

CULTURA E PRÁTICA DE LEITURA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR NO NAMIBE (ANGOLA)

*Germano Rangel Correia**, *Hilton Fortuna Daniel***, *Ana Paula Sarmento dos Santos****

RESUMO

Este estudo centra-se na análise dos processos de leitura e aquisição de material bibliográfico por parte dos docentes das unidades de Ensino Superior na província do Namibe, destacando-se a caracterização e medição das variáveis de leitura. Objetivando perceber, categorizar e classificar a qualidade e quantidade do que os docentes leem, recorreremos à pesquisa quantitativa, a qual permitiu obter dados extensivos dos docentes e aferir a propensão à prática e ao hábito de leitura entre estes. Participaram da pesquisa 50 professores das quatro instituições de Ensino Superior da província – Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, da Academia de Pescas e Ciências do Mar, do Instituto Superior Politécnico e do Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo. Os dados demonstram que a quantidade de livros que se lê e que se possui individualmente não obedece aos parâmetros exigidos para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão universitária, condicionando a aquisição de outras competências, como literacia científica.

Palavras-chave: ensino superior; docentes universitários; prática de leitura.

* Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). Professor de Metodologia de Investigação Científica na Universidade do Namibe (Angola). ORCID: 0000-0001-8228-0066. Correio eletrônico: germanochio@gmail.com.

** Mestre em Ensino do Português LE/L2 pela Universidade Nova de Lisboa (UNL). Professor de Metodologia de Ensino do Português na Universidade do Namibe (Angola). ORCID: 0000-0002-7673-3011. Correio eletrônico: hiltondaniel2014@gmail.com.

*** Doutorada em Desenvolvimento Curricular pela Universidade de Granada (Espanha). Professora de Estatística Aplicada na Universidade do Namibe (Angola). ORCID: 0000-0002-5888-4510. Correio eletrônico: paulasarmiento18@yahoo.com.br.

**FROM PRACTICE TO READING CULTURE: AN INTROSPECTIVE STUDY WITH
HIGH EDUCATION LECTURERS IN NAMIBE (ANGOLA)**

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of the processes of reading and acquisition of bibliographic resource by lecturers of Higher Education units in the Namibe province, emphasizing the characterization and measurement of reading variables. Aiming to understand, categorize and classify the quality and quantity that lectures are reading, we resorted to quantitative research, which allowed us to obtain extensive data and assess the propensity to practice and the reading habit among them. Fifty professors from the four Higher Education Institutions in the province participated in this research – Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades; Academia de Pescas e Ciências do Mar; Instituto Superior Politécnico and Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo. The data demonstrate that the number of books that are read and that are owned individually does not comply with the parameters required for the development of teaching, research and university extension, conditioning the acquisition of other skills such as scientific literacy.

Keywords: *high education; lecturers; reading practice.*

**DE LA PRÁCTICA A LA CULTURA LECTORA: UN ESTUDIO INTROSPECTIVO CON
PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NAMIBE (ANGOLA)**

RESUMEN

Este estudio se centra en el análisis de los procesos de lectura y adquisición de material bibliográfico por parte de docentes de unidades de educación superior de la provincia de Namibe, destacando la caracterización y medición de variables. Con el objetivo de comprender, categorizar y clasificar la calidad y cantidad de lo que leen los profesores, recurrimos a la investigación cuantitativa, lo que nos permitió obtener datos extensos de los profesores y evaluar la propensión a la práctica y el hábito de lectura entre ellos. Cincuenta profesores de las cuatro instituciones de educación superior de la provincia participaron en la investigación – Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, la Academia de Pesca y

Ciencias Marinas, el Instituto Superior Politécnico y el Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo. Los resultados demuestran que la cantidad de libros que ellos leen y que son de propiedad individual no cumple con los parámetros requeridos para el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión universitaria, condicionando la adquisición de otras competencias como la alfabetización científica.

Palabras clave: *educación superior; docentes universitarios; práctica lectora.*

1 INTRODUÇÃO

A cultura de leitura impõe-se numa sociedade que busca compreender, com profundidade e em perspectiva comparada, os mais variados problemas da sociedade, da natureza ou do pensamento. Diversos pesquisadores têm teorizado e assumido que a questão “cultural” tem sido determinante para o desenvolvimento do hábito e do gosto pelas diferentes modalidades de leitura (VIEGAS; NASCIMENTO, 2015).

Até hoje não há evidências científicas sólidas que contrariem o fato de que, antes da colonização europeia, pelo menos na região da África (a sul do Saara), a cultura não era ágrafa. Os conhecimentos e ensinamentos eram perpassados por via oral, através da oratura. A literatura historiográfica tem-nos demonstrado que o sistema de escrita desenvolvido pela civilização suméria – com uma existência já de perto de 5.000 anos (REIS; FAÍSCA; PETERSON, 2011), sendo, por isso, conhecida como a tentativa mais antiga de representar sistematicamente os sons da linguagem oral através de sinais gráficos – terá sido introduzido em África (pelo menos na região já mencionada) na sequência da expansão marítima europeia. Referimos Torino (2011) para quem os diferentes períodos da própria “história” estão ligados ao desenvolvimento da escrita.

Este estudo que ora apresentamos compreende os resultados de um inquérito aplicado aos docentes das distintas unidades orgânicas do Ensino Superior existentes na província do Namibe (Angola). Do leque das questões colocadas, as essenciais para o desiderato deste artigo remetem, em primeira instância, para a caracterização dos sujeitos inquiridos, seguindo-se a descrição das perguntas de ação dos sujeitos. Nestas, procuramos saber sobre a quantidade de livros que se lê num universo temporal. O segundo ponto de interesse destina-se a saber a quantidade, em posse individual, de livros em papel e/ou digitais. Por fim, procuramos saber de que forma é que os sujeitos inquiridos têm tido acesso aos seus livros.

O Namibe, o nosso campo de investigação, conta com uma universidade pública, a Universidade do Namibe, e o Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo, sendo que este se destaca por ser a única instituição do setor privado, estando esta vocacionada para a lecionação de cursos politécnicos. Por seu lado, a Universidade do Namibe alberga o anterior Instituto Politécnico do Namibe, a Escola Superior Pedagógica e a Academia de Pescas e Ciências do Mar (contando esta unidade orgânica com distintas faculdades vocacionadas, essencialmente, para o estudo do mar nas suas múltiplas facetas).

2 O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA/NAMIBE

A história do Ensino Superior (ES) em Angola data ainda do período colonial, o que teria mudado de figurino com o alcance da Independência do País. No entanto, refere-se que nem mesmo com o surgimento dos Estudos Gerais Universitários (EGU), em 1962, pelo Decreto-lei n.º 44.530, de 21 de agosto, foi possível massificar o ensino universitário de modo que fosse acessível a quem o quisesse, porquanto, mesmo em 1968, com a passagem dos EGU para Universidade de Luanda, tal fato não foi possível devido a dificuldades políticas, burocráticas e à falta de compromisso com a formação de cidadãos nativos impostas pelo regime colonial (CORREIA; ROA, 2021).

Convém-nos também sublinhar que a Universidade de Luanda, com a Independência de Angola (em 1975), passar-se-ia a designar Universidade Agostinho Neto, sedeadada em Luanda, a qual atuou por décadas com caráter de unicidade em todo o país, resultado de uma criação alicerçada na Resolução n.º 4/07, de 2 de fevereiro, e nos Decretos n.º 5/2009, de 7 de abril, e n.º 7/2009, de 12 de maio.

Notemos que, neste ínterim, volvidos alguns anos, desde a Independência de Angola, foram criadas algumas universidades e, assim, abertas oportunidades de acesso ao ES, incluindo mais enquadramento profissional de docentes nacionais. Ou seja, em 2009, tendo como fundamento o melhoramento da gestão do subsistema de ES, conforme se lê no Decreto n.º 5/2009, de 7 de abril, eram "[...] criadas as regiões acadêmicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior." (ANGOLA, 2009, p. 3).

- a) Região Acadêmica I – províncias de Luanda e Bengo;
- b) Região Acadêmica II – províncias de Benguela e Cuanza Sul;
- c) Região Acadêmica III – províncias de Cabinda e Zaire;
- d) Região Acadêmica IV – províncias da Lundas Norte e Sul e Malanje;

- e) Região Acadêmica V – províncias do Huambo, Bié e Moxico;
- f) Região Acadêmica VI – províncias da Huíla, Namibe, Cuando Cunango e Cunene;
- g) Região Acadêmica VII – províncias do Uíge e Cuanza Norte.

Neste âmbito, integravam-se as instituições de ES públicas do Namibe na Universidade Mandume Ya Ndemu Fayó, sediada na Huíla, 6.^a Região Acadêmica; excetuava-se, por dependência do Ministério do Ensino Superior, à época, a Academia de Pescas e Ciências do Mar.

Em decorrência do desenvolvimento a que se propunha o país, desde 1975, destacamos, sobretudo, o processo dinâmico de alargamento do ES que serviu de fundamento para a criação destas 7 (sete) regiões acadêmicas nas 18 províncias, tornando assim massiva a adesão de jovens ávidos por novos desafios universitários. De referir que as províncias do Cunene e Cuando Cubango, que faziam parte da VI região, passariam a formar a VIII região acadêmica, à luz do Decreto n.º 188/14, de 4 de agosto (ANGOLA, 2014). Com base neste pressuposto de concessão de mais autonomia para as regiões, em 2020 é oficializada pelo Decreto Presidencial n.º 285/20, de 29 de outubro (ANGOLA, 2020), a criação da Universidade do Namibe e a sua consequente desvinculação da Universidade Mandume.

Observando que, de fato, aquando da criação das regiões Acadêmicas, conforme argumentam alguns pesquisadores, como Canga e Buza (2015), houve uma desarticulação entre as necessidades específicas de cada região. Os autores apontam ainda a não observância dos requisitos básicos na criação das universidades, como a existência de infraestruturas capazes de dar resposta aos desafios, sendo o mote a falta de tecnologia e de meios de produção para responder às demandas das sociedades. Assim, a questão da pobreza, as assimetrias regionais, saúde e saneamento básico deviam merecer uma atenção especial nos desafios impostos às universidades. Evidentemente, esses problemas de assimetrias, pobreza, falta de investimento em infraestruturas podem constituir uma resposta aos problemas que hoje o ES vivencia, quer pela fraca produção científica, quer pela fraca capacidade de ler o mundo através de leituras académicas.

3 LEITURA E ESCRITA – DAS CAUSAS ÀS CONSEQUÊNCIAS

A observação que fazemos é que há uma noção de que a prática da leitura entre os docentes do ES pressupõe um contexto privilegiado, sendo que o hábito e o gosto pela leitura

revelam a busca por conhecimentos sistematicamente enquadrados nas expectativas que o meio acadêmico exige e ou proporciona.

O hábito de leitura exige uma densidade maior de conteúdo escrito, estabelecendo-se desde logo uma relação indissociável entre leitura e escrita, ou seja, Doná (2014, p. 31-32) sustenta que "[...] a escrita está interligada à capacidade de interagir com o mundo, até de conseguir narrar os fatos vivenciados." A escola, como instituição vocacionada para o ensino sistematizado, é o espaço ideal para fomentar esta relação. Corroboramos os argumentos de Zilberman (1999), que justifica que a atividade da escola, somada à difusão da escrita, enquanto forma socialmente aceite de circulação de bens, e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora.

Se, por um lado, há uma relação entre literatura e escrita; por outro, o sucesso da universidade passaria também pelo fortalecimento da competência de escrita entre os que fazem esta instituição, urge, pois, a criação de autores (estudantes e docentes). Conforme Narciso (2012, p. 11), "[...] quem aprende a ler de forma competente e eficaz aperfeiçoa simultaneamente a sua expressão escrita."

Sinalizamos a importância que consiste no ato de ler, porquanto, nos desafios do ES, ultrapassa a simples observação da escrita, exigindo uma relação com o meio circundante.

Se, de um lado, Freire (1989) propõe que, para se garantir uma visão mágica da palavra escrita, os textos lidos devem ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados; de outro, Narciso (2012) entende a relevância em focar não só no modo como se escreve mas também na forma como se pensa o que se pretende escrever, ressaltando que é importante notar a complexidade do processo de escrita.

4 A TEORIA DA (I)LITERACIA

Tem-se buscado hoje compreender a complexidade que a própria abordagem sobre literacia pode suscitar aos estudiosos, pondo em destaque as fronteiras ainda desconhecidas sobre onde se deve considerar literacia ou iliteracia, pelo que existem diversas teorias sobre o tema. Mas a literacia só tem aplicação na vida real, quando nos permitimos fazer leituras aos signos linguísticos. Notemos os fundamentos de Rintaningrum (2009, p. 3), para quem, "[...] na vida real, encontramos pessoas capazes de ler, mas não capazes de escrever. Algumas pessoas podem ler os símbolos, mas não podem interpretar o que eles leem."

Embora Harris e Hodges (1985) apontem para a existência de muitas definições de literacia, a verdade é que a própria teorização tem vindo a mudar conforme as sociedades vão evoluindo, sendo que muitas delas convergem na "habilidade, competência, capacidade" de interpretar e exercer a leitura e a escrita de modo que a vida em sociedade seja possível por meio de comunicação verbal e não verbal.

Ressaltam-se os apontamentos de Montoya (2018, p. 7), a qual teoriza que "[...] literacia é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computarizar, usando materiais impressos e manuscritos associados a uma variedade de situações [...]", ou seja, esta autora fundamenta que literacia depende da habilidade de ler e escrever a um nível considerável onde os indivíduos possam efetivamente entender e utilizar a comunicação em qualquer veículo, impresso ou eletrónico.

Dados que nos são apresentados pelo The World Bank¹ (Banco Mundial) permitem-nos fazer duas leituras possíveis sobre os níveis de literacia entre a população maior de 15 anos em todo o mundo: a iliteracia terá sido um problema não só de países designados de terceiro mundo mas global, com considerável agravamento dos indicadores no século XX. De 1980 a 2015, o índice global de literacia (*literacy rate*) registou uma melhoria significativa de 66%, em 1980, a 86%, em 2015, sendo-nos possível observar que, de cinco em cinco anos, tem havido um aumento de 2 pontos percentuais.

Ainda assim, convém-nos indicar o Relatório da Comissão Europeia/Eurydice de 2015 (UNIÃO EUROPEIA, 2015), que resulta de um estudo aplicado a 17 países europeus, mais convidados externos, cujo propósito era medir, comparar e analisar os níveis de literacia e numeracia das populações dos países participantes (OCDE), segundo o qual é possível perceber que, não obstante o nível de escolaridade ser um indicador importante do capital humano de uma sociedade, nem sempre é válido para medir as competências da população nos diferentes contextos.

Este Relatório de 2015 (UNIÃO EUROPEIA, 2015) aponta que as competências adquiridas no sistema educativo podem tornar-se obsoletas se não forem atualizadas, bem como indivíduos que possuem baixos níveis de educação formal podem obter um leque variado de competências por via da sua experiência de vida e profissional. Noutra perspetiva, dependendo do país, o mesmo nível de escolaridade pode estar associado a diferentes níveis de competências. Assim, o que se propôs foi um Inquérito sobre as Competências dos Adultos, o qual avalia diretamente os níveis de competências na população adulta (16-65

¹ Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS>. Acesso em: 29 set. 2021.

anos), estando em análise a literacia, a numeracia e a resolução de problemas em cenários tecnologicamente enriquecidos. Os dados revelam que, em média, entre os 17 países europeus participantes do estudo, 19,9% e 23,6% dos adultos possuem níveis baixos de literacia e de numeracia, respetivamente. Compete-nos, contudo, ressaltar que, apesar destes dados, a média na União Europeia tem prevalecido das mais altas.

5 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para o presente estudo, optamos por uma metodologia quantitativa, visando obter dados extensivos dos docentes universitários na província do Namibe (Angola), para aferir a propensão à prática e ao hábito de leitura entre estes. A par desta investigação empírica, recorreremos a fontes bibliográficas de modo a dar um entendimento teórico e documentado sobre o assunto em estudo.

Com vista à aferição dos dados a que nos propomos recolher, através da aplicação de um inquérito por questionário a 50 docentes de diferentes unidades orgânicas da Universidade do Namibe e do Instituto Superior Gregório Semedo, o inquérito foi aplicado de maneira aleatória, entre os meses de abril de 2019 e fevereiro de 2020.

O processo de preenchimento e recolha foi difícil dado que era importante seleccionar os participantes por órgãos a que estão vinculados, pois muitos mantêm vínculo laboral com as duas instituições (pública e privada), simultaneamente, pelo que não nos foi possível obter a estatística do número global de cada unidade orgânica de todos os professores do ES.

A amostra seleccionada foi analisada, em momentos preliminares, atendendo à caracterização diferenciada por sexo e grau académico, pois, tratando-se de um exercício profissional que integra tanto o sexo feminino como o masculino em proporções que obedecem à procura, interessa-nos saber qual é o estado atual, um barómetro sociológico que dá liberdade ao leitor em entender o problema multifacetivamente, ao mesmo tempo que lança bases para compreender eventuais investigações futuras. O grau académico é uma caracterização que se impõe pela natureza do tema.

Tabela 1 – Caracterização por sexo da amostra selecionada para o inquérito

Sexo Masculino	44	Percentagem	88%
Sexo Feminino	6	Percentagem	12%
Total	50	Percentagem	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Foi-nos possível constatar que, da amostra recolhida, o sexo feminino está ainda em sub-representação, visto que, como refletido em toda a sociedade, os homens ainda ocupam a grande maioria do domínio do trabalho formal e intelectual, o que talvez justifique esta exiguidade numérica em relação às mulheres, ou seja, se olharmos para os resultados do último Censo 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2016, p. 61), a taxa de emprego de 40% com 15 ou mais anos de idade é representada no seguinte quadro: os homens tiveram a mais alta taxa (de 63,4); já as mulheres, menos (46,9). Outro indicador prende-se ao fato de, conforme os resultados do Censo 2014, entre 15 e 18 anos de idade, havia, até 2014, 516.193 cidadãos fora do sistema de ensino, sendo que, destes, 194.590 eram rapazes, e uma larga maioria, isto é, 321.603, eram raparigas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2016, p. 56). Outra razão refletida nos dados que se apresentam é concernente à proporção da população com 24 ou mais anos com formação superior, que representa 2,5% – os homens detêm a liderança com 3,2% (140.555) contra 1,9% (94.121) das mulheres (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2016, p. 57).

9

Tabela 2 – Caracterização dos inquiridos quanto ao grau académico

Licenciados	25	Percentagem	50%
Mestres	20	Percentagem	40%
Doutores	5	Percentagem	10%
Total	50	Percentagem	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Além de este número representar a amostra, é uma realidade paralela em todas as Instituições de Ensino Superior. Há mais licenciados que mestres, e mais mestres que doutorados.

Primeiro, desta tabela, depreende-se que o hábito de leitura está, muitas vezes, condicionado pela ascensão na carreira docente e pela vigência da própria atividade académica. Por outras palavras, as oscilações no hábito de leitura entre os docentes são

bastante dependentes da experiência acadêmica, que, na maioria das vezes, costuma ser acompanhada de maiores habilitações acadêmicas – quanto maior o grau acadêmico mais propensos estão os professores ao hábito e ao gosto pela leitura. À medida que se aumenta o nível acadêmico, aumenta a responsabilidade social de colocar este conhecimento a serviço da sociedade, pois a prática da leitura no ensino superior não tem um fim apenas contemplativo, pelo que é bastante consensual o reconhecimento da importância do ensino superior para o desenvolvimento humano, incluindo a promoção do capital humano e consequente empregabilidade, melhor liderança e reforço das organizações (SIMÕES *et al.*, 2016).

Segundo, observamos que se contabilizaram, na amostra, 25 docentes que detêm apenas a licenciatura, o que constitui também uma realidade heterogênea e transversal no país, visto que, conforme sugerem Simões *et al.* (2016), na maior parte dos casos, nas universidades e noutras instituições de ES, predominam os docentes com licenciatura e escasseiam os mestres e os doutores em dedicação integral. Este cenário talvez se deva ao exíguo número de cursos de mestrado e, sobretudo, de doutoramento em Angola.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

10

6.1 A questão quantificadora dos livros que se lê

Como nos faz entender Lopes (2011), saber ler é um fator determinante de inclusão ou exclusão na sociedade da informação, sendo este o elemento de excelência para a criação de um espírito crítico, sendo até considerada a leitura uma condição indispensável para o exercício de cidadania num país democrático. A prática de leitura obedece muitas vezes a um processo mecânico, dependendo de fatores de várias ordens. Para muitos, as práticas leitoras são realizadas apenas para verificação de conteúdos em avaliações, sem muito sentido para a vida dos que a praticam (BOLDARINE; BARBOSA, 2012).

Atentemo-nos para o que considera ser Barton (2015) uma necessidade de garantir a "literacia informacional", dado que, para esta autora, o rápido avanço nos recursos e tecnologias de informação global tornou as habilidades de literacia informacional fundamentais para o sucesso no ensino superior e na aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, para Barton (2015), as instituições de ensino superior têm como escopo a promoção de intelectuais que saibam ler os novos tempos e sejam capazes de desenvolver pensamento crítico.

Assim, parece-nos importante ter em conta que a proveniência familiar dos profissionais é determinante para se avaliar o grau de relação que se estabelece com a prática da leitura, pois famílias sem uma grande tradição de leitura e com pouco acesso ao capital cultural – e, conforme se lê em Boldarine e Barbosa (2012) e em Gregg e Sekeres (2006), advindas de setores sociais de baixo poder económico, com pouco contato com a cultura dominante, submetidas a um sério processo de exclusão dos bens culturais – exigem bastante de si para garantir o seu enquadramento académico, principalmente no que diz respeito às leituras voltadas para as questões técnicas da ciência. Conforme descrevem Ausubel, Novak e Hanesian (1983, p. 7 *apud* FREIRE *et al.*, 2021, p. 66), “[...] a aquisição de novas informações depende em alto grau das ideias pertinentes já existentes na estrutura cognitiva e na aprendizagem significativa do ser humano e ocorre por meio da interação de novas informações com ideias relevantes já existentes na estrutura cognitiva.”

Creemos que tanto a literatura, a leitura, como a escrita, realizadas dentro dessa convenção, resultam do processo de aculturação, de tal modo que, tendo em observância os argumentos propostos por Reis, Faísca e Peterson (2011), a aquisição das competências relativas à leitura e à escrita é possível por via de um processo de transmissão cultural altamente estruturado. Estes autores questionam, todavia, se a aprendizagem destas competências específicas de leitura e escrita, por resultar de um treino formal e sistemático, poderá conduzir a mudanças quantitativas e qualitativas, não só no plano cognitivo mas também no âmbito da organização do cérebro e da respetiva expressão comportamental.

Tendo em conta a relação que se estabelece entre as tabelas 1 e 2, merece uma nota de realce o fato de que as respostas, embora possam parecer divergentes, apresentam-se fundamentadas pela seguinte configuração: a) a análise que se faz dos resultados espelha que os inquiridos informaram o que são capazes de ler por semana, por mês e por ano, o que depreende que o processo de leitura não constitui imediatamente um ato contínuo; b) nem sempre um inquirido que consegue ler um livro por mês ou por semana seria capaz de ler 12 livros por ano, no mínimo, mas esta prática resulta naquilo que são as capacidades que lhe permitem terminar uma leitura num universo temporal estabelecido, podendo ser uma semana, um mês ou um ano; c) a leitura das tabelas suscita, sobretudo, uma interpretação do fenómeno social do público-alvo, e não apenas estatística, visto que a lógica segundo a qual se todos os informantes são capazes de ler, pelo menos, um livro por mês, logo, todos (50) teriam lido em 12 meses 12 livros, no mínimo, o que configura um dado falseável. Conforme referimos, os informantes podem ser capazes de ler (terminar) um livro por semana, ano ou

mês, e não resultar daí um processo contínuo, considerando que o processo de leitura é instigado pela fraca demanda de livros que circulam na província.

Tabela 3 – Quantidade de livros lidos por semana

Quase nada	18	Percentagem	36%
Um livro	19	Percentagem	38%
Dois livros	6	Percentagem	12%
Três ou mais	7	Percentagem	14%
Total	50	Percentagem	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

O exercício acadêmico em nível superior continua sendo um privilégio, pois é também pelas universidades que se medem as apostas no desenvolvimento de uma sociedade. Assim, o fato de haver, dentre os 50 inquiridos, 18 docentes que quase nada leem num período de sete dias constitui um ponto de partida para se ponderar a aplicação de estratégias que visem a uma mudança substancial nos modelos deste subsistema de ensino. Por exemplo, como se faz em muitas universidades já reconhecidas nos melhores *rankings*, no processo de concurso público, a exigência de um teste escrito (e/ou oral) com vista a aferir o nível de conhecimento sobre a disciplina a lecionar, conhecimentos gerais, bem como um currículo que anuncie as produções e outras atividades acadêmicas desenvolvidas pelo candidato, seria uma proposta viável para garantir a excelência no processo de seleção dos docentes. Além de a maioria (19) ler apenas um livro por semana, e apesar disto, uma perspectiva animadora aponta para sete docentes com uma frequência de leitura que abrange mais de dois livros por semana.

Ao ato de ler adiciona-se a importância da qualidade do que se lê. Freire (1989) faz referência à magicização da palavra que se lê; contudo, sublinha a imprescindibilidade do recurso à leitura dos clássicos no campo de estudo que nos propusemos, a necessidade de adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores.

Tabela 4 – Descrição dos livros lidos por mês

Um livro	17	Percentagem	34%
Dois livros	9	Percentagem	18%
Três livros	8	Percentagem	16%
Mais	16	Percentagem	32%
Total	50	Percentagem	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

A frequência de leitura de um (1) livro por mês pode não ser, para a realidade angolana, um ponto negativo; contudo, a falta de leitura desencadeia a falta de publicações científicas e acadêmicas, o que pode constituir o mote conducente à inacessibilidade no *ranking* das melhores universidades. Ainda assim, é de realçar algum avanço que se regista, pois há, dentre os 50 inquiridos, oito que leem em média três livros por mês.

Simões *et al.* (2016) apontam que a maior parte dos países e das universidades africanas ao sul do Sahara não possui grande capacidade de pesquisa e de inovação, com exceção de algumas, como as da África do Sul, Egito, Argélia e Nigéria.

Veja-se que a ação docente tem-se pautado pelos quatro pilares da educação superior contemporânea (SANTOS, 2006): a) aprender a conhecer, b) aprender a fazer, c) aprender a viver juntos; d) aprender a ser.

Tabela 5 – Descrição dos livros lidos por ano

Um livro	2	Percentagem	4%
Dois livros	1	Percentagem	2%
Três livros	4	Percentagem	8%
Mais	43	Percentagem	86%
Total	50	Percentagem	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Embora em número reduzido, há, no âmbito da docência universitária no Namibe (Angola), docentes que leem apenas um (1) livro por ano. Entendemos que a ferramenta de garantia de excelência no desafiante processo de ensino é a busca de informações obtidas com rigor científico, impondo-se o hábito de leitura. No entorno disto, fazemos referência ao fato de haver uma relação proporcional entre a quantidade e a qualidade do que se lê. Tourinho

(2011) enfatiza que a leitura é considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação, pelo que esta interpretação parte da observação de situações concretas da vida cotidiana. Neste particular, entre as instituições de ES em Angola, não tem sido frequente a existência de revistas científicas, havendo apenas poucas, como a Revista Sapientiae, da Universidade Óscar Ribas (Luanda); a Revista Lucere, da Universidade Católica (Luanda); a Revista Sol Nascente, do Instituto Superior Politécnico Sol Nascente (Huambo); a Revista Angolana de Extensão Universitária (Escola Superior Pedagógica do Bengo), havendo sido muito recentemente criada a Revista Científica do ISCED-Huíla. Sublinha-se que para a realidade do Namibe (Angola) este quesito constitui ainda um desafio em perspetiva.

Dauster *et al.* (2007), numa pesquisa feita com professores do ES no Brasil, na zona sul do Rio de Janeiro, para aferir a relação existente entre professores e livros, leituras, escrita e ambiente de trabalho, apresentaram dados sugestivos e encorajadores. Segundo os autores, a dinâmica de todos os professores afigura-se, *grosso modo*, em "[...] comprar livros, guardá-los tanto na universidade quanto nas suas bibliotecas pessoais, adquiri-los com verbas de pesquisa, emprestá-los a alunos e eventualmente a colegas e doá-los às bibliotecas." (DAUSTER *et al.*, 2007, p. 122).

Na era da Revolução Industrial, também designada Era Tecnológica, o exercício de docência, aqui com enfoque para o ES, é mais competitivo e exigente. Bendriyanti, Dewi e Julita (2019) propõem ao menos cinco qualificações e competências para um professor deste nível, nomeadamente: a) competência educacional; b) competência em pesquisa; c) competência para tecnologia; d) competência em globalização; e) competência em estratégias futuras, pois o mundo rapidamente muda, de modo que o docente deve desenvolver a competência para prever exatamente o que acontecerá no futuro.

6.2 A perspectiva comparada dos livros físicos e virtuais

Tabela 6 – Quantidade de livros digitais em posse

Mais de 50	24	Porcentagem	48%
Entre 50 e 30	12	Porcentagem	24%
Entre 20 e 10	9	Porcentagem	18%
Menos de 10	5	Porcentagem	10%
Total	50	Porcentagem	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Vale realçar que, desta população amostral, cinco inquiridos possuem menos de 10 livros digitais em posse individual, o que pode indicar três sinais: a) têm acesso a mais livros em formato papel que noutra formato; b) apresentam alguma resistência à leitura por meios digitais; c) possuem algum tipo de iliteracia tecnológica ou informacional. Parece-nos inegável que hoje o fluxo informacional disponibilizado na *internet* é imensurável; é preciso, por isso, uma dinâmica maior de literacia tecnológica e competências atuais.

Em análise, na visão de Pires (2012), a relação das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e a leitura permite ao leitor a construção de uma trajetória de autoaprendizado mais qualificada e não linear, disponibilizando uma quantidade de informações na Rede Mundial de Computadores. Assim, quando estas informações são devidamente filtradas, podem ser combinadas e recombinaadas em conexões mentais diversificadas, ou ainda redefinidas pelo acesso simultâneo a páginas de material informativo ou por ligações entre diferentes tópicos, *sites* e páginas.

Tabela 7 – Quantidade de livros físicos em posse

Mais de 50	9	Percentagem	18%
Entre 30 e 50	10	Percentagem	20%
Entre 10 e 20	23	Percentagem	26%
Menos de 10	8	Percentagem	16%
Total	50	Percentagem	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Procuramos saber aqui, dentre as questões não analisadas, informações ligadas à quantidade de livrarias existentes na província. Grande parte desconhece a existência de sequer uma em toda a extensão do território provincial, salvo alguns pontos de venda de livros, o que concorre para a precariedade do consumo de livros em papel e para a massificação da cultura livreira, além de induzir a pouca diversidade de temas nas estantes das poucas bibliotecas que algumas instituições têm. Fazendo um estudo sobre o professor e literacia no ES, Bendriyanti, Dewi e Julita (2019) sinalizam que docentes devem possuir várias competências, entre as quais a competência pedagógica, a competência de personalidade, a competência social e a competência profissional, sendo esta definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que devem ser possuídos,

internalizados, dominados e executados por docentes na realização das suas obrigações profissionais.

6.3 Sobre os meios de acesso aos materiais

Tabela 8 – Estratégias de acesso aos livros que lê (pergunta de resposta múltipla)

Compra	46	Percentagem	92%
Local de trabalho	12	Percentagem	24%
Biblioteca	20	Percentagem	40%

Fonte: elaborada pelos autores.

Considerando que se trata de uma pergunta que possibilita optar por mais de uma resposta, contam-se 20 docentes que, em grande parte, dependem dos livros que as bibliotecas dispõem, sendo que este inaccessa resulta das dificuldades de índole diversa na aquisição dessas obras, embora, independentemente da quantidade, 46 docentes dizem comprar os livros a que têm mais acesso. Fica registado que os que os compram também se servem das bibliotecas e até dos livros disponíveis no local de serviço.

Freitas e Santos (1991) fazem uma distinção entre o tipo de leitura cumulativa e a parcelar. Para o primeiro tipo considera-se o acesso recorrente e plural aos livros, jornais e revistas, o que pressupõe traduzir numa prática consolidada um hábito arraigado de leitura.

Considera-se que a pouca oferta de fontes bibliográficas pode ser proporcional à pouquíssima produção por parte dos académicos que lecionam no ensino universitário. Observa-se que, nas universidades angolanas, os poucos exercícios de pesquisa que se têm realizado, em geral, estão associados a dissertações de mestrado e a monografias de licenciatura. Assim, pela escassez de oferta de formação no âmbito nacional, as obras mais bem elaboradas e teses de doutoramento de técnicos angolanos ocorrem quase sempre no exterior do país, nas universidades e institutos que os tutelam (SIMÕES *et al.*, 2016).

7 CONCLUSÕES

Estando cada vez mais em vigência a implementação de um dos principais desígnios por que se rege uma universidade moderna, o da extensão universitária, as instituições de ES encontram-se no centro das atividades da sociedade, sendo estas parceiras estratégicas de

quase todos os setores sociais, mormente os mais proeminentes. Ou seja, os atos de saber-fazer, saber-ser e saber-estar resultam da promoção da literacia, a qual favorece a leitura de novos sinais para cada novo contexto social, cabendo sobretudo à universidade ler e interpretar tais sinais.

Na sequência disto, e a despeito de este estudo ter como fulcro analisar a dimensão da cultura literária e de leitura dos docentes do ES, o seu contexto suscita sempre uma reflexão extensiva às demais províncias, considerando a homogeneidade no âmbito das políticas educativas, políticas públicas e regência do próprio ensino superior ainda emanadas da capital (Luanda).

O número reduzido de revistas científicas, a inexistência de, pelo menos, uma em Namibe (Angola), a falta de promoção de publicações académicas locais, a falta de livrarias e bibliotecas modernas, a ausência de incentivos de varia ordem à investigação têm manifestamente sido o cume para que a iliteracia académica seja a consequência de uma universidade descomprometida ainda com os três pilares do ES: ensino, investigação e extensão universitária.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 5/2009, de 7 de abril. Estatuto Orgânico das Regiões Acadêmicas. **Diário Oficial [da] República de Angola**, Luanda, 7 abr. 2009.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 188/2014, de 4 de agosto. Estatuto Orgânico da Universidade Cuito Cuanavale. **Diário Oficial [da] República de Angola**, Luanda, 4 ago. 2014.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 285/2020, de 29 de outubro. Estatuto Orgânico da Universidade do Namibe. **Diário Oficial [da] República de Angola**, Luanda, 29 out. 2020.

BARTON, Carolina. **Information literacy and higher education**. Montreal: Concordia University, 2015.

BENDRIYANTI, Rita Prima; DEWI, Cintra Ayu; ZULITA, Rosa. Lecturer and literacy in higher education. **Journal of Critical Reviews**, Kuala, v. 6, n. 4, 2019.

BOLDARINE, Rosaria; BARBOSA, Raquel. Formação docente e práticas de leitura: experiências iniciais e na atuação profissional. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./jun. 2012.

CANGA, Juliana; BUZA, Alfredo. Qualidade do ensino superior em países periféricos diante dos apelos da globalização. **Revista FORGES**, Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 14-41, 2015.

CORREIA, J. M.; ROA, T. A historicidade do ensino superior desde a génese até à atualidade: suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 6, n. 1, p. 177-202, 2021.

DAUSTER, Tania; AMARAL, Dione Dantas do; GONÇALVES, Mônica Guimarães; MOREIRA, Sandra Mendes. Mundo acadêmico: professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. **Avá – Revista de Antropología**, v. 6, n. 10, p. 119-131, 2007.

DONÁ, Rafaela Aparecida. Didática do ensino de língua e literatura: um estudo comparativo entre os métodos tradicional e tecnológico. **Revista Letras Fafibe**, Bebedouro, SP, v. 4, n. 1, 2014.

FREIRE, Eudaldo; CAMAYD, Yohandra; RANGEL, Germano; TCHIMALA, André. Transcendência dos conhecimentos prévios no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Sociedad & Tecnología**, v. 4, n. 2, p. 226-238, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREITAS, Eduardo; SANTOS, Maria de Lourdes. Inquérito aos hábitos de leitura. **Sociologia – Problemas e Práticas**, Lisboa, v. 7, n. 10, p. 67-89, 1991.

GREGG, Madeleine; SEKERES, Diane Carver. Supporting reading of expository text in the geography classroom. **The reading teacher**, v. 60, n. 2, p. 102-110, 2006.

HARRIS, Theodore; HODGES, Richard. **The literacy dictionary**. Newark, Delaware: The International Reading Association, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014**. Luanda: INE, 2016.

LOPES, Paula Cristina. **Hábitos de leitura em Portugal**: uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva. Lisboa: Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa; Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL, 2011.

MONTOYA, Silva. **Defining literacy**. Hamburg: UNESCO, 2018.

NARCISO, Sylvie Marie Silveiro. **Da leitura à escrita**: uma viagem pelo texto literário: relatório de estágio de mestrado em ensino de português e de língua estrangeira (francês) no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2012.

PIRES, Erik André. A importância do hábito da leitura na universidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 365-381, jul./dez. 2012.

REIS, Alexandra; FAÍSCA, Luís; PETERSON, Karl Magnus. Literacia: modelo para o estudo dos efeitos de uma aprendizagem específica na cognição e nas suas bases cerebrais. *In*: TREVISAN, J. J. **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: Edipucrs, 2011.

RINTANINGRUM, Ratna. Literacy: its importance and changes in the concept and definition. **TEFLIN Journal**, v. 20, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2009.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi. A importância da leitura no ensino superior. **Revista de Educação Itatiba**, v. 1, n. 20, p. 77-83, 2006.

SIMÕES, Cristóvão; SAMBO, Maria; FERREIRA, Albano; FRESTA, Mário. Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional. **Revista FORGES**, Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, v. 3, n. 1, p. 79-102, 2016.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul./dez. 2011.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão Europeia. **Educação e formação de adultos na Europa: alargar o acesso às oportunidades de aprendizagem: relatório Eurydice**. Bruxelas: União Europeia, 2015.

VIEGAS, Ana Guimarães; NASCIMENTO, Genoveva Batista. O hábito da leitura na visão dos concluintes do curso de biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba. **Biblionline**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 58-71, 2015.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: história e instituições. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. São Paulo: Editora da UC, 1999. p. 1-9.

Recebido em: 1.º jun. 2022.

Aceito em: 7 mar. 2023.