programas de Português da 6ª classe perspetivam a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de integração social.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

4. O desenvolvimento da competência de leitura constitui um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

5. Os alunos angolanos apresentam diferentes línguas nacionais e variantes, o que dificulta a leitura de obras integrais em Língua Portuguesa.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

6. Que línguas nacionais e variantes apresentam os alunos que leciona neste ano?

7. O trabalho conjunto entre Escola e Família auxilia a formação do jovem leitor.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

8. A aplicação de estratégias diversificadas de motivação à leitura é eficaz para o desenvolvimento da competência de leitura em Língua Portuguesa.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

9. A aplicação de estratégias diversificadas de motivação à leitura é eficaz para o desenvolvimento do gosto pela leitura em Língua Portuguesa.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

10. Que estratégia(s) considera mais eficaz(es) na motivação à leitura? Justifique.

11. O gosto dos alunos pela leitura em Língua Portuguesa torna-os leitores competentes, assíduos e autónomos.

- ☐ - Concordo totalmente
- ☐ - Concordo
- ☐ - Não concordo nem discordo
- ☐ - Discordo
- ☐ - Discordo totalmente

12. Qual é a sua opinião sobre a evolução do ensino-aprendizagem da leitura, no Ensino Básico angolano, nos últimos anos? Justifique.
