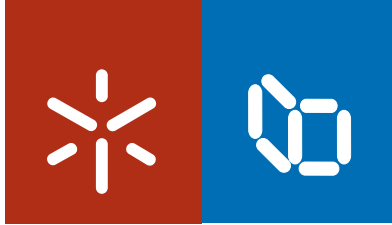




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Joaquim Sapalo Castilho Cacumba

**Competências de Literacia Académica
Bilingue (Português/Inglês) dos Graduandos
em Ensino da Língua Inglesa em Angola**



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Joaquim Sapalo Castilho Cacumba

**Competências de Literacia Académica
Bilingue (Português/Inglês) dos Graduandos
em Ensino da Língua Inglesa em Angola**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Linguagem
Especialidade em Linguística Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A concretização de uma etapa académica tão importante como esta exige que eu coloque num espaço tão pequeno como uma página a minha gratidão e homenagem a Deus, à minha supervisora, aos participantes do estudo, às instituições, aos colegas, aos familiares e amigos, que de forma direta ou indireta, se envolveram na idealização, execução e conclusão do presente trabalho.

Sendo assim, gostaria de começar por sublinhar que agradecer ao **Pai Celestial**, antecipadamente, é fé. Agradecer a **Deus**, depois que Ele responde a uma oração, é gratidão. Por isso, devo agradecer ao meu General pelo Dom da vida, pela minha saúde, pela consumação da minha fé, pelas variadíssimas bênçãos e por entregar meu destino nas mãos de pessoas maravilhosas, dedicadas e tão especiais.

É com imensa gratidão que reconheço o incomensurável apoio da minha orientadora, a Professora Doutora **Cristina Flores**, esta cordial, competente e incansável profissional, pela sua presença nas diferentes etapas deste trabalho, e pelo saber que me transmitiu desde a idealização até à concretização deste projeto. Muito obrigado Senhora Professora **Cristina**, pelas suas constantes demonstrações de disponibilidade, humildade, dedicação, confiança, incentivo, orientação e paciência. Amadureci. E admira-me muito o facto de mesmo com tantas tarefas de docência, de administração, de supervisão e de pesquisa, a Professora sempre dedicou longas horas de leitura do trabalho e de orientação, em nenhum momento atrasou com as devidas, rigorosas e cuidadosas correções e recomendações, e esteve sempre pronta a encontrar algum espaço na sua apertada agenda para as minhas audiências, quando precisei de um esclarecimento ou de referência. Tem sido uma honra fazer parte do ILCH, do CEHUM e da UMINHO. Obviamente, como autor, assumo toda e qualquer imperfeição deste trabalho.

Esta Tese manter-se-ia um sonho se não fosse com a contribuição de duas pessoas para que eu tivesse acesso ao exame CILP e ao exame TALSE, isto é, a **Simone Viapiana**, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Brasil, e o **Albert Weideman**, da *University of the Free State*, África do Sul. Ao Professor Weideman devo um grande favor, por ter aceite, sem qualquer contrapartida pecuniária, a análise dos resultados de ambas as provas.

Estendo os meus agradecimentos a todos os colegas e alunos, em especial aqueles que voluntariamente participaram desta investigação. Destaco o meu agradecimento à Direção do ISCED-Huíla. Especialmente, agradeço ao Senhor Diretor Geral, Prof. Doutor **José Luís Mateus Alexandre**, pela amizade e por tudo que fez por mim nos últimos 15 anos ali onde trabalhamos juntos.

Não tenho palavras para sincera e profundamente agradecer à minha querida esposa, **Lizandra Paiva Ferreira Cacumba**, e aos nossos filhos, **Daniela Castiandra Ferreira Cacumba**, **Fabiano Eliaquim Ferreira Cacumba** e **Marcelo Cristiano Ferreira Cacumba**, pelo sacrifício consentido e pela compreensão. O meu sentido agradecimento a ti, **Lizandra**, pelas mais distintas razões, como o seu companheirismo ímpar e exemplar, o incentivo irrestrito, o inestimável apoio, e a constante partilha de responsabilidades familiares e de ideias académicas e profissionais.

Sou grato aos meus familiares e amigos, em especial aos meus pais, **Tito Castilho Cacumba** (*in memoriam*) e **Valentina Vanolamo** pela educação recebida, e ao **Júlio D. C. Cacumba**, **Filipe Sebastião** e **Décio Paiva Ferreira**, pela irmandade e amizade. Agradeço o carinho e amizade do meu Kota **Arão Zaqueu Sambango**, porque de Coimbra esteve sempre disponível para tratar documentos migratórios de Angola para Portugal. A todos a minha gratidão, pelo apoio, solidariedade e crença.

Não posso deixar de demonstrar o meu profundo agradecimento, a todos aqueles que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização da presente Tese. **Thank you a bunch!**

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Competências de Literacia Académica Bilingue (Português/Inglês) dos Graduandos em Ensino da Língua Inglesa em Angola

O objetivo desta investigação é propor um quadro teórico-prático para determinar o perfil das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos e futuros profissionais em ensino da língua inglesa no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (daqui em diante, ISCED-Huíla), uma instituição pública localizada no Lubango, sul de Angola. O estudo foi suscitado pelo facto de muitos professores graduandos terem demonstrado fragilidades de realizar práticas de biliteracia académica bem-sucedidas em ambas as línguas, o que raramente tem merecido uma resposta por parte dos agentes de educação, através do recurso à análise das suas necessidades de aprendizagem e necessidades da situação-alvo. Consequentemente, vários estudantes não são considerados preparados para o ensino superior (ES), causando altos níveis de insucesso escolar, acompanhado por um aumento da taxa de abandono ou evasão. A investigação adotou um design do tipo estudo de caso, essencialmente qualitativo e exploratório de métodos mistos. Participaram da mesma 58 graduandos e 6 docentes, todos do curso de Ensino da Língua Inglesa do ISED-Huíla. Os dados foram recolhidos através de quatro instrumentos de investigação, sendo dois inquéritos por questionário, (1) um do docente, o *Academic Biliteracy Language Education Questionnaire* (ABLEQ), e (2) um do estudante, o *Academic Language Biliteracy Competence Questionnaire – Portuguese/English* (ALBCQ-PE), e duas provas de aferição de competências em literacia académica, isto é, (3) uma prova de Português, o *Certificado Internacional de Língua Portuguesa* (CILP) e (4) uma de Inglês, o *Test of Academic Literacy for Students of Education* (TALSE). Os resultados de vários testes de associação Pearson, que correlacionam as variáveis do ALBCQ-PE com os resultados das provas CILP e TALSE, indicam um nível de biliteracia académica desajustado às exigências do ES, uma correlação linear significativa entre o historial linguístico e o exame CILP, uma correlação marginalmente significativa entre o uso linguístico em Português e o CILP, e uma correlação positiva forte significativa entre as necessidades de aprendizagem e necessidades da situação-alvo. O estudo recomenda medidas para o ensino bilingue no ES em Angola, para o desenho de currículo em formação de professores de LE, para o ensino e avaliação da biliteracia académica no ES angolano, e para futuros estudos. Para além disso, o mesmo destaca a importância de as IES passarem de uma atitude expectante para uma mais preventiva, deliberada e proativa para minimizar ou mesmo ultrapassar as dificuldades dos alunos através do diagnóstico dos mesmos antes, durante e após a instrução.

Palavras-chave: Alfabetização, Bilinguismo, Biliteracia, Competência, Literacia académica bilingue

ABSTRACT

Bilingual Academic Literacy Competences (Portuguese/English) of EFL Undergraduate Teacher Trainees in Angola

The aim of this research is to propose a theoretical and practical framework to determine the profile of bilingual academic literacy skills (Portuguese/English) of undergraduates and future professionals in English language teaching (ELT) at *Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla* (hereafter, ISCED-Huíla), a public higher teacher education institution in Lubango, southern Angola. The study was prompted by the fact that many teacher trainees have demonstrated weaknesses in performing successful academic biliteracy practices in both languages, which has rarely been responded by educational authorities through the analysis of their learning needs and target situation needs. Consequently, several students are not considered prepared for higher education, causing high levels of school failure, accompanied by an increase in dropout rates. The research adopted a non-experimental, essentially qualitative and exploratory mixed method case study design. Fifty-eight undergraduates and six teachers participated in the study, all from the ISCED-Huíla ELT course. Data were gathered through four research instruments: (1) one teacher trainer questionnaire, the *Academic Biliteracy Language Education Questionnaire* (ABLEQ), and (2) a student questionnaire, the *Academic Language Biliteracy Competence Questionnaire – Portuguese/English* (ALBCQ- PE), and two academic literacy competence tests, (3) one of Portuguese, the International Certificate of Portuguese Language (CILP) and (4) one of English, the *Test of Academic Literacy for Students of Education* (TALSE). The results of several Pearson association tests, which correlate the ALBCQ-PE variables with the CILP and TALSE test results, indicate a level of academic biliteracy that is below the higher education requirements, a significant linear correlation between language history and the CILP exam, a marginally significant correlation between language use in Portuguese and CILP, and a strong positive correlation between learning needs and target situation needs. The study recommends measures for bilingual education for the Angolan university system, for the design of foreign language teacher education curriculum, for the teaching and assessment of academic biliteracy in the Angolan higher education, and for further research. Furthermore, the study highlights the importance of higher education institutions moving from expectant to a more preventive, deliberate and proactive attitude to minimize or even overcome students' difficulties by diagnosing them before, during and after instruction.

Keywords: Alphabetization, Bilingualism, Biliteracy, Competence, Bilingual academic literacy

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS.....	xv
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xvii
INTRODUÇÃO	1
Problema de Investigação	2
Justificativa e Relevância do Estudo	2
Motivação para a Escolha do Objeto de Estudo.....	5
Estrutura da Tese	7
CAPÍTULO 1:	8
CONTEXTUALIZAÇÃO ETIMOLÓGICA, ADMINISTRATIVA, ECONÓMICA, ETNOLINGUÍSTICA E EDUCACIONAL DE ANGOLA.....	9
1.0. INTRODUÇÃO	9
1.1. PROÉMIO: RUMO A UMA NOVA VISÃO SOBRE ÁFRICA	9
1.2. ORIGEM DO NOME <i>ANGOLA</i>	11
1.3. BREVE DESCRIÇÃO DE ANGOLA	13
1.3.1. Localização Geográfica.....	13
1.3.2. Caracterização Administrativa	14
1.3.3. Organismos Internacionais a que Angola Pertence.....	16
1.3.4. População de Angola	17
1.3.5. Caracterização Geomorfológica	21
1.3.5.1. Relevo de Angola.....	21
1.3.5.2. O Clima de Angola	22
1.4. RECURSOS MINERAIS E RECURSOS NATURAIS	24
1.4.1. Recursos Minerais	24
1.4.2. Recursos Naturais.....	25
1.5. RECURSOS HIDROGRÁFICOS.....	25
1.6. A BIODIVERSIDADE ANGOLANA	27
1.7. CARACTERIZAÇÃO ECONÓMICA	31
1.7.1. Antes de 1975.....	31

1.7.2.	Período de 1975–1988	38
1.7.3.	Período de 1988-1991.....	40
1.7.4.	Período de 1992-2002.....	43
1.7.5.	Período de 2002–2010	45
1.8.	O TURISMO ANGOLANO	51
1.9.	CARACTERIZAÇÃO ETNOLINGUÍSTICA	53
1.9.1.	Os Primeiros Habitantes de Angola	54
1.9.2.	Expansão Bantu em África	55
1.9.2.1.	Significado da Palavra Bantu	55
1.9.2.2.	Origem da Palavra <i>Bantu</i>	55
1.9.2.3.	Expansão <i>Bantu</i> em Angola.....	55
1.9.2.4.	Causas da Expansão Bantu	57
1.9.2.5.	Classificação das Línguas Bantu.....	57
1.9.3.	Formas de Comunicação na Época Pré-colonial (Antes de 1482).....	62
1.9.4.	As Línguas Usadas em Angola	63
1.10.	EXPANSÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS PARA ÁFRICA.....	65
1.10.1.	Motivos da Expansão do Império Português em Angola.....	66
1.10.2.	Chegada da Língua Portuguesa ao Reino do Kongo e do Ndongo.....	66
1.10.3.	O Português como Língua de Prestígio e de Expansão	67
1.10.4.	O Português Como Língua de Subjugação Cultural	68
1.11.	FIM DA EXPANSÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS EM ÁFRICA	69
1.12.	EDUCAÇÃO E POLÍTICA LINGUÍSTICA EM ANGOLA	72
1.12.1.	A Educação Pré-colonial (Antes de 1482)	72
1.12.2.	A Educação e Política Linguística Colonial (1575–1975).....	73
1.12.2.1.	Educação Jesuítica (1575–1759).....	73
1.12.2.2.	Educação Pombalina (1759–1792).....	74
1.12.2.3.	A Educação Joanina (1792–1845)	74
1.12.2.4.	A Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926)	75
1.12.2.5.	A Educação Salazarista (1926–1961).....	79
1.12.2.6.	A Educação durante a Luta Armada Anticolonial (1961–1975)	82
1.12.3.	A Educação e Política Linguística pós-Independência Nacional (1975–)	84
1.12.4.	A Situação Sociolinguística Angolana no pós-Independência.....	86
1.12.4.1.	Legado das Políticas Linguísticas Coloniais	86
1.12.4.2.	Tipologias da Política Linguística Oficial em África.....	87
1.12.5.	A Língua Portuguesa em Angola.....	88
1.12.5.1.	A Escolha do Português como Língua Oficial em Angola.....	89

1.12.5.2.	A Reconversão Linguística e Cultural no Período pós-Independência.....	90
1.12.5.3.	A Importância da Língua Portuguesa em Angola	95
1.12.6.	O Ensino da Língua Inglesa em Angola	97
1.12.6.1.	História do Ensino da Língua Inglesa em Angola	97
1.12.6.2.	A Importância da Língua Inglesa em Angola.....	99
SÍNTESE DO CAPÍTULO 1		102
CAPÍTULO 2:		104
REVISÃO DA LITERATURA		105
2.0.	INTRODUÇÃO	105
2.1.	EXÓRDIO: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO SÉCULO XXI.....	105
2.2.	COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI	107
2.2.1.	Conceito de <i>Competência</i>	107
2.2.2.	A <i>Competência</i> no Contexto Organizacional ou das Ciências do Trabalho.....	108
2.2.3.	A <i>Competência</i> na Linguística, e no Ensino de Línguas.....	112
2.2.4.	A <i>Competência</i> na Educação e Formação Profissional	115
2.3.	ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA NO CONTEXTO BILINGUE	119
2.3.1.	O Alfabeto: A Maior Invenção da Humanidade	119
2.3.2.	Alfabetização	119
2.3.3.	Iliteracia (Iletrismo) ou Analfabetismo	126
2.3.4.	Literacia	129
2.3.4.1.	Origem da Palavra <i>Literacia</i>	129
2.3.4.2.	Percurso do Significado de <i>Literacia</i>	129
2.3.4.3.	Significado de <i>Literacia</i>	131
2.3.5.	Entre o <i>Alfabetizado</i> e o <i>Letrado</i>	138
2.4.	CRIAÇÃO DA MASSA CRÍTICA ANGOLANA.....	142
2.4.1.	A Criação de Bibliotecas.....	142
2.4.2.	A Literatura Angolana.....	144
2.4.3.	Televisão, Radiodifusão e Imprensa Angolanas	147
2.4.4.	O Ensino Superior em Angola.....	152
2.5.	BILINGUISMO: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES.....	153
2.5.1.	Bilinguismo: Etimologia, Morfologia e Semântica	153
2.5.2.	Dimensões de Classificação de Indivíduos Bilingues	155
2.5.2.1.	Proficiência nas Línguas em Questão	157
2.5.2.2.	Organização dos Códigos Linguísticos na Memória	158
2.5.2.3.	A idade de Aquisição da Segunda Língua (L2).....	158

2.5.2.4.	O Status das Duas Línguas.....	160
2.5.2.5.	Identidade Cultural do Bilingue com Membros das Comunidades Falantes.....	162
2.5.3.	Principais Publicações Bilingues em Angola.....	166
2.6.	BILITERACIA OU LITERACIA BILINGUE EM PORTUGUÊS E INGLÊS.....	166
2.6.1.	Bilinguismo vs. Literacia.....	166
2.6.2.	Conceito de Biliteracia ou Literacia Bilingue.....	167
2.6.3.	Literacia Académica Bilingue <i>ou</i> Biliteracia Académica	168
2.6.4.	Relação entre Literacia em L1 e em L2	172
2.7.	FATORES CONTRIBUTIVOS PARA O BILINGUISMO E A BILITERACIA.....	180
2.7.1.	O Contacto Linguístico	180
2.7.2.	Fenómenos Provocados pelo Contacto Linguístico	181
2.7.3.	Principais Motivos do Bilinguismo e da Biliteracia	181
2.7.3.1.	Fatores Históricos	183
2.7.3.2.	Fatores Socioculturais	184
2.7.3.3.	Tecnologia	185
2.7.3.4.	Atitudes e Valores	187
2.7.3.5.	Demografia	190
2.7.3.6.	Migração.....	191
2.7.3.7.	Economia	192
2.7.3.8.	Ambiente de Literacia Familiar	193
2.7.3.9.	Suporte Institucional	195
2.7.3.10.	Religião.....	196
2.7.3.11.	Instrução Formal e Educação Bilingue	198
2.7.3.12.	Motivação ou Expetativa Académica e Profissional	200
2.8.	O MOVIMENTO DE LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS	201
2.8.1.	Conceito e Origem Histórica de LinFE	202
2.8.2.	Motivos do Surgimento da LinFE	203
2.8.3.	Análise de Necessidades.....	204
2.8.4.	Importância da Análise de Necessidades	204
2.9.	INOVAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	206
2.9.1.	Conceito de Inovação.....	206
2.9.2.	A Implementação de Inovação numa IES.....	208
2.9.3.	Análise de Necessidades Gerais e Específicas	210
2.9.4.	Análise de Competências de Biliteracia Académica.....	212
2.9.4.1.	Perfil do Estudante de Inglês LE	212
2.9.4.2.	Perfil do Professor de Inglês LE	218

2.10.	AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LITERACIA PARA O ENSINO SUPERIOR	227
2.10.1.	Alguns Indicadores de Literacia pelo Mundo	228
2.10.2.	Avaliação de Literacia para o Ensino Superior.....	230
2.10.3.	Avaliação de Literacia Académica Bilingue.....	232
2.10.3.1.	Dominância Linguística e sua Avaliação.....	233
2.10.3.2.	Literacia Académica Bilingue e sua Avaliação	235
2.11.	O DESENVOLVIMENTO DA BILITERACIA ACADÉMICA	239
2.11.1.	Modelos de Educação Bilingue	239
2.11.1.1.	Formas Monolingues de Educação Bilingue para Bilingues.....	239
2.11.1.2.	Formas Fracas de Educação Bilingue	241
2.11.1.3.	Formas Fortes de Educação Bilingue.....	243
2.11.2.	Práticas Pedagógicas de Desenvolvimento da Biliteracia	247
2.11.2.1.	Modelos da Pedagogia de Biliteracia.....	247
2.11.2.2.	Modelo dos Contínuos de Biliteracia	249
2.11.2.3.	A Translinguagem	252
2.11.2.4.	CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i>).....	258
2.11.2.5.	Dual Language Programme ou Poli Direcional	266
	SÍNTESE DO CAPÍTULO 2	269
	CAPÍTULO 3:	271
	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	272
3.0.	INTRODUÇÃO	272
3.1.	TERMOS DE REFERÊNCIA.....	272
3.1.1.	Ciência	272
3.1.2.	Ciências da Linguagem	276
3.1.3.	A Linguística Aplicada	284
3.1.4.	Investigação.....	289
3.1.5.	Técnica.....	291
3.1.6.	Método.....	292
3.1.7.	Metodologia	293
3.2.	SÍNTESE DO ESTUDO	294
3.2.1.	Identificação do Problema de Investigação	294
3.2.2.	Área de Investigação	296
3.2.3.	Tópico ou Objeto de Estudo	296
3.2.4.	Objetivo Geral da Investigação.....	296
3.2.5.	Objetivos Específicos da Investigação	297

3.2.6.	Questões de Investigação.....	298
3.3.	METODOLOGIA.....	300
3.3.1.	Contexto de Investigação.....	301
3.3.2.	População e Amostra.....	303
3.3.3.	Tipo de Investigação.....	305
3.3.4.	Design de Investigação.....	308
3.3.5.	Técnicas de Recolha de Dados.....	312
3.3.5.1.	Inquérito por Questionário.....	313
3.3.5.2.	Provas de Aferição de Competências de Literacia Académica.....	321
3.3.6.	Procedimentos de Recolha de Dados.....	322
3.3.7.	Técnicas de Análise de Dados.....	325
3.4.	CONFIABILIDADE E VALIDADE DOS DADOS.....	328
3.4.1.	Confiabilidade.....	329
3.4.1.1.	Confiabilidade Interna.....	329
3.4.1.2.	Confiabilidade Externa.....	330
3.4.2.	Validade.....	331
3.4.2.1.	Validade Interna.....	331
3.4.2.2.	Validade Externa.....	332
3.5.	QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO.....	334
3.5.1.	Ética e os Aspetos Éticos na Investigação em LA.....	334
3.5.2.	Questões Éticas Relacionadas à Recolha e Análise de Dados.....	338
3.5.3.	Questões Éticas Relacionadas com a Divulgação dos Resultados.....	340
	SÍNTESE DO CAPÍTULO 3.....	340
	CAPÍTULO 4:.....	341
	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	342
4.0.	INTRODUÇÃO.....	342
4.1.	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	343
4.2.	FATORES CONTRIBUTIVOS PARA O BILINGUISMO E A BILITERACIA.....	344
4.3.	NÍVEL DE LITERACIA ACADÉMICA DOS GRADUANDOS NO INÍCIO DO ENSINO SUPERIOR ..	345
4.3.1.	Resultados do CILP.....	345
4.3.2.	Resultados do TALSE.....	347
4.3.3.	Nível de Literacia Académica dos Graduandos do ISCED-Huíla.....	348
4.4.	RELAÇÃO ENTRE O ALBCQ-PE E OS RESULTADOS DO CILP E DO TALSE.....	351
4.4.1.	Classificação de Dominância Linguística.....	351

4.4.2.	Classificação de Dominância Individual	353
4.4.3.	O ALBCQ-PE vs. Resultados do CILP e do TALSE.....	357
4.4.3.1.	O Historial Linguístico vs. Resultados do CILP e do TALSE	357
4.4.3.2.	O Uso Linguístico vs. Resultados do CILP e do TALSE.....	359
4.5.	NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DE BILITERACIA ACADÉMICA	360
4.5.1.	Conhecimentos do Aluno	361
4.5.2.	Habilidades do Aluno de LE	361
4.5.3.	Atitudes do Aluno de LE	365
4.5.4.	Competências do Aluno de LE.....	365
4.6.	NECESSIDADES DE SITUAÇÃO-ALVO DE COMPETÊNCIAS DE BILITERACIA ACADÉMICA	366
4.6.1.	Conhecimentos do Professor de LE	366
4.6.2.	Habilidades do Professor de LE.....	367
4.6.3.	Atitudes do Professor de LE	370
4.6.4.	Competências do Professor de LE.....	371
4.7.	RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM E AS NECESSIDADES DA SITUAÇÃO-ALVO	372
4.8.	O DESENVOLVIMENTO DA BILITERACIA ACADÉMICA A NÍVEL DO ISCED-HUÍLA.....	373
4.8.1.	Estrutura do Programa.....	373
4.8.2.	Currículo.....	376
4.8.3.	A Língua Usada e a Usar na Instrução.....	378
	SÍNTESE DO CAPÍTULO 4.....	380
	CAPÍTULO 5:	382
	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	383
5.0.	INTRODUÇÃO	383
5.1.	METODOLOGIA USADA NO ESTUDO	383
5.2.	PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS	383
5.3.	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS.....	385
5.3.1.	Fatores Contributivos para o Bilinguismo e a Biliteracia no ISCED-HUÍLA	386
5.3.2.	Nível de Literacia Académica.....	390
5.3.3.	ALBCQ-PE vs. CILP e TALSE	395
5.3.4.	Necessidades de Aprendizagem e da Situação-Alvo de Literacia Académica Bilingue	397
5.3.4.1.	Conhecimentos ou Saberes de Literacia Académica Bilingue	397
5.3.4.2.	Habilidades de Literacia Académica Bilingue	400
5.3.4.3.	Atitudes de Literacia Académica Bilingue	402

5.3.4.4.	Correlação entre as Necessidades de Aprendizagem e Necessidades da Situação Alvo.....	405
5.3.5.	Modelo de Educação Bilingue e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior Angolano.....	405
5.4.	CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	408
5.4.1.	Contribuição Teórica	408
5.4.2.	Contribuição Empírica.....	410
5.4.3.	Contribuição Prática.....	410
5.5.	DELIMITAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	411
5.5.1.	Delimitações do Estudo.....	412
5.5.2.	Limitações do Estudo.....	412
	SÍNTESE DO CAPÍTULO 5.....	413
	CAPÍTULO 6:	415
	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	416
6.0.	INTRODUÇÃO	416
6.1.	SÍNTESE GERAL DA TESE	416
6.2.	CONCLUSÕES	417
6.3.	RECOMENDAÇÕES	419
	APÊNDICES	423
	Apêndice 1 – História do Ensino da Língua Inglesa em Angola	424
	Apêndice 2 – Plano Curricular de Ensino da Língua Inglesa - ISCED-Huíla.....	427
	Apêndice 3 – Principais Publicações Bilingues em Angola	428
	Apêndice 4 – ABLEQ: Inquérito por Questionário do Docente.....	431
	Apêndice 5 – ALBCQ-PE: Inquérito por Questionário do Estudante.....	434
	Apêndice 6 – Carta ao ISCED-Huíla a Solicitar a Condução do Estudo	442
	Apêndice 7 – Carta do ISCED-Huíla Autorizando o Estudo	443
	Apêndice 8 – Modelo de Consentimento Informado para Docentes.....	444
	Apêndice 9 – Modelo de Consentimento Informado para Estudantes	445
	Apêndice 10 – Parecer do Conselho de Ética - CSH da UMINHO	446
	Apêndice 11: Classificação de Dominância Individual.....	447
	Apêndice 12: Classificação de Dominância Individual vs. CILP e TALSE	450
	Apêndice 13 – Quadro para Determinar as Competências de Literacia Académica Bilingue de Graduandos-Docentes do ISCED-Huíla.....	452
	BIBLIOGRAFIA	453

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1: Mapa Administrativo de Angola	15
Figura 2: População Angolana, no Novo Mapa do País	18
Figura 3: Principais Linhas de Migração Bantu	56
Figura 4: Migração Bantu 100 a.C. – 600 d.C.....	57
Figura 5: Grandes Famílias e Subfamílias de Línguas Africanas	59
Figura 6: Classificação das Línguas Bantu	61
Figura 7: Mapa das Principais Tribos de Angola	64
Figura 8: As Principais Línguas Angolanas	65
Figura 9: Theory of Action and Job Performance - Best Fit.....	109
Figura 10: Emergência e Desenvolvimento do Conceito de Competência	116
Figura 11: Modelo Holístico de Competência.....	117
Figura 12: Bilinguismo Tradicional vs. Bilinguismo Dinâmico.....	162
Figura 13: The Separate Underlying Proficiency Model e The Common Underlying Proficiency Model.....	175
Figura 14: O Modelo Prisma - Aquisição da Literacia Académica Bilingue	214
Figura 15: The 4Cs Framework for CLIL.....	261
Figura 16: O Tríptico da Linguagem	262
Figura 17: Descritores de Necessidades numa L2	266

GRÁFICOS

Gráfico 1: Indicadores Estudantis do ES Angolano 2014–2018	153
Gráfico 2: Histograma dos Resultados do CILP.....	346
Gráfico 3: Histograma dos Resultados de TALSE	348
Gráfico 4: Boxplots do CILP e do TALSE.....	350
Gráfico 5: Classificação de Dominância Linguística.....	352
Gráfico 6: Scatterplot da Dominância em Português e CILP.....	354
Gráfico 7: Scatterplot da Dominância em Inglês e TALSE.....	355
Gráfico 8: Scatterplot da Zona de Biliteracia e CILP	356
Gráfico 9: Scatterplot da Zona de Biliteracia e TALSE	356
Gráfico 10: Scatterplot da Zona de Biliteracia e TALSE	358
Gráfico 11: Scatterplot do Historial Linguístico em Inglês e TALSE.....	358
Gráfico 12: Scatterplot do Uso Linguístico em Português e CILP.....	359
Gráfico 13: Scatterplot do Uso Linguístico em Inglês e TALSE.....	360
Gráfico 14: Habilidades de Pensamento para Alunos de LE.....	362
Gráfico 15: Habilidades de Informação para Alunos de LE.....	362
Gráfico 16: Habilidades de Leitura para Alunos de LE	363
Gráfico 17: Habilidades de Escrita para Alunos de LE.....	364
Gráfico 18: Habilidades de Pensamento para Professores de LE	367
Gráfico 19: Habilidades de Informação para Professores de LE	368
Gráfico 20: Habilidades de Leitura para Professores de LE.....	369
Gráfico 21: Habilidades de Escrita para Professores de LE	370
Gráfico 22: Boxplot - Necessidades de Aprendizagem e Necessidades da Situação-Alvo	373
Gráfico 23: O Programa Trabalha para Alcançar os Objetivos da Educação Bilingue.....	374
Gráfico 24: O Programa Garante Equidade para Todos.....	374
Gráfico 25: Liderança Forte, Eficaz e Experiente.....	375
Gráfico 26: Processo Eficaz para o Planeamento, Implementação e Avaliação Contínuos	376

Gráfico 27: O Programa possui um Processo para o seu Desenvolvimento e Revisão	377
Gráfico 28: Currículo Baseado em Padrões e Promove os três Objetivos Principais	377
Gráfico 29: O Currículo Integra Efetivamente a Tecnologia.....	378
Gráfico 30: Uso Linguístico pelos Docentes no Ensino numa Semana Média	379
Gráfico 31: Proposta da Frequência do Uso do Português no Ensino	379

QUADROS

Quadro 1: Diferentes Etnias a Habitarem Angola	63
Quadro 2: Tipos de Programas de Educação Bilingue.....	240
Quadro 3: Esquema dos 4As” - Educação Disponível, Acessível, Aceitável e Adaptável.....	242
Quadro 4: Modelos de Pedagogia de Biliteracia	247
Quadro 5: Relação de Poderes no Modelo de Contínuos de Biliteracia	250
Quadro 6: Estratégias de Translinguagem	257

TABELAS

Tabela 1: Evolução da População Angolana 1975–2014	18
Tabela 2: População Angolana por Província	19
Tabela 3: Indicadores Económicos, Sociais e de Pobreza	49
Tabela 4: Cálculo da Pontuação de Dominância Linguística no ALBCQ-PE	327
Tabela 5: Confiabilidade do CILP e do TALSE.....	331
Tabela 6: Caracterização das Variáveis Relativas aos Estudantes	344
Tabela 7: Caracterização das Variáveis Relativas aos Docentes.....	344
Tabela 8: Fatores Contributivos para o Bilinguismo e a Biliteracia	345
Tabela 9: Estatísticas Resumidas do CILP	346
Tabela 10: Estatísticas Resumidas do TALSE	347
Tabela 11: Estatísticas Resumidas do CILP e TALSE	348
Tabela 12: Níveis Maturacionais na Leitura	349
Tabela 13: Níveis de Literacia Académica – ISCED-Huíla	350
Tabela 14: Níveis de Literacia Académica – CEFR e EFSET	351
Tabela 15: Estatísticas Resumidas das Classificações de Dominância Individual	353
Tabela 16: Valores do Teste Pearson para a Dominância em Português e CILP	354
Tabela 17: Valores do Teste Pearson para a Dominância em Inglês e TALSE	355
Tabela 18: Valores do Teste Pearson para a Zona de Biliteracia e CILP	355
Tabela 19: Valores do Teste Pearson para a Zona de Biliteracia e TALSE.....	356
Tabela 20: Valores do Teste Pearson para o Historial Linguístico em Português e CILP.....	357
Tabela 21: Valores do Teste Pearson para o Historial Linguístico em Inglês e TALSE	358
Tabela 22: Valores do Teste Pearson para o Uso Linguístico em Português e CILP	359
Tabela 23: Valores do Teste Pearson para o Uso Linguístico em Inglês e TALSE.....	360
Tabela 24: Conhecimentos do Aluno de LE	361
Tabela 25: Atitudes do Aluno de LE	365
Tabela 26: Habilidades do Estudante de LE	366
Tabela 27: Competências do Estudante de LE	366
Tabela 28: Conhecimentos do Professor de LE	367
Tabela 29: Atitudes para Professores de LE	371
Tabela 30: Habilidades do Futuro Professor de LE	371
Tabela 31: Competências do Futuro Professor de LE	372
Tabela 32: Necessidades de Aprendizagem vs. Necessidades da Situação-Alvo	372

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- ABLEQ = Academic Biliteracy Language Education Questionnaire
- ALBCQ-PE = Academic Language Biliteracy Competence Questionnaire – Portuguese/English
- ACNUR = Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR = United Nations High Commissioner for Refugees, em Inglês)
- AILA = Association Internationale de Linguistique Appliquée (ou International Association of Applied Linguists, em Inglês)
- BAAL = British Association of Applied Linguistics
- BAAS = British Association for the Advancement of Science
- BFLA = Bilingual First Language Acquisition
- BICS = Basic Interpersonal Communication Skills (Habilidades Comunicativas Interpessoais Básicas, em Português)
- BSLA = Bilingual Second Language Acquisition
- CALP = Cognitive Academic Language Proficiency (Proficiência Linguística Académica e Cognitiva, em Português)
- CBE = Competency-Based Education or Instruction
- CEEAC = Communauté Économique des États de l’Afrique Centrale (em Francês), ou Comunidade Económica dos Estados da África Austral (em Português)
- CEFR = Common European Framework of Reference
- CESA 2016–2025 = Continental Education Strategy for Africa 2016–2025 (Estratégia Continental da Educação para África, em Português)
- CHA = Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
- CICIBA = Centro Internacional das Civilizações Bantu
- CILP = Certificado Internacional de Língua Portuguesa
- CLIL = Content and Language Integrated Learning
- CPLP = Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- CUP = Common Underlying Proficiency
- DESN = Discurso do Estado Sobre a Nação
- ELFE = Ensino de Línguas para Fins Específicos
- ELNA = Exército de Libertação Nacional de Angola, então braço armado da FNLA
- ELTP = English Language Teaching Project
- EPT = Educação para Todos
- ES = Ensino Superior
- ESP = English for Specific Purposes (LinFE, em Português)
- ETETP = English Teacher Education and Training Project
- EU = European Union (EU, em Português)
- EUA = Estados Unidos de América
- FAA = Forças Armadas Angolanas
- FAC = Forças Armadas de Cabinda (braço armado da FLEC, dali a nomenclatura FLEC-FAC)
- FALA = Forças Armadas de Libertação de Angola (então braço armado da UNITA)
- FAO = Food and Agriculture Organization (em Inglês), ou Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (em Português)
- FAPLA = Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (então braço armado do MPLA)
- FCD = Fórum Cabindês para o Diálogo da FLEC
- FLAN = Flora of Angola
- FLEC = Frente de Libertação do Enclave de Cabinda
- FNLA = Frente Nacional de Libertação de Angola
- GCI = Global Competitiveness Index

GU = Gramática Universal (UG = Universal Grammar, em Inglês)
GURN = Governo de Unidade e Reconciliação Nacional
IC = Instituto Camões
IDH = Índice de Desenvolvimento Humano
IEBA = Igreja Evangélica Baptista de Angola
IECA = Igreja Evangélica Congregacional em Angola
IELTS = International English Language Testing System
IES = Instituição do Ensino Superior, ou Instituições do Ensino Superior
IESA = Igreja Evangélica Sinodal de Angola
IIA = Instituto de Investigação Agronómica, Angola
IICT = Instituto de Investigação Científica Tropical, Portugal
IILP = Instituto Internacional da Língua Portuguesa
ILA = International Literacy Association
ILCH = Instituto de Letras e Ciências Humanas
IL-HUMASS = Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação
ILN = Instituto de Línguas Nacionais
IMF = International Monetary Fund (Fundo Monetário Internacional, em Português)
IMI = Inglês como Meio de Instrução
IMUA = Igreja Metodista Unida de Angola
INE = Instituto Nacional de Estatística (de Angola)
INL = Instituto Nacional de Línguas
IoL = Institute of Languages
ISCED-Huíla = Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla
IUCN = International Union for Conservation of Nature (em Inglês), ou União Internacional para a Conservação da Natureza (em Português)
KSA = Knowledge, Skills and Attitudes
L1 = Língua Primeira
L2 = Língua Segunda
LE = Língua Estrangeira
LinFE = Língua para Fins Específicos (ESP, em Inglês)
LNM = Língua Não Materna
LSP = Language for Specific Purposes
MDM = Metas de Desenvolvimento do Milénio
MESCTI = Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação
MINUA = Ministério de Urbanismo e Ambiente (de Angola)
MONUA = Missão de Observação das Nações Unidas em Angola
MPLA = Movimento Popular de Libertação de Angola
MPLA-PT = Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho
ODS = Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC = Organização Mundial do Comércio (WTO = World Trade Organization, em Inglês)
OMM = Organização Mundial de Meteorologia
ONGs = Organizações Não-Governamentais
ONU = Organização das Nações Unidas (em Português) ou UN (em Inglês)
OPEC = Organization of the Petroleum Exporting Countries (em Inglês), ou OPEP (em Português)
OPEP = Organização dos Países Exportadores de Petróleo, ou OPEC (em Inglês)
OUA = Organização de Unidade Africana, atual UA
PAAE = Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar
PAJOCA = Partido da Aliança Juventude, Operários e Camponeses de Angola

PALOP = Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PBE = Performance Based Education or Instruction
PCK = Pedagogical Content Knowledge
PDP-ANA = Partido Democrático para o Progresso de Aliança Nacional Angolana
PDT = Plano Diretor do Turismo
PIDE = Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PLANAGEO = Plano Nacional de Geologia
PLD = Partido Liberal e Democrático
PLNM = Português Língua Não Materna
PMA = Países Menos Avançados
PND = Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola
PNFQ = Plano Nacional de Formação de Quadros
PNGA = Programa Nacional de Gestão Ambiental
PNUD = Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP = Projeto Político Pedagógico
PRD = Partido Renovador Democrático
PRS = Partido de Renovação Social
QCER = Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas
QVA = Questionário de Vivências Académicas
RDH = Relatório de Desenvolvimento Humano
SAALA = Southern African Applied Linguistics Association
SADC = Southern Africa Development Community (em Inglês), ou Comunidade do Desenvolvimento da África Austral (em Português)
SADF = South Africa Defence Forces (em Inglês), ou Forças Militares da África do Sul (em Português)
SAJALS = Southern African Linguistics and Applied Language Studies Journal
SANBI = South African National Biodiversity Institute, África do Sul
SEF = Saneamento Económico e Financeiro
STEAM = Science, Technology, Engineering, Arts & Maths (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, em Português)
STEM = Science, Technology, Engineering & Maths (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em Português)
SUP = Separate Underlying Proficiency
SWAPO = South West Africa People's Organisation
TALL = Test for Academic Literacy Levels (que tem o TALSE como uma das suas versões)
TALSE = Test of Academic Literacy for Students of Education (uma versão do TALL)
TESOL = Teaching English to Speakers of Other Languages (em Inglês), ou Ensino de Inglês à Falantes de Outras Línguas (em Português)
TESP = Teaching English for Specific Purposes
TIC = Tecnologias de Informação e Comunicação
TPCK = Technological Pedagogical Content Knowledge
UA = União Africana, éx-OUA
UAN = Universidade Agostinho Neto
UCAN = Universidade Católica de Angola
UE = União Europeia (EU, em Inglês)
UMINHO = Universidade do Minho
UN = United Nations, ou ONU (em Português)
UNAVEM = United Nations Angola Verification Mission

UNCTAD = United Nations Conference on Trade and Development (Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento, em Português)
UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (em Inglês), ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em Português)
UNFPA = United Nations Population Fund (em Inglês), ou Fundo de População das Nações Unidas ou Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (em Português)
UNITA = União Nacional para a Independência Total de Angola
UNSCR = United Nations Security Council Resolution
URSS = União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
WMLS = Woodcock-Muñoz Language Survey
WMLS-R NU = Woodcock-Muñoz Language Survey – Revised Normative Update
WTTC = World Travel & Tourism Council

INTRODUÇÃO

Problema de Investigação

Este estudo procura propor um quadro teórico-prático para determinar o perfil das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos e futuros profissionais em ensino do Inglês como língua estrangeira (LE) numa Instituição do Ensino Superior (IES) pública localizada no Lubango, sul de Angola, o ISCED-Huíla.

Como é do nosso conhecimento, o século XXI colocou uma demanda mais urgente para a necessidade de os graduandos e profissionais terem uma competência bilingue ou multilingue adequada de ouvir, falar, ler, escrever, pensar analiticamente, e de aceder, compreender, avaliar e produzir o discurso de disciplinas gerais e específicas de seus cursos. Entretanto, numa tentativa de busca da necessária competência, qualificação e certificação, o mundo, no geral, e o ISCED-Huíla, em especial, têm testemunhado simultaneamente um aumento acentuado no número de IES e de alunos universitários, muitos deles demonstrando “fragilidade de realizar práticas de letramento [académico ou literacia académica] bem-sucedidas” (Araújo & Dieb, 2013, p. 84) no contexto académico (Carvalho, 2014; Henderson & Hirst, 2006; Hermida, 2009; Leki, 2007) e bilingue. Esta preocupação para com a fragilidade de realização de práticas de literacia académica assume contornos mais preocupantes entre os estudantes universitários bilingues (ou multilingues), em locais onde existe insuficiente conceitualização teórica-metodológica em torno da literacia académica bilingue (Koda, 2007; Pretorius, 2014), e em contextos educacionais onde as decisões relativas ao processo de ensino e aprendizagem são raramente baseadas em investigações credíveis e sistemáticas das potenciais necessidades dos graduandos (cf. Belcher, 2006; Richterich & Chancerel, 1980; West, 1994). Como consequência, vários graduandos não são considerados preparados para o ensino superior. Em muitos casos, são admitidos nas universidades alunos que possuem apenas competências de literacia básica, causando altos níveis de insucesso escolar, acompanhado por um aumento da taxa de abandono ou evasão (Bardagi & Hutz, 2009; Ferreira & Fernandes, 2015; Garcia, 2014; Gonçalves & Pereira, 2011; Iler, 2016).

Justificativa e Relevância do Estudo

As evidências da correlação entre os níveis de literacia da sociedade humana e a prosperidade dos países são cada vez maiores no mundo contemporâneo (Dionísio, 2006; Janks, 2010a, 2010b; Kleiman, 2008; Seligmann, 2012; Silva, Guimarães, & Dionísio, 2012; UNESCO, 2004), apesar de alguns estudos em contrário (Black & Yasukawa, 2014; Carrington & Luke, 1997; Graff, 1979, 1987, 2010). Na verdade, ainda existem autores que alegam que a literacia não resolve problemas como crime, desemprego,

pobreza e doenças. No entanto, a UNESCO (2004) sublinha que atribuir esses problemas aos baixos ou altos níveis de literacia pode desviar a atenção de causas subjacentes, incluindo privação de direitos ou a injustiça política e económica (pp. 14–15). Logo, a literacia é um fator transformador na vida dos indivíduos e das comunidades.

Por isso, este estudo pode-se considerar como um com relevância (a) académica e profissional, (b) científica e (c) social. A nossa experiência académica e profissional permitiu aprofundarmos o nosso entendimento de que a competência de literacia académica é uma condição *sine qua non* para a pessoa verdadeiramente educada e para um académico e profissional competente. De facto, constatou-se também que um profissional que se preze competente, na sua área do saber no geral, e na língua estrangeira, em especial, precisa de ter um domínio considerável de literacia académica na língua oficial do seu país, mesmo que este não seja a sua língua materna, e numa língua estrangeira. Para além disso, a nossa dissertação de Mestrado recomenda que “na escola e na universidade angolana deve-se urgentemente implementar um programa de leitura extensiva, tanto em Português como em Inglês” (Cacumba, 2014a, p. 187). Hoje, mais do que nunca, acreditamos que ter uma base sólida em literacia académica (i) é uma janela para o mundo; (ii) ajuda os alunos a apreciar e compreender outras culturas e disciplinas; (iii) é uma fonte de prazer e de ganhos emocionais; (iv) é uma base ideal para o desenvolvimento e integração das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever); e (v) é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das competências comunicativas a nível social, académico e profissional, nas suas quatro componentes, ou seja, a competência linguística ou gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica (Canale & Swain, 1980; Savignon, 2001; Yano, 2003).

Quanto à relevância científica, este estudo pode contribuir modestamente para a área de investigação no Ramo de *Ciências da Linguagem*, mais propriamente na especialidade de Linguística Aplicada (LA), no Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) e no Centro de Estudos Humanístico (CEHUM) da Universidade do Minho, no ISCED-Huíla, e não só. Por outras palavras, mesmo com as delimitações e limitações apresentadas em §5.5, como qualquer uma outra, esta é uma Tese que apresenta um estudo realizado num contexto educacional angolano, cujo foco é o desenvolvimento de literacia académica bilingue de graduandos em ensino do Inglês como LE. Afinal de contas estamos a lidar com um “terreno pouco explorado e tão fértil de pesquisa empírica em ... [LA]” (Silva, Rocha & Tonelli, 2010, p. 48).

Portanto, pretendemos assim contribuir para a solução de um problema de investigação, e trazer benefícios para a área de LA, para o ensino superior (ES) angolano, em especial, e para o país, no geral.

Por último, a pertinência social resulta do facto de a humanidade viver hoje numa era globalizada, de profundas transformações e de novos desafios resultados de mudanças aceleradas que são consequência da convergência de forças entre o avanço tecnológico, as tendências económicas, demográficas e didático-pedagógicas (Friedman, 2005; Moore & Kearsley, 2007). Consequentemente, cada vez mais os estudantes, profissionais e a sociedade no geral vão sendo invadidos por sentimentos de obsolescência e da aprendizagem imediata (Motta, 2013). Outrossim, vários especialistas vão cada vez mais destacando as vantagens do bilinguismo nesta era (*cf.* Cummins, 1978; Cummins, Harley, Swain & Allen, 1990; Flores, 2008b, 2011; Gardner, 2012; Giambo & Szecsi, 2015). E dali a necessidade de se aprender o Inglês para além do Português e vice-versa.

Porém, em muitos casos, verificamos que os próprios graduandos, formadores e as instituições de formação esquecem que o mercado de trabalho está menos interessado em receber essa já rotulada de “geração de diploma” (Costas, 2013). As empresas exigem das IES uma mão qualificada capaz de responder às questões da atualidade, solucionar problemas globais, e de aprender continuamente para se adaptar às novas exigências sociais, económicas, ambientais e políticas. Obviamente, a possibilidade diferenciada de empregabilidade passa pelo domínio de pelo menos uma língua estrangeira e pelo contacto com outras culturas. Outrossim, sendo a universidade o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade, ela precisa de se reestruturar para se adaptar a esta nova era definida como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem” ou “economia baseada no conhecimento” (Castells, 1999; Friedman, 2005; Kumar, 1997; Vaz, 2011). Assim, torna-se vital considerar que “um dos benefícios-chave que a academia traz para a sociedade em geral é a promoção de práticas que são ‘críticas’ seja qual for o meio de comunicação” (Goodfellow, 2011, p. 132).

Em suma, este estudo concorda com especialistas que destacam a importância do bilinguismo e do multilinguismo. Neste mundo globalizado, qualquer estudante ou profissional que queira merecer uma cidadania lusófona ou mundial deve saber que ser monolíngue significaria restringir o exercício dessa mesma cidadania e estaria na condição de exclusão. Consequentemente, isso limitaria as possibilidades de responder aos desafios e demandas das suas profissões em contextos nacionais e internacionais. Aliás, tal como destaca Flores (2011), contrariamente ao estereótipo mais corrente, é um facto bem

explícito que na realidade atual, o monolinguismo é a exceção (p. 32). Além disso, neste contexto de exigência, de competição e da necessidade de internacionalização do ES, é essencial a determinação das necessidades formativas para que se garanta: (a) que a planificação, a tomada de decisão na área educativa e a racionalização dos processos formativos se tornem eficazes e eficientes; (b) que os professores e as IES possam compreender melhor o que o estudante realmente precisa “saber”, “saber ser e estar”, “saber conviver” e “saber fazer” (Delors, 2000); (c) que se defina melhor o perfil dos formandos; e (d) que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos diversos cursos se adeque às exigências do mercado de trabalho.

Motivação para a Escolha do Objeto de Estudo

A escolha de um tema de investigação geralmente depende de vários fatores. Para o nosso caso, pode-se destacar a experiência pessoal, acadêmica e profissional supra descrita. Para além disso, esta motivação para a exploração das competências de literacia académica bilingue dos graduandos em Ciências de Educação que estudam o Português como língua oficial e o Inglês como LE resulta de outros quatro eventos interligados: (a) a localização geográfica de Angola descrita em §1.3.1; (b) a influência da literacia na primeira língua (L1) na aprendizagem da literacia na segunda língua (L2), vista em §2.6.4; (c) a nossa experiência como desenhador de curricula; e (d) a necessidade de preparar os nossos estudantes para as exigências do século XXI.

Por outras palavras, primeiro, apesar de o Português ser a língua oficial de Angola, deve-se considerar a localização geográfica de Angola, que é um dos principais estados da África Austral. Neste caso, o país precisa muito do Inglês para competir a vários níveis ao lado dos seus vizinhos, como Botswana, Namíbia, África do Sul, Zâmbia e Zimbábue, países que têm o Inglês como sua língua oficial. Na verdade, o Inglês hoje tem um impacto muito profundo na comunicação internacional, na academia e nos negócios (Daoud-Brikci, 2012; Vian, 1999), e obviamente em vários campos de ação de Angola (*cf.* §1.12.6.2). O estado de arte e de estudos em Linguística Aplicada considera o Inglês como a língua internacional da investigação, da biblioteca, da educação e da comunicação científica (Cleghorn & Rollnick, 2002; Hyland, 2009; Jenkins, 2007; Sano, 2002). O Inglês é a língua principal da publicação dos resultados da investigação em Ensino de Inglês, é a língua das conferências internacionais, e é através do Inglês que a maior parte dos trabalhadores no campo da Educação interagem e colaboram com seus colegas internacionais e com outros investigadores e profissionais dos quatro pontos do Globo. Como é sabido, o uso competente de uma língua é atualmente considerado como sendo crucial para estudantes e

profissionais porque sem ele limita-se a leitura, a escrita e as habilidades de comunicação verbal, o que pode dificultar gravemente o seu crescimento social, acadêmico e profissional. Sem o domínio competente de uma língua, seria negar a si mesmo um sentido de ser e de profissão, e ainda mais importante, o acesso ao conhecimento. Por isso, Angola, em particular, e o mundo lusófono, no geral, precisam de melhorar o ensino e a aprendizagem do Português e do Inglês. Se assim for, poderemos equipar as nossas forças de trabalho para melhor competirem a nível nacional e internacional, alargar o âmbito da indústria nacional, atrair mais empresas multinacionais e o investimento direto estrangeiro, e melhorar o crescimento económico e reduzir o desemprego, a fome e a pobreza.

Segundo, os resultados da pesquisa e a prática da sala de aula, quanto à relação entre a literacia em L1 e em L2 são de interesse para mim (Cummins (1976, 1979a, 2007). Como Harbord (1992) afirma, é por meio da língua materna que o estudante aprende a pensar, comunicar e adquire conhecimento intuitivo do conhecimento universal. Além disso, há certas situações problemáticas no ES que dependem, em grande medida, dos níveis de literacia e numeracia na L1, para que o aluno seja capaz de contextualizar, interpretar e pensar. Por isso, a L1 é a “língua de referência” de um estudante de L2 ou LE (Dabène, 1991, em Castellotti, 2001, p. 11). A L1 é uma ferramenta para a construção de aprendizagens fundamentais e do modo de representação mental, social e cultural, e funciona como uma forma de identidade estudantil e pode servir de base para aprender uma nova língua e uma nova disciplina (*cf.* Ferreira, 2004; Kavaliauskienė & Kaminskienė, 2007; Pan & Pan, 2010; Schweers, 1999).

Em terceiro lugar, durante algumas experiências de reformulação curricular que tivemos ao longo dos anos, verificamos que, de um lado, a investigação neste tema de competências de literacia académica bilingue (Inglês e Português) é quase que inexistente em Angola e na CPLP (Comunidade dos Países de Expressão Portuguesa), em particular, e no mundo, em geral. E por outro lado, a maior parte das decisões curriculares, se não todas, do ensino universitário angolano têm sido tomadas sem o levantamento das necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho, um processo muito importante, tal como detalhado em §2.8 deste trabalho. Por outras palavras, este estudo pode ser considerado como a primeira tentativa científica no contexto educativo angolano para investigar as competências de literacia académica bilingue. Outrossim, tal como se constata no ensino primário e secundário angolano (*cf.* INIDE, 2012), pretendemos contribuir naquilo que se pode chamar de lista de competências essenciais exigidas de um graduando (em docência), como se pode verificar no Brasil (*cf.* Ferreira, 2006; Brasil, 1998, 1999), em Portugal (*cf.* Gomes, 2006; Flores, Moreira, & Grossegesse, 2012), na Europa (*cf.*

Diadori, 2012; North, 2012), no Reino Unido (*cf.* Department for Education, 2011) e na Austrália (*cf.* Arkoudis, Baik & Richardson, 2012; Tertiary Education Quality and Standards Agency, 2012; Tertiary Education Quality and Standards Agency, 2013), para citar apenas alguns exemplos. Num outro desenvolvimento, deve-se sublinhar que as orientações curriculares ou parâmetros curriculares para o ES angolano apenas foram aprovados em agosto de 2018 (*cf.* Decreto Presidencial n° 193/18). Portanto, há uma urgência e necessidade de se propor um quadro semelhante para a formação docente, mais propriamente para os profissionais do ensino de Inglês.

Finalmente, há hoje uma necessidade urgente de preparar os nossos alunos para o século XXI. As exigências de literacia académica que os atuais graduandos terão de enfrentar como cidadãos e trabalhadores globalizados ultrapassa em grande medida o que era exigido até um passado recente. Além disso, pesquisas recentes mostram claramente que existe uma correlação inegável entre a literacia académica e o desempenho no ES (Fischer, 2010; Janks, 2010b; Kern, 2000; Kleiman, 2008; Lea & Strierer, 2000; Neves, 2013; Pasquotte-Vieira & Fiad, 2015; Pretorius, 2014; Weideman, 2003).

Contudo, as quatro razões supracitadas não satisfazem o nosso espírito de questionamento, porque os motivos serviram apenas como um ponto de partida para o desenvolvimento de um conjunto de novas questões relacionadas ao desenvolvimento de literacia académica bilingue a nível do ES.

Estrutura da Tese

Com vista a alcançar o objetivo geral acima referido, esta Tese está dividida em seis capítulos. O primeiro descreve e discute alguns aspetos históricos fundamentais para a compreensão etimológica, administrativa, económica, etnolinguística e educacional do país que hoje se chama *República de Angola*. Pensamos ser importante incluir este capítulo para preenchermos uma lacuna histórica, principalmente nos trabalhos semelhantes de LA, e mostrar o quão interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar a nossa área de investigação é. O segundo capítulo dedica-se à revisão da literatura, e identifica, analisa, descreve e discute o estado-da-arte e da contribuição dos referenciais teóricos e académicos em torno do objeto de estudo desta Tese, as competências de literacia académica bilingue. O terceiro capítulo apresenta a metodologia de investigação científica e mostra um panorama geral sobre o estudo efetuado no ISCED-Huíla. O quarto capítulo tem que ver com a tabulação dos dados obtidos através dos quatro instrumentos utilizados neste estudo, a geração da informação gráfica, e a análise ou cruzamento dessa informação. O quinto capítulo avança com a interpretação e discussão dos resultados. O sexto e último capítulo apresenta as conclusões e recomendações do estudo.

CAPÍTULO 1:

CONTEXTUALIZAÇÃO ETIMOLÓGICA, ADMINISTRATIVA, ECONÓMICA, ETNOLINGUÍSTICA E EDUCACIONAL DE ANGOLA

1.0. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo principal descrever e discutir alguns aspetos históricos fundamentais para a compreensão etimológica, administrativa, económica, etnolinguística e educacional do país que hoje se chama *República de Angola*. Para tal, o capítulo é dividido em doze partes, assim sequenciadas: proémio; origem do nome *Angola*; breve descrição de Angola; recursos minerais e recursos naturais; recursos hidrográficos; a biodiversidade angolana; a caracterização económica do País; o turismo angolano; a caracterização etnolinguística; a expansão do império português para África; o fim da expansão do império português em África; e a educação e política linguística em Angola.

1.1. PROÉMIO: RUMO A UMA NOVA VISÃO SOBRE ÁFRICA

A África tem uma História. (Ki-Zerbo, 2010b, p. XXXI)

Um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore *sem* raízes.
Marcus Garvey

(Marcus Garvey, 1887–1940, foi um comunicador, empresário e ativista jamaicano, considerado como um dos maiores da história do movimento nacionalista negro e principal idealista do movimento de “Volta para a África”).

Apesar da grande quantidade de reuniões, pesquisas e obras, não há uma verdadeira compreensão da África. ... Daí os múltiplos qualificativos muitas vezes pejorativos de que a África está vestida “avariada, esquartejada, rebentada”, etc. É o conhecimento de África que sofre de todos esses males. (Ki-Zerbo, 2007, p. 5)

The direct imposition of a foreign literacy on an indigenous, traditional culture dramatically undermines both the existing social organization and modes of thought. Proposed change must respect existing forms of social organization, local knowledge, and local language, and build on rather than replace them. (Olson & Torrance, 2001, p. 14)

O tema deste capítulo pode ser abordado a partir de vários ângulos de substância e de densidade de conteúdo. Entretanto, no essencial, ele pode ser sumariado através das quatro citações acima, todas com o objetivo de dissipar alguns estereótipos preconceituosos e certas interpretações discriminatórias sobre o continente berço da humanidade, onde Angola está inserida como nação independente há 44 anos. O capítulo começa com as citações acima por quatro razões.

Primeiro, para homenagear um dos grandes historiadores que este gigantesco continente africano já conheceu, o Joseph Ki-Zerbo, nascido em Burkina Fasso, e uma das mais célebres frases, “*A África tem uma História*”, que ele escreveu ao abrir a sua introdução à influente coleção *História Geral da África* (Ki-

Zerbo, 2010b). *A História Geral da África* é uma obra em 8 volumes, editada pela UNESCO em Francês, Inglês e Árabe entre as décadas de 1980 e 1990, e disponibilizada em Espanhol e em Português, neste último caso, em 2010 (cf. também Ki-Zerbo, 2010a).

Segundo, pretende-se mostrar que o conhecimento da História é uma peça fundamental para melhor compreender o comportamento de qualquer *comunidade de fala* (cf. Gumperz, 1968; Labov, 1972; Morgan, 2014; Patrick, 2002; Trudgill, 2003) em diversos momentos da humanidade, para entender e lidar com os problemas da atualidade, para continuar a sua memória e herança comum, e assim melhor poder desenvolver a sua língua e a sua cultura e enfrentar melhor o seu futuro. Portanto, achou-se por bem que uma Tese de Doutorado cuja área de investigação é Literacia Académica Bilingue (Português/Inglês) abordasse este aspeto histórico, que pode servir de base para a discussão de outras questões nas secções subsequentes, principalmente no âmbito da língua, bilinguismo, literacia, ensino e aprendizagem.

Terceiro, o carácter da investigação científica é geralmente um processo inacabado ou não exaustivo. Por outras palavras, apesar de um estudo responder a algumas questões importantes, várias outras questões relacionadas ao seu objeto podem ficar por responder. É esse carácter de ser, em princípio, um processo inacabado que dá vitalidade a esse organizado e sistemático processo. Isso significa que apesar de existirem muitas outras publicações no âmbito da contextualização de África e de Angola, ainda assim existirá sempre alguma lacuna por preencher neste vasto mundo da ciência.

Por último, vários autores sustentam a superação da fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, a transversalidade nas aulas de língua. Os mesmos reafirmam a necessidade de se atribuir uma considerável importância à articulação entre o ensino de línguas e o de outros conteúdos (Almeida-Filho, 2002; Alves, 2013; Wesche & Skehan, 2002; Yus, 1998), como história, pluralidade cultural, hidrografia, economia, biodiversidade, meio ambiente, educação para a vida e para a cidadania, a literacia como instrumento para a resolução de problemas quotidianos, entre outros.

Segundo Yus (1998),

os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola. (p. 17)

Outros advogam um ponto de vista da interdisciplinaridade. Por outras palavras, sem descartar a importância da especialização, do conhecimento de especialista ou do conhecimento técnico (*cf.* Dick, Carey & Carey, 1996), no âmbito da educação e do ES, diversos temas deveriam ser discutidos através da integração de saberes (*cf.* Andersen, 2016; Bacci & Pataca, 2008; Bridle, Vrieling, Cardillo, Araya, & Hinojosa, 2013; Goulah, 2017; Huutoniemi, Klein, Bruun & Hukkinen, 2010; Machado, 1994; Urea, 2015; Veiga, Malafaia & Castro, 2013).

Assim, tal como se advoga a importância da transversalidade, com este conceito de interdisciplinaridade poder-se-á formar um cidadão global, consciente das estratégias pessoais e coletivas de proteção, conservação e reabilitação da biodiversidade, e informado e sensibilizado para a valorização humana, doméstica, agrícola e industrial de vários recursos à sua disposição, sua economia e preservação, e capaz de participar no processo de construção de uma nova visão do seu continente, no geral, e do país, em particular, e que evite a “cisão entre o próprio e o outro” (Ermida, 2010, p. 126).

1.2. ORIGEM DO NOME *ANGOLA*

Etimologicamente o nome *Angola*, uma designação aportuguesada, deriva do vocábulo Kimbundu *Ngola* (Santos, 1969, p. 19), cujo plural é *jingola* (Henderson, 1990; 1992; Miller, 1976). O termo *Ngola* tem, por sua vez, raiz da palavra *Ngolo*, que significa *força*, em Kimbundu (da Matta, 1893) e rigor, força, fortaleza ou robustez em Kikongo.

Antes da chegada dos portugueses ao território angolano nos finais do século XV, o país já tinha uma configuração étnica, política, económica e social complexa mas bem estruturada (Kebanguilako, 2016; Kizerbo, 1978; Setas, 2007; Vieira, 2007). Entretanto, reza a história que por volta dos séculos XIII e XIV (Batsikama, 2010; Batsikama & Batsikama, 2011; Figueiredo, 2011; Martins, 1999), organizou-se, ao norte do território que hoje se denomina Angola, o Reino do Kongo, por volta de 1390, por Nimi a Lukeni, já segundo a estrutura geral da civilização *Bantu*. O reino era chefiado por um Manicongo ou Menekongo (*mani* ou *mene*, palavra de origem bantu, significando *rei*), o título dos governantes bakongos do Reino do Kongo. Ao mesmo tempo, ao sul, estruturava-se o Reino do Ndongo. O Reino do Kongo tinha como limites o Rio Zaire, ao norte, o rio Loge, ao sul, e o baixo Kuango, ao leste, e pela costa atlântica a oeste, mais propriamente na zona onde atualmente situam-se a República do Congo, a República Democrática do Congo (antigo Zaire), e a República de Angola. Territorialmente falando, supõe-se que o Kongo estava organizado em seis províncias: Soyo, Mbamba, Nsundi, Mpango, Mbata e Mpemba (Pantoja, 2000, p.

57). Enquanto isso, o Reino do Ndongo estava localizado entre o Anzele, Ambaca e Pungo Andongo (atuais províncias de Malanje, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Bengo), chefiado pelo rei Ngola.

A vocação e a evocação marítimas dos Portugueses fizeram com que esses europeus atingissem e conquistassem as ultramarinas portuguesas, começando em 1415, com a primeira tentativa de tomada de Ceuta, por onde chegavam à região do Mediterrâneo as especiarias da África Negra, nomeadamente, escravos, marfim, ouro e pimenta-vermelha. Seguiu-se a Ceuta as outras praças atlânticas, como Porto Santo e Madeira, entre 1418 e 1419, as Canárias e os Açores, entre 1424 e 1427. Depois os navegantes chegaram a Cabo Verde e à Costa da Guiné entre 1444 e 1445, a São Tomé e Príncipe, Ano Bom, em 1471 e ao Rio Zaire, Kongo, Angola, em 1482 (*cf.* Cristóvão, 2006, 2008; Sales, 2009; de Zurara, 1915), quando se registou o seu desembarque na Foz do rio Congo, atual Zaire, por meio da expedição em caravelas chefiada por Diogo Cão, a mando do rei Dom João II, de quem ele era escudeiro. Este desembarque foi por ironia do destino, porque a expedição de Diogo Cão estava a caminho marítimo para a Índia, onde pretendia buscar as especiarias que chegavam à Europa bem como procurar o lendário Império Cristão de Preste João.

Embora os portugueses se tenham estabelecido originalmente na região do Kongo, de etnia Kimbundu, foi do reino de Ngola que a região herdou sua denominação geográfica de *Angola*. No Antigo Reino do Ndongo, que compreendia faixas de terra entre dois importantes rios da região, o Kwanza e o Bengo e habitado maioritariamente por Bakongos, o termo *Ngola* era utilizado para designar uma pequena peça de metal que se tornou num símbolo ou insígnia de autoridade política entre a maior parte das linhagens Ambundu (Parreira, 1990, p. 24; Henderson, 2001, p. 14).

Tendo em consideração o significado desse conceito e o supracitado no início desta secção (rigor, força, fortaleza ou robustez), durante os primeiros contactos com os nativos, os portugueses depreenderam assim que o *Ngola* era aquele que tinha força, aquele que era poderoso. Por isso, por um lado, *Ngola* passou a ser a palavra utilizada para designar o detentor dessa insígnia, ou seja, o rei, tais como, Ngola A Kiluanje Inene (O Grande Ngola, o Monarca do Antigo Reino do Ndongo), Ngola Kiluanji Kya Samba, e Nzinga Mbandi Ngola. Por outro lado, a palavra *Ngola* era utilizada para designar as terras governadas pelos *Jingola* no Antigo Reino do Ndongo, em oposição ao Reino do Kongo, a norte e ao chamado Reino de Benguela, a sul. Posteriormente, todas as terras vizinhas sob a tutela dos *Jingola*, e que depois foram gradualmente passando ao domínio dos portugueses, acabaram por serem chamadas e reconhecidas

nos mapas e documentos oficiais da época como as *Terras do Ngola*, depois *Terras d'Angola*, e no final unicamente *Angola* (Miller, 1976; Oliver & Face, 1980).

Como estado, Angola tornou-se independente a 11 de novembro de 1975, passando, a partir dessa data a denominar-se República Popular de Angola (R.P.A.). Esta designação vigorou até a revisão da Lei Constitucional (Lei n.º 23/92), de 16 de setembro de 1992. A partir desta data o país passou a chamar-se simplesmente de República de Angola.

1.3. BREVE DESCRIÇÃO DE ANGOLA

Esta secção descreve o País em cinco partes, nomeadamente, localização geográfica, caracterização administrativa, organismos internacionais a que Angola pertence, sua população, e caracterização geomorfológica.

1.3.1. Localização Geográfica

O atual território angolano nunca tinha sido considerado como uma unidade histórica única. Isso apenas veio acontecer antes do século XVI. Dados históricos mostram hoje que Angola começou a existir como sua possessão negreira portuguesa e como entidade política, militar e económica a partir da concessão de Angola como capitania hereditária, em 1571, e do momento em que o Rei D. Sebastião de Portugal (1554–1578) concedeu a Carta de Doação da Capitania e Governança de Angola ao militar Paulo Dias de Novais (1510–1589). Paulo Dias de Novais era neto do famoso navegador português Bartolomeu Dias, que o autorizou a colonizar a região e construir fortalezas. Consequentemente, Paulo Dias de Novais funda a fortaleza São Paulo de Luanda, hoje Luanda, aos 25 de janeiro de 1576. (*cf.* Amaral, 2000; Couro, 1976; Felner, 1979)

Em termos de localização geográfica, a República de Angola situa-se na zona subequatorial e tropical do Hemisfério Sul. As suas fronteiras foram delimitadas e ratificadas, inicialmente, pela Conferência de Berlim, realizada entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885. Este encontro reconheceu a região situada à margem esquerda do rio Congo ou Zaire e o enclave de Cabinda como uma colónia portuguesa (*cf.* Oliveira, 1999), e também determinou que só haveria reconhecimento da posse de um determinado território caso houvesse ocupação efetiva do mesmo pelo país que reclamasse os direitos de soberania (*cf.* §1.11). Seguidamente, outros acordos de fronteiras foram estabelecidos em 1886, 1891, 1894 acompanhados de múltiplas negociações entre Portugal e outras potências colonialistas, nomeadamente, Alemanha, Bélgica, França e Inglaterra. A fixação definitiva das fronteiras entre as

colónias portuguesas (Angola e Moçambique) e as colónias inglesas (Malawi, Zâmbia e Zimbabwe) foi regulado pelo Tratado de 11 de junho de 1891, assinado em Lisboa, entre o Governo do Reino Unido e o Governo de Portugal. A configuração e a delimitação atuais a sul de Angola apenas foram concluídas a 22 de junho de 1926, em Cape Town ou Cidade do Cabo, quando os governos de Portugal e da então União Sul Africana, atual África do Sul, delimitaram o território angolano em relação à África do Sudoeste, atual Namíbia (*cf.* Secretary of State for Foreign Affairs, 1931). Para Henderson (2001), como muitas fronteiras em África, a fronteira entre Angola e Namíbia “foi traçada tendo em conta os interesses em conflito dos vários poderes coloniais, desrespeitando tanto o fator humano como o étnico” (p. 454). Pode-se exemplificar esta situação pelo facto de o Império Lunda e os povos Bacongos terem sido repartidos entre Angola e o Kongo; os Khoisan divididos entre Angola, Namíbia e Botswana; e os povos Herero e Ambó repartidos entre Angola e Namíbia.

Hoje, Angola é um país bastante vasto, com uma superfície total de 1 246 700 Km². De um formato quadrangular, o comprimento máximo do território angolano no sentido Norte/Sul é de 1 277 Km, enquanto que a largura máxima no sentido Leste/Oeste é de 1 236 Km. Angola ostenta uma das mais extensas costas marítimas do continente africano com 1 650 Km e 4 837 Km de fronteiras terrestres (Fituni, 1985; Santos, 1998). O país situa-se entre os paralelos 4° 22' e 18° 02' latitudes sul e os meridianos 11° 41' e 24° 05' e longitudes este de Greenwich, na costa Ocidental da África Austral. Angola faz fronteira com a República do Congo, a norte, com a República Democrática do Congo, a nordeste, com a Zâmbia, a leste, com a Namíbia, a sul, e a oeste Angola é banhada pelo Oceano Atlântico.

A República de Angola pode ser considerada uma *ilha linguística*, expressão aqui usada como “uma pequena comunidade linguística inserta no território de uma outra comunidade linguística” (Couto, 2009, p. 164). Na verdade, o país é o único lusófono entre os seus vizinhos, já que a República do Congo e a República Democrática do Congo têm o Francês como sua língua oficial, e a Zâmbia e a Namíbia, o Inglês. Evidentemente, isso implica a presença, sobretudo nas zonas fronteiriças, de um bilinguismo ou mesmo multilinguismo.

1.3.2. Caracterização Administrativa

Quanto à divisão administrativa, Angola está atualmente constituída por 18 províncias, 162 municípios e 518 comunas e 44 distritos urbanos (INE, 2015). As províncias são nomeadamente: Cabinda, Zaire, Luanda, Bengo, Uíge, Malanje, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Benguela, Moxico, Bié, Huambo, Huíla, Namibe, Cunene e Cuando-Cubango. A província de Luanda é a capital política,

administrativa e económica do país. Para mais dados, vide Figura 1, que vigorou até 2016, e Figura 2, fruto da aprovação da Lei nº 18/16, sobre a nova Divisão Político-Administrativa do país.

Em termos comparativos, Angola é o sétimo maior país no continente, apenas superado, nesta sequência, por Argélia, República Democrática do Congo, Sudão, Líbia, Chade e Níger. Angola é o maior estado dentre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Comparando com alguns países do continente europeu, é cerca de treze vírgula cinco vezes maior que Portugal, cinco vezes que o Reino Unido, e duas vezes que França. Em relação ao Brasil, o único país lusófono no Continente Americano, Angola é cerca de sete vezes menor.

Figura 1: Mapa Administrativo de Angola
(Nations Online Project, 2017)



A seguir, olhamos para os organismos internacionais a que Angola pertence.

1.3.3. Organismos Internacionais a que Angola Pertence

Do acima exposto, pode-se sublinhar que, geograficamente, Angola é parte da África Central. Entretanto, por razões geopolíticas ou geoestratégicas e económicas, Angola é membro e participa na SADC, pela África Austral, e na CEEAC, pela África Central. A SADC (*Southern Africa Development Community*, em Inglês, ou Comunidade do Desenvolvimento da África Austral, em Português) tem uma política linguística trilingue, sendo as suas línguas oficiais o Francês, o Inglês, e o Português (Mooko, 2009). Enquanto isso, a CEEAC (*Communauté Économique des États de l'Afrique Centrale*, em Francês, ou Comunidade Económica dos Estados da África Austral, em Português) tem uma política linguística multilingue, tendo como línguas oficiais o Francês, o Inglês, Português, e o Espanhol. Oito dos onze países da CEEAC têm o Francês como sua língua oficial, com exceção de Angola, de São Tomé e Príncipe, e da Guiné Equatorial. Outrossim, deve-se sublinhar que como em qualquer parte do continente africano, em Angola falam-se também várias línguas indígenas nas áreas rurais e urbanas dessas duas sub-regiões, como detalhado em §1.9.4.

Aqui deve-se destacar o facto de que dez dos quinze países da SADC têm o Inglês como língua oficial, e dois desses dez países, a Namíbia e a África do Sul, chegam a ser os países mais visitados pelos Angolanos a nível desta sub-região, o que se pode depreender a partir dos voos diários das companhias de bandeira de cada um dos três países. Isto significa haver uma considerável circulação de pessoas e bens, com um fluxo constante de homens de negócios, de investidores, de turistas e de investigadores, o que estreita e aprofunda cada vez mais os laços de irmandade, de amizade e de boa vizinhança entre os povos dos respetivos países.

Portanto, há mais do que razão suficiente para que se advogue o desenvolvimento de competências bilingues ou multilingues, por já ser uma necessidade, uma urgência e uma vantagem para Angola. Na verdade, o facto de o país pertencer simultaneamente à SADC e à CEEAC é um privilégio que “acarreta consigo ... maiores responsabilidades para Angola, no âmbito do desenvolvimento das duas sub-regiões” (Governo de Angola, 2012b, p. 116). São vários os exemplos da história recente que mostram que Angola é uma potência nestas duas regiões da África subsaarianas e que exerce uma influência política, económica, diplomática, e de defesa e segurança muito grande.

Outro fator que acrescenta ao impacto que o país pode ter a nível global é o fato de Angola também ser membro dos PALOP, da União Africana (UA), da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa),

da ONU (Organização das Nações Unidas), e da OPEC (*Organization of the Petroleum Exporting Countries*), em Inglês, ou OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), em Português.

Sendo assim, e para que Angola continue com a consolidação da sua influência a nível regional e mundial, ela precisa de promover ainda mais a integração no sistema dessas organizações internacionais de quadros angolanos, contribuindo assim para o desenvolvimento das mesmas instituições. Para tal, este estudo advoga que os cidadãos, profissionais, dirigentes, empresários e investigadores desenvolvam competências bilíngues, entre várias outras línguas, em Português e Inglês, para o aumento do seu capital cultural (Bourdieu, 1990; Canals, 2005; Wacquant, 2005) e da sua aculturação (Berry, 2005; Graham & Brown, 1996; Matias, 2012; Schumann, 1978, 1986; Tong, 1996).

Capital cultural, segundo Bourdieu (1990), é entendido aqui como aquilo que um indivíduo ou uma sociedade acumula na educação formal e informal que se recebe ao longo da vida, como conhecimentos, atitudes, valores, diplomas e outros elementos simbólicos, como livros, vestuários, credenciais e outros bens materiais.

Enquanto isso, a *aculturação*, segundo Schumann (1986), tem que ver com a integração social de um indivíduo estrangeiro ou de uma comunidade dentro da nova cultura e é determinado por dois fatores: a distância social e a distância psicológica do indivíduo com relação à cultura da língua alvo (p. 379). Brown (2000) advoga que aculturação é o processo de “criação de uma nova identidade cultural” (pp. 182–183), processo esse que afeta e reorienta diversas áreas da pessoa ou do aprendiz de uma L2, como a sua visão do mundo, a sua autoidentidade e até os seus sistemas de pensar, atuar, sentir e comunicar na língua alvo, que, tanto pode ser o Português, o Inglês ou ambas.

1.3.4. População de Angola

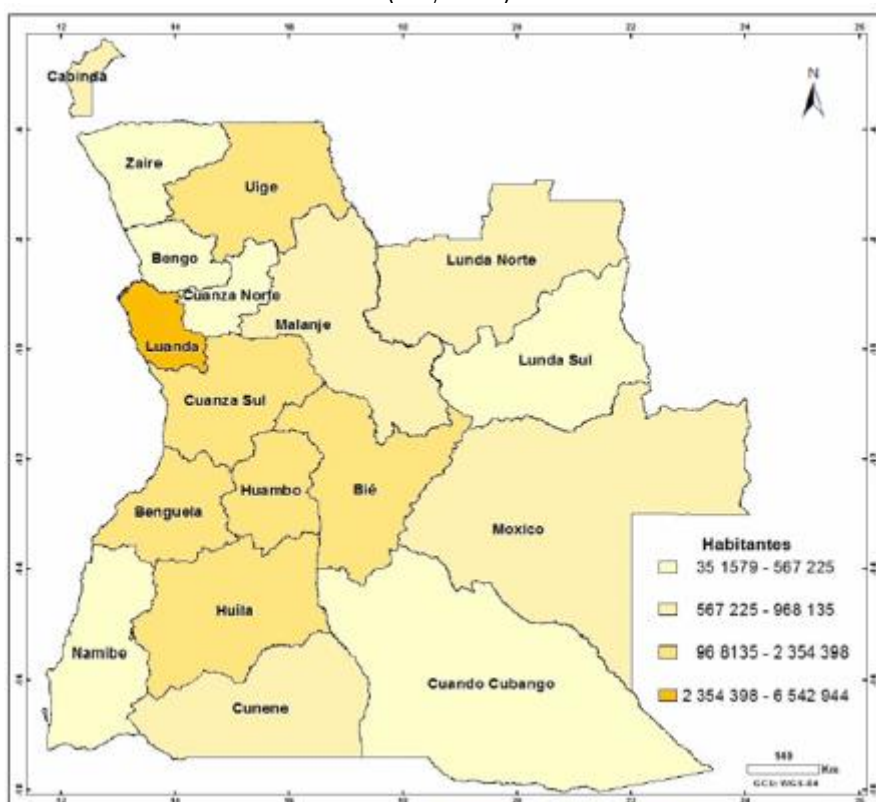
Em 2014, Angola realizou, depois de mais de quarenta anos, o primeiro censo pós-independência (INE, 2015). O anterior censo oficial tinha sido realizado em 1970, tendo mostrado que a população total de Angola era de 5,6 milhões habitantes. Antes disso, e segundo Menezes (1996), em 1943, realizara-se o primeiro recenseamento oficial de Angola que produziu os seguintes dados: 3 738 000 habitantes, sendo 3 666 000 (98%) africanos, 44 000 (1%) europeus e 28 000 mestiços (1%) (p. 88).

Segundo Menezes (1996), o período que vai entre 1960 e 1970 testemunhou um fluxo migratório proveniente da Europa (p. 89). E logo depois da independência, registou-se, simultaneamente, uma fuga massiva de angolanos e portugueses, o retorno ao país de milhares de refugiados, e perdas humanas no

conflito armado. Apesar disso, em 1978 a população angolana estimava-se em 6 769 000, significando um crescimento médio anual de 1.71% durante 35 anos, isto é, entre 1943 e 1978. Já em 1980, este número passou para 7 078 000 habitantes e para cerca de 10 609 000 em 1992, representando um crescimento anual médio de 2.44% e 2.9%, respetivamente.

A Figura 2 que se segue, para além de apresentar a população angolana, fá-lo já no novo mapa do país (INE, 2016), com mudanças nas divisões administrativas das províncias de Luanda e do Bengo.

Figura 2: População Angolana, no Novo Mapa do País
(INE, 2016)



A Tabela 1 apresenta a evolução da população angolana tanto nas zonas urbanas como nas rurais, desde a sua independência até 2014.

Tabela 1: Evolução da População Angolana 1975–2014
(Adaptado de INE, 2015; Lopes, Rodrigues, & Simas, 2013)

	1975	1990	2000	2002	2014
População	6 815 000	10 661 000	14 280 000	14 890 000	25 789 024
Área urbana	1 304 000	3 960 000	6 995 000	7 537,000	16 153 987
Área rural	5 511 000	6 701 000	7 285 000	7 353 000	9 635 037

Enquanto isso, a Tabela 2 adiante espelha a população angolana por província, resultado do último censo populacional.

Da Tabela 1 e Tabela 2, pode-se compreender que os resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2014 estimavam que a população residente em Angola, em 16 de maio de 2014 (momento censitário) era de 25 789 024 habitantes, sendo 52% do sexo feminino. Deste número de habitantes, apenas 586 480 são estrangeiros, correspondendo a 2.27%.

Os resultados também espelharam que a taxa de urbanização é muito alta, com 63% da população a viver nas zonas urbanas. Luanda é a província mais populosa, com 6 945 386 habitantes, o que representa cerca de 27% do total geral do país, seguida da província da Huíla (o local onde se realiza este estudo), com 2 497 422 habitantes, cerca de 10% do país, depois seguem-se as províncias de Benguela e do Huambo, com 2 231 385 e 2 019 555 habitantes, respetivamente.

Tabela 2: População Angolana por Província

(INE, 2015)

PROVÍNCIA	POPULAÇÃO	%
Bengo	356 641	1.38
Benguela	2 231 385	8.65
Bié	1 455 255	5.64
Cabinda	716 076	2.78
Quando Cubango	534 002	2.07
Cunene	990 087	3.84
Huambo	2 019 555	7.83
Huíla	2 497 422	9.68
Cuanza-Norte	443 386	1.72
Cuanza-Sul	1 881 873	7.30
Luanda	6 945 386	26.93
Lunda-Norte	862 566	3.34
Lunda-Sul	537 587	2.08
Malanje	986 363	3.82
Moxico	758 568	2.94
Namibe	495 326	1.92
Uíge	1 483 118	5.75
Zaire	594 428	2.30
TOTAL	25 789 024	100.00

Em relação à densidade demográfica, em cada quilómetro quadrado de Angola residem 20.7 pessoas, sendo a província de Luanda com a maior densidade populacional do país com 368 habitantes por Km², e seguem-se as províncias de Benguela e do Huambo, com uma média de 70 e 59 habitantes por Km², respetivamente. Em cada Km² da província da Huíla residem 33 pessoas.

No que a estrutura etária diz respeito, a população jovem (0–24) é de 16 881 434 habitantes, o que corresponde à 65% da população residente total. Desses jovens, 8 586 385 são do sexo feminino, o que representa 50.86%. A população ativa (com 15–64 anos) é de 12 980 098 habitantes, representando 50% da população do país. A esperança de vida total em Angola é de 60.2 anos, sendo 57.5 para homens e 63.0 para mulheres.

Em termos de projeções, previa-se que a população angolana atingiria 29 250 009 em 2018, com uma taxa de crescimento anual de 3.3% (INE, 2018). Dentro de mais ou menos 30 anos, a população angolana deverá crescer para quase 67 927 827 de habitantes em 2050, aproximadamente duplicando o Censo de 2014, e a esperança média de vida, hoje de 62 anos, poderá subir até aos 68 (ANGOP, 2016).

Portanto, algumas conclusões e implicações podem ser retiradas da Tabela 1 e 2. Por um lado, podemos afirmar que Angola é caracterizada por uma população muito jovem, na fase reprodutiva e cada vez mais crescente. Por outro lado, o país está a tornar-se cada vez mais urbanizado. E por último, a densidade populacional é muito pequena, cerca de cinco e vinte e duas vezes menor que a de Portugal e a do Reino Unido, respetivamente.

Entretanto, o crescimento da população jovem pode significar que, primeiro, as universidades devem estar preparadas para no presente e no futuro prestarem serviços de alta qualidade a um número sem precedentes de candidatos e estudantes, para que possam, após a sua formação, terem acesso a empregos dignos e qualificados. Isso inclui ensino, pesquisa, extensão, bibliotecas, laboratórios, TIC e alojamento. E segundo, a grande aglomeração de pessoas nas cidades e a urbanização, que, no geral, atinge níveis não sustentáveis, demanda de Angola um trabalho enorme no sentido de se ter um país mais próspero. Isso pode ser feito através de políticas muito urgentes e eficazes nas áreas de mitigação do êxodo rural, planificação urbana, infraestruturas, especialmente em termos de construção contínua de equipamentos sociais como habitação, circulação, trabalho, lazer, energia, água e do saneamento básico. Outrossim, precisam-se nestes casos de outras medidas viradas para, por um lado, a promoção do progresso socioeconómico que a urbanização pode proporcionar, e por outro, a mitigação dos efeitos negativos da urbanização, como o desemprego, a poluição (atmosférica, hídrica, dos solos, visual, sonora e radioativa), o tráfego rodoviário e a criminalidade. Recorda-se que segundo as projeções, as áreas urbanas do mundo irão abrigar cerca de 80% de toda a humanidade até o fim do século XXI (UNFPA, 2007, p. 1).

Obviamente, para um país que enfrenta vários desafios de crescimento e desenvolvimento em diversas frentes, qualquer aposta em áreas supracitadas exige do mesmo uma força de trabalho qualificada, e isso implica uma urgente formação em competências relevantes para a economia e mercado de trabalho local, regional e global, que, como se sabe, são cada vez mais baseados no conhecimento. E isso pode também passar pelo domínio das línguas de ensino, de trabalho ou de referência nacional, regional e internacional.

Assim, considerando que “o ensino superior [ES] é para o sistema educacional o que a cabeça é para o corpo” (UNESCO, 1997), bem como o facto dos benefícios sociais, económicos e culturais que o ensino superior pode proporcionar para um indivíduo e para um país, as Instituições do Ensino Superior (IES) precisam de enfrentar esses desafios através de respostas rápidas às transformações e mudanças no âmbito da sua “missão, na sua governação, nos conhecimentos que produzem, no valor destes conhecimentos e nas suas relações com a economia no geral” (Barnett, 2009). Para tal, as IES precisam e precisarão de buscar novas formas de gestão e da competência de governança, a fim de aumentarem os recursos humanos, financeiros, físicos e tecnológicos proporcionais ao aumento da população universitária.

1.3.5. Caracterização Geomorfológica

A geomorfologia de Angola é muito variada e rica, principalmente devido a cinco fatores: a sua posição geográfica intertropical (de 4° 20's a 18° 02's e de 11° 41'E' a 24° 5E'); o seu tamanho (1 267 700 Km²); a vasta extensão da sua costa (1 650 Km); a sua altitude que varia entre os 0 m a nível do mar a máximos de 2.620 m; e o seu tipo de biomas (IUCN, 1992; MINUA, 2006). Consequentemente, encontram-se em Angola exemplos de planícies, zonas de transição, serras e cadeias montanhosas, extensos planaltos, grandes bacias hidrográficas, e diversas riquezas minerais e naturais, florestas densas, e regiões desérticas (IUCN, 1992). Esta secção descreve o relevo e o clima de Angola.

1.3.5.1. Relevo de Angola

Considera-se que o relevo predominante em Angola é o planalto, com uma altitude média superior a 1 000 metros. Mais detalhadamente, o MINUA (2006) caracterizava o território angolano como constituído por um maciço de terras altas (p. 20). Este maciço é limitado por uma faixa estreita de terras baixas com uma altitude que varia entre os 0 a 200 metros ao longo de toda a faixa costeira, com uma vegetação arbustiva xerófila. Acima dos 200 metros, encontram-se as florestas higrófila e mesófila. Deslocando-se da costa marítima em direção ao interior do país, mais especificamente ao planalto central, o relevo

angolano constitui-se por planaltos, serras e cadeias de montanhas, aumentando gradualmente de altitude até atingir as regiões do Huambo, Bié e Huíla, cujas altitudes médias predominantes variam entre 1 200 e 1 600 metros. É no planalto central que se situam os dois pontos mais altos de Angola, nomeadamente, o Morro do Moco, com 2 620 metros, e o Morro do Meco, com 2 583 metros de altitude (Gonzaga, 1969), que se localizam no Huambo. Aqui encontram-se também o mato aberto xerófilo e mato rasteiro (de 0.5 metros de altura) de subarbustos rizomatosos (chanas e anharas), as florestas hidrófilas fluviais, e as florestas mistas mesófilas-xerófilas.

Os principais rios de Angola, com exceção dos rios Chilungo, Zaire ou Congo, e Zambeze, os outros têm as suas nascentes nesta zona do planalto central (Bié e Huambo) correndo depois em quatro direções diferentes. Entre tantos, para o norte correm os rios Cuango, Chicapa e Cassai; para o Oceano Atlântico os rios Cuanza, Cunene e Catumbela; para o Sul corre o Rio Cariango; e para o Sudeste correm os rios como Cubango, Cuando e Cuito. E o leste do país, ao norte, é caracterizado pela existência de regiões mineiras e por terras altas onde nascem os afluentes do rio Zaire ou Congo.

1.3.5.2. O Clima de Angola

Relativamente ao referencial teórico, esta tese adota o conceito de clima avançado pela Organização Mundial de Meteorologia (OMM) em 1960 e discutido por Werndl (2016). Segundo a OMM, clima refere-se à estatística (média, desvio padrão, etc.) da atmosfera, caracterizado pelas variáveis como humidade do ar, precipitação, pressão, radiação solar, temperatura e vento (direção e intensidade) de um determinado lugar num período cronológico de no mínimo trinta anos de observação. Esta descrição do clima de Angola também envolve um outro elemento geográfico, a altitude.

Para dizer que o clima pode e deve ser um dos temas a ser abordado nas salas de aulas de línguas. Referindo-se ao Ensino de Inglês à Falantes de Outras Línguas, Goulah (2017) defende que:

... the field of TESOL ... [should] respond to planet's growing climatic and ecological crisis, conceptualizing climate change beyond just standards-based language and content curriculum. Climate change is also cultural and religious, and thus warrants broader consideration in TESOL. (p. 90)

Angola possui uma ampla diversificação de clima em virtude de vários fatores, destacando-se aqui cinco: a sua extensão territorial – quanto à latitude e à longitude; a sua orografia, descrita em §1.3.5.1 acima; a corrente fria de Benguela que se desloca do sul para norte ao longo da costa marítima; as bacias hidrográficas do Kuando, Kubango, Kunene, Kwanza, Zaire e Zambeze; e a influência dos desertos do Namibe e do Kalahari, a sudoeste. Como corolário, apesar de se localizar numa Zona Tropical ou tórrida

do planeta, Angola tem um clima que não é caracterizado para essa região, usufruindo, portanto, de um agradável clima, que no geral, é tropical na maior parte do território e árido tropical na região oeste. Outrossim, o clima de Angola é caracterizado por duas estações: o cacimbo (a estação seca) que vai de maio a agosto, e a das chuvas (a estação mais quente) que vai de outubro a abril. Mais especificamente, o clima de Angola pode ser caracterizado em três regiões: Zona litoral, Zona montanhosa e Zona planáltica (IUCN, 1992; MINUA, 2006).

Segundo o MINUA (2006), a zona litoral caracteriza-se por uma altitude de 0 a 200 metros de profundidade variável de 50 a 150 quilómetros e uma humidade relativa de 80%. O clima a Norte do litoral é no geral sub-húmido seco e semiárido, e megatérmico. As precipitações variam entre 600 a 1 000 mm anuais. As temperaturas médias oscilam entre 25° a 26°C. Já ao Centro do litoral o clima tende a ser semiárido e árido, megatérmico, com quedas pluviométricas, no geral, inferiores a 200 mm anuais, e com temperaturas médias entre os 18° e 24°C. No concernente ao Sul do litoral, o clima é árido, sub-desértico e desértico, e mesotérmico, e tanto as precipitações como as temperaturas médias igualam-se aos números do Centro.

A zona montanhosa apresenta uma altitude que oscila entre 200 a 1 000–2 000 m. O clima a Noroeste e Sudoeste do Uíge é sub-húmido chuvoso e húmido, megatérmico e mesotérmico. A humidade relativa é de 80%. As precipitações variam entre 900 a 1 300 mm anuais e com temperaturas médias de 23° a 27°C. A faixa litoral desta região montanhosa, que inflete para o interior próximo do Dondo, caracteriza-se por um clima sub-húmido seco e megatérmico. A humidade relativa varia entre 70% e 80%. As quedas pluviométricas estão entre 600 e 700 mm anuais, com temperaturas médias entre 23° e 26°C. A parte Sul desta região, para o interior das províncias de Benguela e do Namibe apresenta um clima árido sub-desértico e semiárido, e megatérmico, com humidade de 60% a 80%. As precipitações variam entre 100 a 600 mm anuais. E as temperaturas médias são da ordem dos 23° a 24°C, chegando a atingir máximas de 33°C.

A zona planáltica é a região que ocupa a maior extensão territorial do país. Ela caracteriza-se por uma altitude que oscila entre 1 000–2 000 m acima do nível do mar, até os 2 620 m, a maior altitude do país. O clima nesta região é no geral húmido megatérmico e mesotérmico. A humidade relativa varia, oscilando a Norte entre 70% a 80%, e ao Centro e Sul entre 60% e 70%, acentuadamente decrescendo na época seca. As quedas pluviométricas variam entre 1 000 a 1 400 mm anuais, por vezes chegando mesmo a 1 750 mm por ano. As temperaturas médias a norte do planalto oscilam entre 21° e 24°C e

ao Centro e Sul variam entre 18° a 22°C, considerando-se por isso como a região mais fria do país. Durante o cacimbo essas temperaturas médias podem descer ainda mais, apesar de raramente chegarem aquém de 5°C. A seguir abordam-se os recursos minerais e recursos naturais do País.

1.4. RECURSOS MINERAIS E RECURSOS NATURAIS

A secção precedente apresentou uma breve descrição de Angola. Pretende-se mostrar com esta parte do trabalho que a estrutura geológica do território angolano permite o surgimento de alguns dos minérios mais importantes no comércio mundial. Seguindo a classificação feita pelo Governo de Portugal (2016, p. 9) sobre os tipos de recursos minerais, pode-se concordar com Menezes (1996) ao afirmar que Angola possui uma riqueza mineral de grande significado económico e com enorme valor no comércio mundial, destacando os recursos de minerais (energéticos, metálicos, não metálicos, e radioativos) e recursos naturais (p. 88).

1.4.1. Recursos Minerais

No geral, os recursos de minerais energéticos são utilizados para a produção de energia elétrica, calorífica ou mecânica (localizando-se em Angola o carvão, gás natural, e petróleo). Os recursos de minerais metálicos são geralmente os explorados para a obtenção de um determinado elemento que faz parte da sua constituição (encontrando-se em Angola o alumínio, chumbo, cobre, ferro, manganês, ouro, prata e zinco). Os recursos de minerais não metálicos são utilizados na construção civil e em processos industriais diversos e dividem-se em rochas ornamentais (e o país possui calcário, granito e mármore) e rochas e minerais industriais (como areia, argila, barite, burgaus, caulino, diamantes, enxofre, fluorite, fosfato, gesso e quartzo). E os recursos minerais radioativos são aqueles dotados de radioatividade e capazes de gerarem energia nuclear, como torbenite e urânio. Desses, o petróleo e os diamantes são considerados como os dois principais minerais do país no que a produção e geração de rendimento e de divisas dizem respeito.

Os cinco constrangimentos, entre vários, que a área de recursos mineiros enfrenta em Angola tem essencialmente que ver com (a) a falta de uma inventariação e de um acervo documental mais eficazes que poderiam aumentar o conhecimento geológico do território nacional; (b) a existência de poucos estudos geológicos e minerais com análises geoquímicas de diversas amostras; (c) a ausência de um sistema de informação geológica e de informação cartográfica fiáveis e acessíveis; (d) o incipiente aproveitamento integral, racional e sustentado destes recursos, pelo menos a nível local; e (e) a existência de poucos equipamentos adequados e de poucos recursos humanos nacionais especializados e

credenciados em geociências (MINUA, 2006). Entretanto, acredita-se que com a expansão de cursos universitários a nível do país e com a elaboração do Plano Nacional de Geologia (PLANAGEO) e do Código Mineiro estes desafios podem ser minimizados. Por isso, e mais uma vez, pode-se ver o papel que o ensino superior e a formação bilingue podem desempenhar nesse âmbito.

1.4.2. Recursos Naturais

Quanto aos outros recursos naturais, pode-se destacar os agrícolas, os piscatórios, a fauna e a flora. Em termos agrícolas, atualmente, reconhece-se que Angola dispõe de enormes extensões de terras aráveis capazes de proporcionar o cultivo de inúmeros recursos alimentares para autossuficiência e para exportação. Desses produtos se destacam desde a época colonial os seguintes: amendoim, ananás, arroz, banana, batata-doce, batata rena, cacau, café (robusto), cana-de-açúcar, carne (bovina, suína e caprina), citrinos e outras frutas tropicais, feijão, hortícolas, mandioca, massambala, massango, milho, oleaginosas, palmeira de dendém, sorgo, e soja. Entre as culturas comerciais, destacam-se o algodão, borracha, girassol, sisal e tabaco. Historicamente, na altura da independência Angola era autossuficiente na maior parte das culturas e exportava quantidades consideráveis de açúcar, arroz, banana, café, milho, óleo de palma, sisal entre outros (Menezes, 1996). Infelizmente, hoje em dia a maior parte desses produtos é importada.

Quanto aos desafios que o sector de agricultura enfrenta, podem-se destacar o facto de a produção interna em muitas culturas ainda não satisfaz as necessidades de consumo interno; o baixo nível do capital humano e de conhecimentos; a disponibilidade de recursos financeiros; poucos hectares de cultivo preparados com recurso a mecanização e a tração animal; e a ausência de incentivos aos produtores e técnicos (Pacheco, Carvalho & Henriques, 2011). Mesmo assim, apesar de a IUCN (1992) estimar em apenas 10% os solos angolanos com alto potencial inerentemente agrícola (p. 39), o Programa Nacional de Gestão Ambiental (PNGA) estima que aproximadamente 45% da área total do território tem potencial agrícola (MINUA, 2006).

1.5. RECURSOS HIDROGRÁFICOS

Angola é considerado como um país de uma vasta e complexa rede hidrográfica, com grandes reservatórios de água no ecossistema, sejam os superficiais (pântanos, lagos, rios e mares), sejam os subterrâneos (aquíferos e lençóis freáticos). Outrossim os seus declives, desfiladeiros, elevações e fragas proporcionam um programa de irrigação que comporta vastas proporções nas extensíssimas planícies de Angola (Gonzaga, 1969, p. 15). Por isso, embora a configuração orográfica impossibilite a

navegabilidade dos rios em grande extensão, o relevo de Angola permite a existência de grandiosas quedas de água, como as Quedas de Calandula, as Quedas do Rio Kwanza (nome adotado à moeda nacional), as Quedas do Rio Kunene, e a Cascata da Huíla.

Para além de 47 bacias hidrográficas internas, consideradas de principais ou importantes (MINUA, 2006), como a Bacia do Rio Kwanza, do Lucala e a da Catumbela, Angola tem cinco Bacias Hidrográficas Internacionais, nomeadamente: (a) do Congo/ Zaire, com 3 730 470 km² de área, partilhada com mais 8 países da África Central e da África Austral, sendo eles Burundi, Camarões, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, República do Congo, Rwanda, Tanzânia, Zâmbia (Bailey, Bahuchet & Hewlett, 1992; Neyt, 2010; Singh, Dieye & Finco, 1999); (b) Zambeze (em Inglês, Zambezi ou Zambesi), com 1 390 000 km² de superfície, partilhada com mais 7 países da SADC, tais como, Botswana, Malawi, Moçambique, Namíbia, Tanzânia, Zâmbia, e Zimbabwe (Shela, 2000); (c) do Cubango/ Okavango, com 530 000 km² de área (partilhada com o Botswana, Namíbia e Zimbabwe); (d) do Cuvelai, com 159 620 km² de superfície (partilhada com a Namíbia); e (e) Bacia Hidrográfica do Cunene, com 106 560 km² de área (também partilhada com a Namíbia).

Apesar deste vasto potencial hídrico, ainda se verifica em Angola uma distribuição não equilibrada deste líquido, já que aflui a Norte e escasseia a Sul. Ainda não se desenvolveu os esquemas de irrigação à grande escala, e observam-se baixos índices de consumo de água canalizada potável e segura *per capita*, principalmente nas zonas periurbanas e rurais. Por exemplo, segundo Pestana (2011), em 2002, o consumo *per capita* diário nas zonas periurbanas e rurais angolanas era de 7.6 litros, logo, existem necessidades não plenamente satisfeitas (p. 156). Para Burgess (2016), Angola está entre os três primeiros países com a maior percentagem de pessoas a viver sem acesso à água segura, com 51%, apenas superado por Papua Nova Guiné e Guiné Equatorial, com 60% e 52%, respetivamente. Num outro desenvolvimento, os dados do Censo 2014 mostram que apenas 44% dos agregados familiares têm acesso à água potável (INE, 2015). Esse último dado significa que o valor diminuiu de 38% em 2006, antes da aprovação do Programa “*Água para Todos*” (PAPT), para 22% em 2014.

No âmbito das medidas para se mitigar este e outros problemas, Angola tem estado a investir fundos importantes neste sector, tendo o Governo criado em 2007, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 58/07, de 30 de junho, publicada no Diário da República, I Série, n.º 91, o PAPT. O mesmo tinha como objetivo assegurar o acesso à água a, pelo menos, 80% da população até ao ano de 2012, inicialmente, e até 2017, mais tarde. Isso mostra que o estado angolano está ciente da importância

deste recurso natural renovável e imprescindível aos seres vivos, do qual depende a vida humana, a manutenção dos ecossistemas, a segurança alimentar, a diminuição da pobreza, e o alcance dos ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016) até 2030.

Entretanto, mesmo passados 15 anos da proclamação da paz definitiva em Angola em 2002, e apesar dos grandes investimentos em infraestruturas bem como da devida atenção das autoridades constituídas – Executivo, Judiciário e Legislativo – ainda existem muitos desafios no concernente a existência de instalações e de serviços adequados para o sector de águas, e em relação ao abastecimento deste precioso líquido, em quantidade suficiente e em qualidade adequada.

1.6. A BIODIVERSIDADE ANGOLANA

A Lei de Base do Ambiente (Assembleia Nacional, 1998) define a biodiversidade como

a variabilidade entre os organismos vivos de todas as origens, incluindo, entre outros, dos ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos, assim como os complexos ecológicos dos que fazem parte; compreende a diversidade dentro de cada espécie entre as espécies e de ecossistemas. (p. 362)

Angola é considerado como um dos mais importantes centros de biodiversidade marinha no continente africano e um dos países mais produtivos em recursos haliêuticos no mundo (MINUA, 2005). Outrossim, em Angola pode-se encontrar diferentes espécies de peixes, aves marinhas e também variedades de répteis, como cobras, crocodilos, lagartos e tartarugas (Branch, 1998).

No concernente aos recursos piscatórios, o facto de Angola ser um país com grandes potencialidades hídricas em termos de águas subterrâneas e superficiais, como visto acima, propicia boas condições de praia bem como a prática de diversos tipos de pesca, tais como a artesanal, a aquicultura comunal, a semi-industrial, a industrial, e a recreativa. Ao lado da agricultura, o Executivo Angolano considera o sector das pescas como crucial na sua estratégia na garantia da segurança alimentar, no aumento da produção interna, e na aceleração da diversificação económica, e assim combater a fome, e melhorar as condições sociais e económicas das populações (Governo de Angola, 2012b).

Segundo Silva (2015), a costa angolana é caracterizada pela existência de peixes, crustáceos e moluscos. Para Silva (2015), os peixes da costa angolana podem ser classificados em dois grandes grupos: as espécies bentónicas e as espécies pelágicas. Dentre as espécies bentónicas podem se destacar os peixes de grande tamanho e peso, por exemplo a Chopa (*Spondyliosoma cantharus*), a Garoupa (*Epinephelus marginatus*), Cherne (*Polyprion americanus*) e o Mero (*Epinephelus gigas*). Das espécies pelágicas

destacam-se o Atum patudo (*Thunnus obesus*), o Atum voador (*Thunnus albacares*), os carapaus (Carapau do Cabo e Carapau do Cunene), sardinelas (*Sardinella aurrita* e *Sardinella maderensis*) e sardinhas (*Sardinops ocellata*). Para além dessas espécies, de acordo com a IUCN (1992) e MINUA (2005) podem-se efectuar na costa angolana as capturas de outros pescados, como o cachucho, cavala, corvina, gamba, pescada, pungo, roncador, sardinha, entre outros, e os mariscos, como o caranguejo, o camarão e a lagosta.

Um dos desafios que o Sector das Pescas enfrenta em Angola é a escassez do pessoal técnico-profissional. Para responder a esse desiderato, o Executivo construiu a única Academia de Pesca e Ciências do Mar do país até à data, sediada em Moçâmedes, Província do Namibe, cujas aulas do primeiro ano letivo iniciaram no dia 2 de maio de 2017. Obviamente, também esta IES vai precisar de quadros em quantidade suficiente e qualitativamente preparados para a formação de um profissional comunicativamente competente e global.

Quanto às plantas e à vegetação, Angola foi abençoada com uma flora muito rica caracterizada pela existência simultânea de densa floresta tropical e ausência de vegetação no deserto (MINUA, 2006). Até 2007, Angola era o 14º país com maior cobertura floresta do mundo, com um total de 59 104 florestas, 2º a nível dos PALOP, depois do Brasil, que tem 477 698 florestas, e 2º a nível da SADC, depois da República do Congo, com 133 610 florestas (FAO, 2007).

Relativamente à classificação da sua flora, Barbosa (1970) descreveu 32 tipos de vegetação angolana e mais de 100 subtipos. De acordo a União Internacional para a Conservação da Natureza (*International Union for Conservation of Nature*, em Inglês) em 1992 Angola registava 8 000 espécies de plantas, algumas medicinais, distribuídas em estepes, florestas densas sempervirente, mangais, miombos, prados, savana de capim alto, savana de xerófitos, e vegetação ribeirinha. Destas espécies podem se destacar, entre várias, a planta exótica, a *Welwitschia Mirabilis*, que pode atingir mais de mil anos de vida, e apenas existente no Deserto do Namibe, o imbondeiro (*Adansonia digitata*) e as madeiras preciosas, entre elas, o ébano, pau-ferro, pau-preto, pau-raro e sândalo. Das florestas, destacam-se a Floresta densa do Maiombe em Cabinda, a Floresta de Galeria nas Lundas, e a floresta tropical a norte do Rio Cuanza.

Entretanto, um dos projetos internacionais que contribuiu em grande medida para o conhecimento da diversidade da flora angolana é a *Flora of Angola* (FLAN). A FLAN resultou de uma colaboração profícua de 32 investigadores de três instituições: da *South African National Biodiversity Institute* (SANBI) na África

do Sul, do Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT) em Portugal, e do Instituto de Investigação Agronómica (IIA) em Angola (Figueiredo & Smith, 2008). Os resultados da FLAN mostram que a flora de Angola tem, pelo menos, 6 961 plantas de 1745 géneros pertencentes a 250 famílias (Figueiredo & Smith, 2008; Figueiredo, Smith, & César, 2009).

Essas coleções da flora de Angola estão conservadas em Portugal, Reino Unido, na África do Sul e em Angola (*cf.* Figueiredo & Smith, 2008). Por exemplo, três herbários de Portugal possuem a melhor representação de espécimes originárias de Angola, sendo que, em conjunto, dois deles, o Herbário LISC (Instituto de Investigação Científica Tropical de Lisboa) e o Herbário LISU (Universidade de Lisboa) contêm cerca de 90 000. O terceiro em Portugal é o Herbário da Universidade de Coimbra (COI). No Reino Unido encontram-se as coleções da flora de Angola de grande importância nos Herbários K (Royal Botanic Gardens, Kew), BM (The Natural History Museum, em Londres) e E (Royal Botanic Garden, em Edimburgo). Na África do Sul encontram-se as coleções da flora de Angola no Herbário PRE (South African National Biodiversity Institute, em Pretória). E finalmente, em Angola as maiores representações da flora local encontram-se depositadas em três Herbários, nomeadamente, o LUBA (Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla – ISCED-Huíla, no Lubango), com cerca de 50 000 espécimes; o LUA (Instituto de Investigação Agronómica, no Huambo), com cerca de 40 000 espécimes; e o LUAI (ex-Centro Nacional de Investigação Científica, em Luanda), com cerca de 35 000 espécimes (Figueiredo & Smith, 2008, pp. 11–12).

Contudo, a flora angolana, no geral, e o sector florestal angolano, em especial, enfrentam alguns desafios, de onde se pode destacar “a falta de quadros qualificados, a ausência de fiscalização e infraestruturas condignas, ... a falta de planos de manejo [ou de gestão] e a fraca produção florestal” (MINUA, 2006, Cap. 3, p. 45).

Quanto à fauna angolana, a IUCN (1992) destaca 915 espécies de aves, 275 espécies de grandes mamíferos, 227 espécies de répteis, 26 espécies de antílopes, 19 espécies de anfíbios, e 15 espécies de morcegos. Dessas espécies podem se destacar o búfalo, chimpanzé (*Pan Troglodytes Troglodytes*), o elefante da savana (*Loxodonta Africana*), o esquilo (*Dendromus Vernay*), girafa, gorila (*Gorilla*), hipopótamo, manatim africano (*Trichechus Senegalensis*), nunce, ónix, a pacaça (*Syncerus Caffer Nanus*), a palanca negra gigante (*Hippotragus Niger Variani*, célebre e símbolo nacional), rinocerontes pretos (*Diceros Bicornis* e *Diceros Bicornis ssp. Minor*), tartaruga (*Dermochelys Coriacea*), zebra, alguns em via de extinção, e outros quase que extintos em zonas onde existiam com abundância.

A maior preocupação com a fauna angolana tem que ver com os indícios das espécies endémicas que se encontram criticamente ameaçadas. Segundo a IUCN (1992) 175 espécies angolanas estão na lista vermelha, estando alguns em via de extinção, e outros quase que extintos em zonas onde existiam com abundância.

Por isso, com vista a preservar as espécies animais e vegetais em vias de extinção, o Estado Angolano constituiu áreas protegidas nacionais e regionais, no Artigo 3º do Decreto Executivo Conjunto nº 470/15, de 14 de julho, do Ministério da Hotelaria e Turismo e do Ministério do Ambiente. Assim, atualmente existem em Angola oito Parques Nacionais, duas Reservas Naturais Integrais, uma Reserva Natural Parcial, uma Reserva Parcial, e um Parque Natural Regional. Os Parques Nacionais são da Cameia, na Província do Moxico; da Quiçama, na Província de Luanda; do Bicuar, na Província da Huíla; de Cangandala, na Província de Malanje; de Mavinga, na Província de Kuando Kubango; do Iona, na Província do Namibe; do Mupa, nas Províncias da Huíla e Cunene; e do Luengue-Luiana, na Província do Kuando Kubango).

A Estratégia e Plano de Ação Nacionais para a Biodiversidade angolana identificou e agrupou em oito as áreas estratégicas para garantir a sua conservação e o seu uso sustentável. Entre essas, podemos destacar três que demandam uma competência bilingue considerável: Área Estratégica A: Investigação e Divulgação de Informação; Área Estratégica B: Educação para o Desenvolvimento Sustentável; e Área Estratégica C: Gestão da Biodiversidade nas Áreas de Proteção Ambiental.

Portanto, do exposto acima, pode-se depreender que este património em biodiversidade, quase único na região da SADC, caso explorado sustentadamente, pode “constituir uma base para o desenvolvimento económico, social e ambiental do país” (MINUA, 2006, pp. 16–17). De facto, importa aqui salientar que vários estudos enfocam constantemente o valor económico, intelectual, científico, emocional, espiritual, ético, estético, cultural e recreativo da biodiversidade (Alho, 2008; Chivian & Bernstein, 2008; IUCN, 1992; ONU, 1998). Para a IUCN (1992) a biodiversidade extremamente rica de Angola é tanto o seu próprio capital nacional, sobre o qual o país tem direito de soberania, mas também parte do património mundial de recursos naturais (p. 63). O seu valor para Angola, se bem conservado e explorado, é o seu potencial para alimentar, vestir, abrigar e proporcionar o bem-estar físico e espiritual para esta e futuras gerações, bem como fornecer a base para o ecoturismo e estudos sistemáticos e ecológicos da vida. Dali a importância da transversalidade e da interdisciplinaridade que as universidades devem tratar este e outros temas, tal como viu-se acima.

1.7. CARACTERIZAÇÃO ECONÓMICA

Aborda-se nesta parte do trabalho a caracterização da economia angolana, numa perspetiva histórica, no antes e depois de 1975.

1.7.1. Antes de 1975

Historicamente, a economia de Angola passou por várias fases, desde a chegada dos portugueses no século XV até os dias de hoje. Para Carneiro (2012), a economia angolana passou por quatro diferentes ciclos: (a) o “ciclo dos escravos”, sensivelmente até à Conferência de Berlim, em 1885; (b) o “ciclo da borracha”, entre 1885 e 1910; o (c) “ciclo do milho, do café e dos diamantes”, entre 1910 até 1973; e (d) o “ciclo do petróleo”, de 1973 até aos dias de hoje.

Esta categorização pode ser complementada por Leitão (2015), que defende que em 1908 a borracha representava 65% das exportações de Angola. Já para Menezes (1996), no início do século XX, a economia angolana era essencialmente baseada na agricultura, na construção de ferrovias, na mineração de diamantes e nas atividades comerciais. Depois de 1940, a economia baseou-se nos sectores da agricultura, através da cultura, colheita e exportação, principalmente, de algodão, banana, café, milho, sisal e tabaco. Outros sectores eram o das pescas, o da mineração e o da produção do petróleo. Entre os anos de 1940 e 1974, os níveis económicos do país cresceram consideravelmente, fruto do incremento da atividade agrícola, sobretudo o café robusto, que passou de 14 000 toneladas, em 1940, para cerca de 100 000 toneladas, em 1960, alcançando 210 000 toneladas, em 1974. Neste último ano, já no epílogo do regime colonial, Angola chegou mesmo a ocupar o quarto lugar no ranking dos maiores produtores do café no mundo, representando 30% das receitas cambiais provenientes das exportações (Menezes, 1996, p. 220).

O “ciclo da borracha” e o “ciclo do milho, do café e dos diamantes” foram também caracterizados por marcantes momentos políticos e económicos, a nível global, da Europa e de África. Na verdade, uma boa parte de investigadores em ciências sociais concorda que existe uma relação entre a revolução em Portugal e a descolonização de África (Bonifácio, 2010; Carilho, 1985; Maxwell, 1999; Santos, 1990; Valente, 2011; Wheeler, 1985). Dito de outra forma, a questão colonial é geralmente vista como a principal causa dos colapsos da Monarquia Portuguesa, em 1910, e do Estado Novo, em 1974.

No essencial, à semelhança do que aconteceu com o fim da expansão do Império Português (a ser detalhado em §1.11), a Monarquia Portuguesa entrou em crise logo após o Ultimato Inglês de janeiro de

1890 (Alexandre, 1993; Patrício, 2013; Telles, 1905), devido a quatro principais motivos: (a) o enorme poder naval e económico da Inglaterra, que permitiu ao país assumir a liderança da colonização africana no período entre o fim do século XVIII e meados do século XIX (Newton, & Ewing, 1929; Nwauwa, 1997; Wilson e Thompson, 1969); (b) a competição internacional no fim do século XIX pelo domínio do continente africano; (c) a regulação do Direito Internacional Colonial pela Conferência de Berlim realizada entre finais de 1884 e princípios de 1885; e (d) o tipo de política das outras potências colonizadoras europeias, como a Alemanha, Bélgica, Espanha, França e Inglaterra. Como se sabe, neste Memorando, a Inglaterra, curiosamente o maior aliado dos lusófonos na época, exigia de Portugal a retirada das suas forças militares do território compreendido entre as colónias de Angola e de Moçambique, isto é, dos atuais estados independentes da Zâmbia e do Zimbábue.

A impossibilidade de resistência lusa à exigência da Inglaterra levou à implantação da Primeira República em Portugal (1910–1926), através de um golpe militar, ocorrido aos 5 de outubro de 1910, que tinha como objetivo (a) destituir a Monarquia Portuguesa, um regime político que até então vigorava no país desde 1143 DC, e (b) implementar uma democracia parlamentar (Baiôa, 2014; Luís, 2010; Valente, 2011; Wheeler, 1978).

No entanto, os cerca de 16 anos subsequentes foram muito atribulados, tendo culminado com um outro golpe de estado, aos 28 de maio de 1926, que extinguiu a República. Na verdade, do ponto de vista político e social, o período de 1910–1926 é hoje considerado como um dos mais difíceis, instáveis, inseguros e conturbados da história de Portugal. Foi uma fase em que se reforçou o autoritarismo e a repressão e como consequência aumentaram as revoltas militares, o descontentamento e contestação sociais, a violência pública e a instabilidade político-administrativa. (Valente, 2011; Wheeler, 1978)

Após o golpe de 1926 instituiu-se um regime autoritário fascista, a Ditadura Militar (1926–1933), e, em 1933 (Cunha, 2001; Salazar, 1933), remodela-se o regime, autointitulando-se Estado Novo (1933–1974). Neste mesmo período, e sob proposta de António Oliveira Salazar (Vimieiro, Santa Comba Dão, 28 de abril de 1889 – Lisboa, 27 de julho de 1970), aprova-se o Ato Colonial, um instrumento ideológico com maior centralismo no Governo Nacional, com missão principal de continuar a colonizar, civilizar e possuir a população indígena das colónias, o que veio agravar mais ainda a dominação, exploração e discriminação que a metrópole sujeitava à esses povos. O mesmo foi aprovado pelo Decreto n.º 18 570 de 8 de julho de 1930, tendo alguns dos seus artigos sido alterados pela Lei n.º 1900 de 21 de maio de 1935. O conjunto dos territórios possuídos pelos portugueses passou a denominar-se de Império Colonial

Português, extinguindo a então limitada autonomia administrativa e financeira das colónias (Colónias, 1930; 1933; Sousa, 2008).

Em 1939 começa a Guerra Mundial (1939–1945). Com o fim da mesma em 1945, e início da nova realidade política internacional decorrente desta luta, concretiza-se a fundação da ONU aos 24 de outubro de 1945. A ONU, com o apoio da comunidade internacional, passa a defender a implementação de uma política de descolonização a nível de todo o mundo, em escrupuloso cumprimento da Carta das Nações Unidas. Foi nesta fase que se registou a maior vaga de independências de territórios colonizados por outras potências colonizadoras europeias, nomeadamente a Alemanha, Espanha, França e Inglaterra.

Essa pressão internacional e a Revisão Constitucional de 1951, obrigou que Portugal revogasse o Ato Colonial no dia 27 de junho de 1953, pela Lei nº 2 066, e o Império Colonial Português passasse para uma teórica nova ordem política que visava a assimilação civilizadora das colónias portuguesas à metrópole, com as mesmas a designarem-se por “Províncias Ultramarinas”.

A entrada de Portugal na ONU em 14 de dezembro de 1955 (Castaño, 2015) exigia que o país teria de respeitar o artigo 73º da Carta das Nações Unidas, referente a “administração de territórios cujos povos ainda não se governem completamente a si mesmos”. Ao Salazar negar a existência desses territórios em 1956 na resposta à uma carta do Secretário Geral da ONU que solicitava se Portugal tinha-os ou não, significava que Salazar indicava “às Nações Unidas que as províncias ultramarinas portuguesas [que incluíam Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, e São Tomé e Príncipe] não ... [tinham] vocação para a independência separada” (Duarte Silva, 1995, pp. 5–6).

Como protesto dos povos indígenas à política colonial e à recusa de Portugal em promover a descolonização, surgem na África lusófona vários movimentos populares de libertação nas décadas de 1950 e 1960, na altura conhecidos por organizações políticas anticoloniais, nacionalistas ou independentistas (Macqueen, 1993; Wheeler & Pélissier, 2009). Foi assim que em Angola surgem três principais partidos: (a) o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), em 1956, liderado por António Agostinho Neto (Ícolo e Bengo, 17 de setembro de 1922 – Moscovo, 10 de setembro de 1979); (b) a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), em 1962, fundada por Holden Álvaro Roberto (São Salvador do Congo, atual Mbanza-Kongo, 12 de janeiro de 1923 – Luanda, 2 de agosto de 2007); e (c) a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), em 1966, fundada por Jonas Malheiro Savimbi (Munhango, Bié, 03 de agosto de 1934 – Lucusse, Moxico, 22 de fevereiro de 2002).

Seguidamente, a esses partidos não restou outro caminho que não fosse o de constituir forças, pegar em armas e noutros meios bélicos, e combater o colonialismo, o que culminou no início da Guerra Colonial em 1961, também conhecido como o ano do marco da resistência à descolonização portuguesa e contra o imperialismo, e que conduziu o país à independência, no dia 11 de novembro de 1975.

Em Angola a luta armada anticolonial teve início aos 4 de fevereiro de 1961, incentivada pela dura e sangrenta reação do Exército Português a greve dos trabalhadores na plantação do algodão na Baixa Cassanje, contra a companhia belga COTONANG, tendo matado milhares de pessoas no dia 4 de janeiro de 1961 (Freudenthal, 1999; Marcum, 1969; Wheeler & Pelissier, 2009). Nesta altura, Salazar responde com a implementação da Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) o que recrudescer a repressão aos independentistas.

Atente-se que a Guerra Colonial e a subsequente Guerra Civil que eclodiu meses antes da independência angolana tiveram envolvimento externo, devido aos interesses políticos, estratégicos e económicos das superpotências mundiais e potências regionais (Bender, 1978, 2009; Klinghoffer, 1980; Legum, 1976). Ou seja, os anos da Guerra Colonial, iniciada em 1961, coincidiram com o momento mais alto da Guerra Fria entre as duas superpotências mundiais na altura, com rivalidades ideológicas e geopolíticas, os Estados Unidos de América (EUA) a Ocidente, e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) a Oriente. Esta rivalidade foi essencialmente caracterizada pela competição sobre as armas nucleares, e mais tarde aprofundou-se com a luta pelos interesses estratégicos na Europa, pelo surgimento de um vácuo de poder percebido nas nações descolonizadoras, e pela urgência da formulação das políticas de cada uma das superpotências para o Terceiro Mundo. Esta rivalidade transformou Angola num laboratório político da bipolarização (Bender, 1978, 2009; Klinghoffer, 1980; Legum, 1976).

Assim, o MPLA contou com a assistência da ex-URSS, de Cuba, de alguns países da Europa do leste de orientação comunista (ou marxista), como Hungria, Roménia, Bulgária e Jugoslávia. Da Europa do ocidente, como Suécia, Noruega e Dinamarca, o MPLA contou com ajudas em medicamentos, material escolar e da preparação e condução de propaganda da luta de libertação (CDIH, 2008, p. 28). A FNLA contou com o apoio do ex-Zaire, da China e dos EUA. E a UNITA teve apoio da África do Sul, do ex-Zaire, da China, e dos EUA (Anstee, 1997; Pezarat, 1996; Valentim, 2010). Nesta época o MPLA-PT (MPLA – Partido do Trabalho) era identificado como um movimento pró-comunista, progressista e de esquerda, a FNLA como um partido pró-comunista e de centro-direita, e a UNITA era conotado como movimento pró-democracia, capitalista e de direita (Ventura, 2014; Pezarat, 1996; Valentim, 2010; Weigert, 2011). O

tipo de apoio aos três partidos independentistas passava pelos meios financeiros, de equipamentos de guerra, e de formação política e militar dos seus quadros (CDIH, 2008; George, 2005; Gleijeses, 2006; Hatzky, 2015; John, 2002).

Ainda assim, e devido a essas diferenças ideológicas e de interesses, e apesar de algumas derrotas militares e psicológicas infringidas aos adversários, os três movimentos não conseguiram unificar os seus interesses e forças, e por isso não conseguiram ter sucessos consideráveis contra o Exército Português, mais bem equipado quanto à quantidade e à qualidade dos recursos humanos, técnicos e logísticos.

Entretanto, a insatisfação contra a política autoritária e fascista do Estado Novo, a sua política colonial, a intensidade e arrastamento da Guerra Colonial e o elevado número de vítimas contribuíram para o Golpe de Estado de 25 de abril de 1974 em Portugal (Soares, 1976; Varela, 2012), conduzido pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), iniciando assim o período que ficaria conhecido como Revolução dos Cravos, depois de 48 anos de ditadura. A ação de 25 de abril de 1974 resultou num Conselho de Revolução, o então órgão executivo do MFA. Portugal voltou assim a ser um país democrático, o que abriu caminho para o início do processo de diálogo rumo a descolonização, ao direito à independência e à autodeterminação da África lusófona, no geral, e de Angola, em particular (Ferreira, J.M., 2004; Ribeiro, 1981; Secco, 2004; Varela, 2012).

Seguidamente, iniciam-se as negociações para se acordar as condições de transferência do poder entre o novo Governo Português e os mais altos dirigentes da FNLA, do MPLA e da UNITA, que já tinham uma plataforma negocial comum alcançada em Mombaça (Quênia), no dia 5 de janeiro de 1975, sob mediação do Presidente Jomo Kenyatta. Assim, de 10 a 15 de janeiro de 1975 decorre o encontro entre as partes, que culminou com a assinatura dos Acordos de Alvor, aos 15 de janeiro de 1975 (CDIH, 2008; Heimer, 1980). Resumidamente, os Acordos de Alvor estabeleceram, entre vários princípios, os seguintes: (a) reconhecimento do Estado Português da FNLA, MPLA e UNITA, como os únicos representantes do povo angolano (Artigo 1º); (b) marcação da proclamação do direito do povo angolano à independência para 11 de novembro de 1975 (Artigo 4º); (c) um Alto-Comissário e um Governo de Transição quadripartido e que tomou posse aos 31 de janeiro de 1975 para um período interino de 10 meses (Artigo 5º); (d) um Colégio Presidencial, uma Comissão Nacional de Defesa e um Corpo de Polícia com representações dos quatro signatários, FNLA, MPLA, UNITA e Governo Português (Artigo 13º); (e) a formação de forças armadas mistas e unidas (Artigo 32º); (f) a retirada das forças portuguesas de Angola no período entre 1 de outubro de 1975 e 29 de fevereiro de 1976 (Artigo 35º); e (g) a realização das

primeiras eleições democráticas de Angola em outubro de 1975, com a participação dos três movimentos (Artigo 40º), depois de alcançados os objetivos anteriores a esse e outros previstos nos acordos (CDIH, 2008; Macqueen, 1993).

Porém, apesar do compromisso formal dos três líderes nacionalistas com a implementação do acordo, as rivalidades e as desconfianças históricas não diminuíram quando o dia 11 de novembro de 1975 se aproximava. Na verdade, a luta pelo poder e pelo controlo da capital, Luanda, continuou numa batalha de insultos, calúnias e ataques físicos de uns contra os outros (Devraun, 1996). Quanto à Portugal, principalmente devido à consequência dos acontecimentos de 25 de abril de 1974, o seu Governo mostrou falta de autoridade diplomática, logística e militar e não conseguiu contrapor-se à intervenção externa nem garantir a segurança interna. Por isso, apesar do consenso alcançado nas conversações que antecederam a assinatura do Acordo de Alvor, a guerra eclodiu com enormes fatalidades humanas e danos económicos.

Quanto à intervenção externa, a África do Sul invadiu Angola inicialmente com o pretexto de defender a barragem do rio Cunene na fronteira Angola–Namíbia em agosto de 1975 (Jaster, 1980), mas mais tarde, o Governo Sul-Africano justificou a sua invasão com alegação de que a URSS tinha-se envolvido numa campanha de imperialismo militarístico em Angola e queria explorar a riqueza angolana (Hodges, 1976, pp. 173). Por sua vez, a URSS justificava a sua intervenção como apoio ao governo legítimo angolano na sua luta pela liberdade e pela independência da nação, a mesma razão avançada por Cuba. Quanto aos motivos que levaram os EUA em apoiar a coligação FNLA–UNITA na segunda metade de 1976, podem-se destacar o desejo de os americanos quererem na altura bloquear os ganhos diplomáticos soviéticos que adviriam de uma vitória definitiva do MPLA e assim evitar a posterior influência da Rússia e da política do MPLA na África Austral, principalmente no que o apoio a uma independência da Namíbia dizia respeito (Gleijeses, 2006; Hatzky, 2015; Hodges, 1976; John, 2002).

Numa ofensiva militar multi-direcionada, as forças da ELNA/FNLA com o apoio das forças das FALA/UNITA e forças regulares estrangeiras (mercenários de várias nacionalidades, com destaque para zairenses e portugueses reacionários) penetravam em Angola pelo Norte, rumo à tomada de Luanda, no dia 22 de julho de 1975. Frustrada a sua intenção que culminou com a expulsão dessas forças da capital, depois da conhecida Batalha de Luanda, aos 14 de julho de 1975, a FNLA e a UNITA despacharam as suas unidades e seus aliados para o centro e sul do país para apoiarem as forças das FALA/UNITA que ali se encontravam.

Na véspera de outubro de 1975, mês anteriormente previsto nos Acordos de Alvor para as primeiras eleições democráticas de Angola, as colunas das forças militares da África do Sul (South Africa Defence Forces, SADF), apoiadas pela FNLA e UNITA invadiram a fronteira sul por Oshikango, Namíbia, em direção a Luanda, uma manobra militar codificada como “Operação Savana”. Foi assim que as SADF ocuparam a cidade de Serpa Pinto, atual cidade de Menongue, no dia 14 de outubro, e a cidade de Pereira de Eça, atual Ondjiva, no dia 19 de outubro. Entre os dias 23 e 24 as SADF capturam a cidade de Sá-da-Bandeira, atual Lubango, a cerca de 904.4 km de Luanda via Estrada Nacional 100, e logo na primeira semana de novembro as SADF e seus aliados já tinham expulsado as tropas das FAPLA/MPLA das cidades de Benguela e do Lobito (CDIH, 2008), esta última com o maior porto do país, e que dista da capital de Angola cerca de 547.881 km via Estrada Nacional 100. As SADF foram eventualmente interrompidas a cerca de 270 km de Luanda, no Rio Queve, Porto Amboim, província do Kwanza-Sul (CDIH, 2008; Devraun, 1996; Hodges, 1976; John, 2002).

Apercebendo-se do rumo caótico que a situação no terreno militar estava a ter, o MPLA recorre ao apoio internacionalista, onde se destaca o forte contingente de tropas cubanas que aterraram em Luanda no avião *Britania* no dia 9 de novembro de 1975 e com o apoio técnico e material da URSS. Foram estas forças, que lutando ao lado das FAPLA, neutralizaram e frustraram os intentos das forças invasoras de capturar Luanda, depois de vários combates, onde se destaca a Batalha de Kifangondo (aos 10 de novembro de 1975).

Foram essas hostilidades que impossibilitaram que Portugal, na qualidade de potência colonizadora, procedesse pacificamente à transferência da soberania aos angolanos, tal como tinha acontecido com as outras colónias, como Cabo Verde e Moçambique. Assim, mesmo em plena Guerra Civil e na presença de exércitos estrangeiros, a independência de Angola foi proclamada pelo Presidente do MPLA, António Agostinho Neto, às 00.00 horas, do dia 11 de novembro de 1975, na atual *Praça da Independência*.

Por outras palavras, este ambiente político influenciou profundamente o desenvolvimento económico do País. Sendo assim, e retomando o tema que iniciou esta secção, as fases económicas subsequentes à independência podem ser agrupadas em cinco partes, tal como defendem vários especialistas, entre eles, Alexandrino (2013), Menezes (1996) e Teixeira (2011): períodos de 1975–1988; 1988–1991; 1992–2002; 2002–2010 e 2010–até aqui.

1.7.2. Período de 1975–1988

Com a independência do país em 1975 e consequente nascimento da I República, e investidura de António Agostinho Neto no cargo de Presidente da (então) República Popular de Angola, o país teve gigantescos ganhos. Angola passou para um Estado soberano e independente. Registou-se o regresso ao país de milhares de refugiados. Os seus cidadãos já podiam usufruir de direitos para a livre criação da sua própria empresa e riqueza e acesso livre aos mercados. Angola passou a controlar e proteger os seus próprios recursos, que se encontravam sob mercê e gestão da metrópole. E, segundo Peres (2009) e Maximino (2017), o país passou a deter o poder de emitir a sua unidade monetária nacional, o Kwanza, que foi criado pela Lei n.º 71-A/76, de 11 de novembro, Lei da Moeda Nacional, que substituiu o Escudo colonial. Esta operação de substituição do Escudo pelo Kwanza apenas ocorreu cerca de três meses depois da criação desta unidade monetária angolana, nos dias 8, 9 e 10 de janeiro de 1977.

Não obstante, com a independência também surgiram enormes e prementes desafios. Regista-se o êxodo de capitais, de técnicos e da mão-de-obra qualificada para o estrangeiro, bem como a destruição e abandono do parque produtivo que o país já tinha conquistado até 1975 (Cacuto, 2001; Fituni, 1985; Menezes, 1996). Fituni (1985) afirma que “este facto causou grande prejuízo à economia. Deu-se a maior fuga de capitais de toda a história do país: os colonos levavam consigo valores, o equipamento mais dispendioso; o que era impossível de levar destruíam-se ou inutilizava-se” (p. 49). Para Menezes (1996), apesar de um treinamento intensivo de recursos humanos com o patrocínio de países socialistas, onde se destacam Cuba, URSS e Checoslováquia, os impactos negativos deste êxodo ainda são observáveis nos dias de hoje (p. 210).

Em termos políticos, e, mais uma vez, por motivos de clivagens e de divergências ideológicas, e em alguns casos mesmo tribais, intensifica-se a guerra civil protagonizada por quatro forças independentistas, num primeiro momento, com a participação do braço armado da FNLA, a ELNA (Exército de Libertação Nacional de Angola), e após o 11 de novembro pelos braços armados do MPLA, as Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA), contra as da UNITA, as Forças Armadas de Libertação de Angola (FALA, e da Frente de Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC), através do seu braço armado, as Forças Armadas de Cabinda (FAC), dali a nomenclatura FLEC-FAC.

Neste último caso, desde a independência de Angola, em 1975, independentistas da FLEC-FAC opuseram-se, pela via militar, às forças governamentais, as FAPLA, alegando que o enclave de Cabinda não é Angola, que o território tinha sido ocupado e anexado pelo Governo de Angola, e por isso lutavam

pelo reconhecimento do seu direito à autodeterminação. Por seu lado, o Governo Angolano defende que Cabinda é parte integrante e inalienável do território, sendo que deve haver uma garantia da autonomia à esta parcela do território nacional, mas não a independência.

Na tentativa de se dar resposta a este e outros problemas rumo à estabilidade militar, com uma manobra das FAPLA codificada como “Operação Carlota”, são retomadas as localidades anteriormente ocupadas pelos invasores nas províncias de Angola, nomeadamente, Benguela, Kwanza-Sul, Huambo, Moxico, Huíla, Namibe, Cunene, entre outras, e as SADF são definitivamente expulsas de Angola, aos 27 de março de 1977. Mesmo assim, já sem a participação da FNLA, que desde o início do período pós-colonial quase tinha desaparecido da cena política angolana e entrado numa fase de degenerescência, a Guerra Civil angolana entre o MPLA e a UNITA continuou e durou cerca de 27 anos, intercalados por alguns frágeis períodos de paz relativa em 1991–1992 e 1994–1998. Enquanto isso, e guerra contra a FLEC-FAC veio terminar apenas em 2006, conforme descrito em §1.7.5.

Ideologicamente, para dar resposta à essa realidade que a nova nação passou a enfrentar, o então governo único do MPLA-PT adotou um sistema de economia socialista assente no marxismo-leninismo e com incidência no conceito de proletariado, no mono partidarismo (Partido-Estado), de onde se destacam as seguintes características: (a) direção económica centralizada e planificada; (b) controlo estatal rigoroso dos meios de produção e de distribuição dos bens e serviços; (c) nacionalização da maior parte das grandes e médias empresas estratégicas da sociedade; e (d) encorajamento e apoio do Estado a iniciativa privada, desde que respeitasse a ideologia política e económica definida pelo Partido (Ferreira, 2002; Governo de Angola, 2012b; Menezes, 1996; Vidal, 2016). Essas medidas foram caucionadas depois da realização de vários encontros, onde se destaca o I Congresso do MPLA-PT realizado em Luanda, de 4 a 10 de dezembro de 1977, tendo dali saído, entre outras, a resolução sobre a tese “Linhas-Mestras do Desenvolvimento Económico e Social até 1980”. Legislativamente, as mudanças foram acauteladas em 1978, através de algumas alterações qualitativas à primeira Lei Constitucional de 10 de novembro de 1975 (Lei n.º 1/78), e através da aprovação de duas leis importantes, nomeadamente, a Lei n.º 3/76, da Nacionalização e Confisco de Empresas e Outros Bens, e a Lei n.º 10/79, dos Investimentos Estrangeiros.

Essencialmente, nesta fase registou-se a adoção de uma via político-ideológica socialista baseada no marxismo-leninismo e numa reunião plenária do Comité Central, o MPLA-PT aprovou a resolução inicial sobre políticas económicas assente no célebre lema “A agricultura é a base e a indústria o fator decisivo”, que tanto antes da independência, num evento público realizado nos anos 70, nas instalações do RI 20,

hoje Comando do Estado-Maior do Exército” (Neto, 2016), e durante o seu Discurso da Proclamação da Independência Nacional já tinha sido pronunciado por António Agostinho Neto, o fundador da Nação e primeiro Presidente de Angola. E como é sabido, Neto veio a falecer vítima de doença, na ex-União Soviética, aos 10 de setembro de 1979, tendo sido substituído pelo então seu Ministro do Planeamento, José Eduardo dos Santos (Luanda, 28 de agosto de 1942 –). Desde o dia do seu empossamento, aos 20 de setembro de 1979, Eduardo dos Santos passou a ocupar os cargos de Presidente do MPLA-PT, Presidente da República Popular de Angola, e Comandante em Chefe das FAPLA, e, no dia 9 de novembro de 1980, dos Santos foi eleito Presidente da Assembleia do Povo (Parlamento).

Os anos de 1985 a 1991 foram férteis em acontecimentos e transformações nos planos geopolítico e económico internos e internacionais, como é o caso destes quatro factos: a forte sobrevalorização do Kwanza em 1986 devido à queda do preço do petróleo no mercado mundial, que caiu de 30 USD para 13 USD/barril; o desanuviamento da tensão internacional fruto do fim da “Guerra Fria” entre os EUA, que lideravam o bloco capitalista, e a ex-URSS, que liderava o bloco socialista; a queda do Muro de Berlim em 1989; e os efeitos da “Perestroika” a partir de 1990 (Guimarães, 1992; MacFarlane, 1992; Shubin, 2008; Wohlforth, 1995).

Assim, estando na altura a reconhecer as limitações do sistema político e económico adotado e trilhado depois da independência, começaram-se a nível do país reflexões em direção às reformas a empreender para se dar resposta a esses desafios e pressões, em direção à rutura do mesmo modelo. Algumas propostas dessas reformas foram analisadas, discutidas e aprovadas na 1ª Conferência Nacional do MPLA-PT, realizada em Luanda, de 14 a 19 de janeiro de 1985, o que subsequentemente veio a influenciar de sobremaneira o percurso político, económico e social trilhado pelo país. Para ilustrar, no limiar dos anos 1980, Angola adotou um novo modelo de organização económica e social, a economia social de mercado.

1.7.3. Período de 1988-1991

Em 1988 Angola aprovou a nova Lei sobre Investimentos Estrangeiros (Lei nº 13/88), regulamentada em 1990 (Decreto nº 1/90). Foi também em 1988 em que o país registou a primeira tentativa de recuperação económica e financeira através do programa Saneamento Económico e Financeiro (SEF), com objetivo de adoção do modelo de economia de mercado.

Em 1991 o país aprovou uma Nova Constituição da República (Lei n.º 12/91), nascendo assim a II República, tendo então optado por um novo sistema de organização política, o multipartidarismo. Outrossim, adotou-se um sistema político Semipresidencialista com pendor Presidencialista, que, apesar de separar claramente os poderes executivo, legislativo e judiciário e prever a indicação de um Primeiro-Ministro e seu Adjunto, a chefia do Executivo ainda dependia do Presidente da República.

Economicamente, a Constituição da II República já previa a estimulação por parte do Estado da participação no processo económico de todos os agentes. Por exemplo, a Lei de Revisão n.º 23/92, consagrou que “o sistema económico assenta na coexistência de diversos tipos de prioridade pública, privada, mista, cooperativa e familiar, gozando todos de igual proteção” (Art.º 10.º).

Politicamente, os confrontos sangrentos de Guerra-Fria iniciados depois da independência em 1975 continuavam até esta altura. Porém, não faltaram tentativas e contatos de diálogo para se pôr fim ao conflito armado, com destaque para três: os Acordos de Nova Iorque, a Conferência de Gbadolite, e os Acordos de Bicesse.

Acordos de Nova Iorque

Os Acordos de Nova Iorque, celebrados aos 22 de dezembro de 1988 entre Angola, Cuba, África do Sul e SWAPO-Namíbia, podem ser vistos como o primeiro passo transcontinental para a pacificação de Angola. Os mesmos tinham como objetivos prever e regular (a) a retirada das tropas cubanas de Angola, uma condição sul-africana para a aceitação da independência da Namíbia e (b) implementação de um plano da ONU para a independência da Namíbia (ocupada ilegalmente pela África do Sul desde 1915) na base da Resolução 435 do Conselho de Segurança da ONU, de 29 de setembro de 1978, que estabelecia os fundamentos para esta independência (UNSCR, 1978).

Neste âmbito, foi estabelecida a 20 de dezembro de 1988 a *United Nations Angola Verification Mission I* (UNAVEM I), com o mandato entre janeiro de 1989 a maio de 1991, através da Resolução 626 do Conselho de Segurança da ONU, com um corpo de funcionários de 70 observadores militares e 20 trabalhadores civis (ROP, 2017). A sua missão foi a de verificar e monitorar a retirada total de cerca de 50 000 soldados cubanos de Angola (UNSCR, 1988).

A Conferência de Gbadolite

A Conferência de Gbadolite, realizada a 22 de junho de 1989, no ex-Zaire, hoje República Democrática do Congo, é considerada como a primeira tentativa intracontinental para se pôr fim ao conflito armado

angolano. Na presença de dezoito Chefes de Estado africanos, e com o patrocínio do então presidente zaireense, Mobutu Sese Seko Nkuku Ngbendu wa Za Banga (Lisala, Congo Belga, 14 de outubro de 1930 – Rabat, Marrocos, 7 de setembro de 1997), “se tomou a decisão de impor um cessar-fogo que entraria em vigor dois dias depois, em 24 de junho de 1989” (Valentim, 2010, p. 41). Mas isso não veio resultar no fim da guerra civil angolana.

Enquanto isso, Namíbia tornava-se independente a 21 de março de 1990, com Sam Daniel Shafiishuna Nujoma (Etunda, Ongandjera, 12 de maio de 1929 –) a tornar-se como seu primeiro presidente. Esses acordos resultaram também na libertação em 1990, depois de 27 anos de prisão, do Nelson Rolihlahla Mandela (Mvezo, 18 de julho de 1918 – Joanesburgo, 5 de dezembro de 2013). Consequente, extinguiu-se o sistema do Apartheid, regime de segregação racial que tinha sido legalmente adotado pelo governo sul-africano em 1948 (Löwstedt, 2014; UNESCO, 1974), e o que resultou na concretização da democratização da África do Sul em 1994, tendo como Nelson Mandela o primeiro presidente democraticamente eleito deste país da África Austral.

Os Acordos de Bicesse

Os Acordos de Bicesse foram assinados aos 31 de maio de 1991, na Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, em Portugal, entre o Presidente da República de Angola, José Eduardo dos Santos, e da UNITA, Jonas Malheiro Savimbi, sob promoção e mediação do então Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação de Portugal, José Manuel Durão Barroso (Lisboa, São Jorge de Arroios, 23 de março de 1956 –) e negociada por uma Troika de observadores: Estados Unidos, Rússia e Portugal, sem a participação da ONU. Este acordo estipulou (a) a realização das primeiras eleições livres e democráticas em Angola, com supervisão da ONU; (b) a integração de todas as forças beligerantes nas Forças Armadas Angolanas (FAA), nomeadamente, as FAPLA e as FALA; e (c) ministração da formação necessária do pessoal das FAA pelas forças armadas portuguesas. Foram esses acordos que permitiram o primeiro e curto período da paz relativa, entre 1991 e 1992.

Na sequência dos Acordos de Bicesse, foi estabelecida, aos 30 de maio de 1991, a UNAVEM II, cujo mandato foi de maio de 1991 a fevereiro de 1995, através da Resolução 696 do Conselho de Segurança da ONU (UNSCR, 1991). A UNAVEM II contava com um corpo de funcionários que chegou a atingir 1 111 (ROP, 2017), entre observadores militares não armados, polícias não armados e observadores eleitorais, força liderada pela diplomata britânica Margaret Joan Anstee (25 de junho de 1926 – 25 de agosto de 2016) entre 1992 e 1993, e depois pelo diplomata maliano Alioune Blondin Beye (8 de janeiro

de 1939 – 26 de junho de 1998) a partir de 1993. Como missão, a UNAVEM II tinha de observar e verificar as disposições acordadas pelo Governo e a UNITA relativas aos processos de desarmamento e aquartelamento das forças beligerantes, provimento de auxílio humanitário, formação de um exército nacional único e apartidário, monitoramento do cessar-fogo, facilitação da extensão da autoridade do estado por todo o território, e observação das primeiras eleições legislativas e presidenciais no país, em conformidade com o Acordo de Paz, através da aprovação da Resolução 747 do Conselho de Segurança, a 24 de março de 1992 (UNSCR, 1991; 1992).

Destacar o facto de nesta altura começarem a surgir as primeiras Organizações Não-Governamentais (ONGs) nacionais e internacionais, entre elas, algumas humanitárias, e juntando ao surgimento da UNAVEM I e da UNAVEM II, o interesse pela aprendizagem do Inglês aumentava por parte daqueles que procuravam por um emprego melhor pago em Angola.

1.7.4. Período de 1992-2002

Em 1992 o então MPLA-PT passou a ser, nova e unicamente, MPLA, desde a altura até aqui, com possibilidades de admitir nas suas fileiras todos os angolanos desde que aceitassem o seu Programa e os seus Estatutos. Como resultado do novo modelo político, o multipartidarismo, nos dias 29 e 30 de setembro de 1992 realizaram-se, em simultâneo, e sob os auspícios da ONU, as primeiras eleições legislativas e eleições presidenciais, ganhas maioritariamente pelo MPLA com 53.74% e pelo seu candidato, José Eduardo dos Santos. Porém, a UNITA contestou as mesmas, tendo-se mesmo retomado e intensificado as ações belicistas no fim de 1992. No âmbito das conversações para a paz, deve-se destacar aqui a assinatura do Protocolo de Lusaka.

Protocolo de Lusaka

Com o fim do regime de Apartheid na África do Sul em 1994, a UNITA perdeu significativa parte de seu fornecimento de suprimentos para a guerra, o que foi agravado por uma série de sanções da ONU contra a UNITA, entre elas a proibição de aquisição de equipamento bélico, o congelamento das suas contas bancárias, e a proibição da exportação de diamantes ilegalmente extraídos do país. Isso fortificou a posição do Governo no teatro militar, e apressou o regresso à mesa de conversações.

Um entendimento entre o Governo e a UNITA depois de uma longa maratona negocial de cerca de um ano, sob supervisão e mediação da ONU com o apoio da Troika, deu origem ao Protocolo de Lusaka, assinado na capital da Zâmbia, aos 20 de novembro de 1994. O mesmo tinha como objetivos corrigir

alguns défices registados nos Acordos de Bicesse e desmobilizar as tropas do governo, as FAA, e as tropas da UNITA, as FALA.

Isso resultou no segundo e um pouco mais longo período de paz relativa, entre 1994 e 1998, e na formação do Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN), empossado a 11 de abril de 1997. Para além dos membros do MPLA, partido vencedor das eleições de 1992, o GURN integrava outras figuras oriundas de todas as forças políticas da oposição com Assento no Parlamento, tais como UNITA, Partido de Renovação Social (PRS), Partido da Aliança Juventude, Operários e Camponeses de Angola (PAJOCA), Partido Liberal e Democrático (PLD), Partido Renovador Democrático (PRD) e Partido Democrático para o Progresso de Aliança Nacional Angolana (PDP-ANA).

Por isso, a UNAVEM III, com o mandato entre agosto de 1995 a julho de 1997, ainda sob liderança de Beye, foi estabelecida pela Resolução 976 do Conselho de Segurança da ONU, a 8 de fevereiro de 1995. Com um corpo de funcionários de 4 220, entre observadores militares, militares e polícias não armados (ROP, 2017), a UNAVEM III tinha como missão de, na sequência do Acordo de Lusaka, “verificar a extensão da administração governamental a todo o território; promover a reconciliação nacional; supervisionar, controlar e verificar a desmobilização dos excedentes militares de cada uma das partes; verificar o cumprimento do cessar-fogo; criar as condições necessárias para a realização da segunda volta das eleições presidenciais” (UNSCR, 1995; Branco, 2003, p. 94).

Depois da expiração do mandato da UNAVEM III, o Conselho de Segurança criou a modesta Missão de Observação das Nações Unidas em Angola (MONUA), já com uma força militar reduzida de apenas 1 500 homens.

No entanto, o Protocolo de Lusaka foi violado com a retomada das hostilidades em quase todo o território angolano em 1998, depois de a UNITA ter negado o cargo de Vice-Presidente da República de Angola do seu líder histórico e fundador. E com a retomada das hostilidades e consequente rápida deterioração da situação político-militar, o Conselho de Segurança da ONU concluiu que não havia vontade das duas partes envolvidas no conflito armado em chegar à paz, tendo assim decidido encerrar as suas atividades em 1999. E como consequência desta guerra fratricida, Jonas Malheiro Savimbi teve um fim fatal, ao tombar em combate, no dia 22 de fevereiro de 2002, no Lucusse, província do Moxico.

Entretanto, o balanço da guerra civil é hoje considerado como devastador, já que provocou significativos malefícios às instituições políticas, administrativas, económicas e sociais do país, dentre os quais

destacam-se: (a) as perdas humanas que se estimam em 1.5 milhões de mortes, o que aumentou o número de viúvas, e de crianças órfãs e abandonadas; (b) destruição de diversas infraestruturas públicas e privadas; (c) registo de mais de 4 milhões de deslocados internos para zonas do país com condições mínimas de segurança (Brinkman, 2003) e outros 30 000 para os países vizinhos; (d) crescimento desordenado das cidades e de outras zonas urbanas; (e) implantação de cerca de 10 milhões de minas terrestres por todo o território angolano, com enormes consequências e impactos na agricultura e na pecuária, na exploração mineira, na construção civil, na circulação de pessoas e bens; (f) aumento do número de mutilados e de pessoas com deficiência física, mental ou sensorial; e (g) agravamento da situação da pobreza extrema ou indigência, da fome, da nudez, das doenças e da exclusão social, entre outros prejuízos (De Souza, da Silva, Dillman, Guedes and Leite, 2011; FAO, 2002; Foley, 2007; MINPLAN, 2005; Weigert, 2011). Evidentemente, isso deteve o crescimento e o desenvolvimento económico de um país com potencial de se tornar um dos mais dinâmicos a nível de África e global.

1.7.5. Período de 2002–2010

Este período é marcante para Angola, devido à dois acordos: o Protocolo do Luena, assinado depois da morte em combate no dia 22 de fevereiro de 2002 do líder da UNITA, Jonas Savimbi, e o Memorando de Entendimento para Paz e Reconciliação na Província de Cabinda, assinado a 1 de agosto de 2006.

Protocolo do Luena

Depois dos prelúdios fracassados de Gbadolite, Bicesse e Lusaka, a guerra civil termina com a assinatura do Protocolo de Cessar-Fogo – Protocolo do Luena – pelo Governo de Angola e a UNITA, a 4 de abril de 2002, em Luanda, na presença do enviado especial da ONU e dos Embaixadores da Troika de países observadores, entre outros convidados. Este acordo é considerado como fruto da boa vontade política e militar dos dois lados em conflito, já que não houve intervenção externa, tendo-se seguido a isso a declaração de um cessar-fogo unilateral do Exército angolano que abriu caminho para as negociações com a liderança política da UNITA. O dia 4 de abril é hoje feriado nacional angolano, comemorando-se o Dia da Paz e da Reconciliação Nacional, por este acordo ter posto fim às hostilidades e ter restabelecido a paz e o perdão em todo o país, e contribuído para a consolidação da democracia e do Estado de Direito.

Memorando de Entendimento para Paz e Reconciliação na Província de Cabinda

A 1 de agosto de 2006 foi assinado o “Memorando de Entendimento para Paz e Reconciliação na Província de Cabinda” entre o Governo Angolano e Fórum Cabindês para o Diálogo da FLEC (FCD/FLEC), numa Cerimónia Oficial realizada na capital província do Namibe (atualmente Moçâmedes). Este

Memorando pôs fim às hostilidades e ações militares em Cabinda, concretizou o desarmamento das forças independentistas, e atribuiu um estatuto especial para o território, que passou pela atribuição de alguns postos de governação local a ex-independentistas.

Com o alcance do ambiente da reconciliação nacional e absoluta pacificação em 2002 (e depois em 2006), Angola conseguiu realizar as suas segundas eleições, as gerais do dia 05 de setembro de 2008 (que extinguiram constitucionalmente o GURN), e as terceiras eleições gerais de 31 de agosto de 2012, todas elas ganhas pelo Partido MPLA e o seu candidato, José Eduardo dos Santos, com 81.64%, em 2008, e 71.84%, em 2012. Este período também caracterizou-se pelo aumento dos níveis de confiança, atratividade e previsibilidade dos investidores locais e estrangeiros, resultante essencialmente das medidas macroeconómicas do governo, do bom desempenho do sector petrolífero, e da livre circulação de pessoas e bens, com segurança e com rapidez, por estrada e via-férrea.

O período pós-conflito também resultou em encarar Angola como um país de oportunidades, resultante dos bons níveis de crescimento e desenvolvimento da economia angolana, apoiados principalmente com os investimentos nos seus principais sectores, nomeadamente, o petróleo e gás, diamante e outros minerais, agropecuária e pescas, recursos hídricos e florestais, e indústria e serviços. Peres (2009) atribui este facto a dois fatores: político e económico. O primeiro tem que ver com a paz definitiva que o País observa desde 2002, e o segundo refere-se ao facto de a partir dali Angola ter estabilizado macroeconomicamente, a julgar pelos índices de inflação, que registaram uma assinalável diminuição na volatilidade da taxa de câmbio real, tendo passado de 105.60% em 2002 para 11.20% em 2008, e de depreciação cambial, que nesse mesmo período de 7 anos passou dos históricos dois dígitos de 74.94% para 0.01% (Peres, 2009, p. 6). Em 2002-2003 e 2008 o País foi considerado como o de maior crescimento económico robusto a nível mundial, com a taxa média a situar-se entre 14.8% e 17.3% e o PIB por habitante a passar de 635, em 2000, para 4 671 dólares americanos em 2008 (Banco BIC, 2014; UCAN, 2013).

Houve uma rápida reconstrução e reposição das infraestruturas sociais e das infraestruturas económicas públicas e privadas destruídas pela guerra civil. Com efeito, para Torrisi (2009), as infraestruturas sociais são aquelas que promovem a educação, a saúde e a justiça, como por exemplo as creches infantis, escolas, universidades, bibliotecas, e livrarias; os hospitais, as clínicas, os postos médicos, as farmácias; as conservatórias, o registo e notariado, centros de observação e internamento de menores, tribunais, as infraestruturas ligadas à identificação civil, reinserção e serviços prisionais, entre outras. E as

infraestruturas económicas são aquelas que impulsionam o crescimento e desenvolvimento económico, com destaque para as de transporte rodoviário, ferroviário, aéreo, e marítimo; as estradas; as pontes; as de captação, armazenamento, tratamento e distribuição de água potável; as de produção, transporte e distribuição de energia; as de saneamento e de tratamento de resíduos; e as ligadas às telecomunicações, tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Outrossim, a conquista da paz trouxe para Angola (a) o aprofundamento e a consolidação da democracia com eleições regulares de 2008 e 2012; (b) a maior abertura à participação da sociedade civil; (c) a sustentabilidade económica resultante da redução da taxa de juro; (d) da estabilização das contas públicas; (e) da redução da dívida externa (AEP, 2012); (f) do repatriamento voluntário ao país e reassentamento de vários migrantes, com o apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR); e (g) retorno e reintegração dos deslocados e emigrantes, com realce daqueles mais qualificados e detentores de habilitações académicas e profissionais. Dentre esses quadros destacam-se aqueles com competências bilingues consideráveis, principalmente aqueles provenientes dos países vizinhos, da Europa e das Américas (Bahu, 2013; Human Rights Watch, 2003; Lopes, Rodrigues, & Simas, 2013).

Do exposto acima, pode-se depreender que Angola esteve a observar um *boom* económico robusto e acelerado no período pós-2002. Paradoxalmente, este crescimento não se refletiu na melhoria das condições de vida da maioria da população angolana. Consequentemente, apesar de, na atualidade, Angola ser considerada como uma potência regional na África Subsariana, o país ainda se encontra entre os Países Menos Avançados (PMA) do planeta, segundo a classificação da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Ciente desta situação, o Governo de Angola apresentou as razões deste estado e delineou as medidas para a redução acelerada e sustentada da pobreza. A Estratégia Contra a Pobreza (MINPLAN, 2005) atribui este estado a oito principais fatores: a guerra civil e fratricida que assolou o país durante 27 anos e que se arrastou até 2002; a forte pressão demográfica; a destruição e degradação das infraestruturas económicas e sociais; o funcionamento débil dos serviços de educação, saúde e proteção social; a quebra muito acentuada da oferta interna de produtos fundamentais; a debilidade do quadro institucional; a desqualificação e desvalorização do capital humano; e a ineficácia das políticas macro económicas.

Quanto às medidas de combate à pobreza, o Governo identificou dez áreas prioritárias, nomeadamente: a Reinserção Social; a Segurança e Proteção Civil; a Segurança Alimentar e Desenvolvimento Rural; o VIH/SIDA; a Educação; a Saúde; as Infraestruturas Básicas; o Emprego e Formação Profissional; a Governação; e a Gestão Macroeconómica (MINPLAN, 2005).

Para além disso, atores locais, da sociedade civil e de diversas esferas governamentais continuaram a trabalhar no sentido de se definir sectores estratégicos e elaborar, desenvolver e implementar políticas adequadas que beneficiem não só a população, mas também o próprio país. Neste âmbito, em 2012 o Governo identificou oito principais *clusters* no Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola (PND) 2012-2017, e muitos refletidos no PND 2018-2022. Desses, quatro *clusters* são considerados principais: (1) Energia e Água, (2) Alimentação e Agro-Indústria, (3) Habitação, e (4) Transportes e Logística. Os outros quatro *clusters* são: (5) Geologia, Minas e Indústria, (6) Petróleo e Gás Natural, (7) Turismo e Lazer, e (8) Telecomunicações e Tecnologias de Informação (Governo Angolano, 2012; 2018).

O petróleo, cuja exploração iniciou-se em 1956 por empresas estrangeiras, é considerado como a principal riqueza e fonte de divisas do país, ao lado dos diamantes. Fruto disso, o período entre 2003 e 2008 registou uma das maiores taxas médias de crescimento económico que o país já viveu, de cerca de 14.8% ao ano, tendo Angola se posicionado no topo dos países com maior crescimento no planeta.

1.7.6. Período de 2010- Aos nossos dias

O início deste período é destacado pelo nascimento da III República, com a aprovação da Constituição da República de 5 de fevereiro de 2010 (Assembleia Nacional, 2010), que consagra Angola como um Estado democrático de direito, garante de uma separação de poderes entre o executivo, o legislativo e judiciário, bem como os deveres e direitos dos seus cidadãos. A mesma adotou um sistema Presidencialista Parlamentar (CRA, 2010), onde a eleição do Presidente da República, do seu Vice-Presidente e do Parlamento ou Assembleia Nacional são feitas num único pleito, sendo o primeiro o cabeça de lista de um partido ou coligação de partidos políticos concorrentes às eleições legislativas (Artigo 109º da CRA, 2010). Uma outra mudança nesta nova Lei magna de 2010 foi a introdução de alterações legislativas que resultaram numa Nova Constituição Económica do país e que reafirmou a consagração de uma economia de mercado e o relançamento do desenvolvimento socioeconómico (Artigo 89º da CRA, 2010).

Quanto aos indicadores sociais e de pobreza atuais, no geral, o Executivo Angolano e os seus parceiros reconhecem que os mesmos são muito reduzidos. Em particular, este período registou um impacto da crise financeira global, da quebra na produção petrolífera, o que originou um abrandamento significativo do crescimento, tendo passado para 2.5% entre 2009 e 2011 e algumas incertezas quanto à evolução da exportação do petróleo bruto e dos preços internacionais das matérias-primas. Mesmo assim, em Angola previa-se uma manutenção moderada do crescimento do produto interno bruto (PIB) angolano, em 3.3%, em 2016 e 3.5%, em 2017, mesmo sendo abaixo dos 3.8% que tinham sido registados em 2015 (Muzima & Gallardo, 2016). A Tabela 3 espelha esta realidade.

Tabela 3: Indicadores Económicos, Sociais e de Pobreza

(IMF, 2016; INE, 2016; Muzima & Gallardo, 2016; UCAN, 2015; UNAIDS, 2016; UNDP, 2016; UNPF, 2017; WEF, 2015)

Indicador	Índice ou %	Posição				Ano
		Mundo	CPLP	PALOP	SADC	
População (em milhões)	25.8	49°	3°	2°	5°	2014
Índice de Desenvolv. Humano (IDH)	0.533	150°	6°	3°	7°	2016
Crescimento real do PIB	3.0	93°	5°	4°	9°	2015
Rendimento per capita (em USD)	6.937	121°	3°	1°	6°	2016
Índice de Gini	42.72	25°	4°	4°	10°	2008
Liberdade Económica	48.5	165°	7°	5°	14°	2017
Esperança de Vida	52.7	182°	6°	3°	9°	2015
Mortalidade Infantil	93	2°	1°	1°	2°	2015
Taxa de Mortalidade Materna	477	6°	3°	3°	5°	2015
Incidência de HIV/SIDA	2.2	22°	2°	2°	11°	2015
Taxa de Alfabetismo Adulto (15-64 anos)	71.1	153°	6°	3°	11°	2015
Taxa Bruta de Frequência do Ensino Primário (1ª-6ª Classes)	129	NA	2°	1°	3°	2010-15
Taxa Bruta de Frequência do ES (24 ou mais anos)	10	NA	6°	3°	4°	2014
Acesso à Eletricidade	31.9	170°	7°	4°	8°	2015
Acesso à Internet (5 ou mais anos)	10.2	166°	6°	3°	10°	2015
Doing Business	38.41	182°	8°	5°	15°	2017
PIRLS ou PISA	NA	NA	NA	NA	NA	2016
Índice de Competitividade Global	3.0	140°	8°	5°	15°	2014-15

Da Tabela 3 acima, pode ser importante destacar que a economia de Angola tem sofrido um declínio considerável nas receitas orçamentais, nas exportações e nas reservas internacionais, devido à queda do preço do petróleo bruto que se verifica a nível global desde o fim do ano de 2014.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), através do seu Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2016, atribui a Angola um índice de 0.533, em 150° lugar, contra os 0.532 do de 2015, quando o país figurava então

em 149º lugar, num ranking de 188 países. Com este lugar, Angola continua no grupo de países de baixo desenvolvimento, apesar de estar a três posições apenas do grupo de países de desenvolvimento médio. Por outras palavras, não obstante os esforços do Governo Angolano e dos progressos alcançados a nível político, social e económico, o nível de desenvolvimento humano em Angola é muito baixo, o que coloca muitos desafios ao seu governo e ao seu povo.

Comparando com as outras nações da CPLP, Angola aparece neste IDH à frente de apenas dois países, isto é, a Guiné-Bissau (178º) e Moçambique (181º). Enquanto isso, Portugal é o único que faz parte do grupo dos países de muito alto desenvolvimento, no 41º lugar, seguido do Brasil que está no 79º lugar, no grupo dos países de alto desenvolvimento, e de três países do grupo dos países de médio desenvolvimento, nomeadamente, Cabo Verde, em 122º, Timor-Leste, em 133º, e São Tomé e Príncipe, em 144º lugar.

Os grandes desafios da economia angolana podem ser resumidos em oito: (a) a forte dependência da exportação de petróleo em bruto, um recurso finito, volátil às alterações da produção e do preço a nível do mercado internacional, e um sector com pouco impacto direto no emprego devido à especificidade e tecnicidade da sua mão-de-obra; (b) a existência de desigualdades e a quase ausência de uma classe média; (c) os níveis baixos de industrialização do país; (d) a debilidade do quadro institucional; (e) a desqualificação e desvalorização do capital humano; (f) o desemprego; (g) existência de muitas infraestruturas físicas inadequadas; e (h) a ineficácia das políticas macro económicas (MINPLAN, 2005; Muzima & Gallardo, 2016; Rocha, 2008; Rocha, Vaz & Paulo, 2014; UCAN, 2014, 2015).

Ciente desses choques externos, o Executivo Angolano tem estado a criar vários fatores, instituições, políticas e medidas para ultrapassar esta realidade (*cf.* Oliveira, 2012), e assim (a) acelerar a diversificação da economia do sector agrícola, industrial e de serviços (*cf.* Governo de Angola, 2016a, 2016b); (b) investir em infraestruturas económicas e sociais; (c) reforçar a sustentabilidade do processo de urbanização do país através de polos de desenvolvimento; e (d) fortalecer o desenvolvimento humano e o crescimento equitativo (Muzima & Gallardo, 2016). Dali outra razão para se levar a cabo um estudo desta natureza e deste âmbito, onde se destaca o impacto que o ensino e a aprendizagem do bilinguismo e da biliteracia podem ter neste processo da aceleração da diversificação da economia angolana, já que o seu sucesso depende essencialmente dos níveis educacionais do país.

Um outro destaque deste período é a realização das quartas eleições gerais de 2017, ganhas por João Manuel Gonçalves Lourenço do MPLA, com 61.1% de votos válidos, vindo assim substituir o então Presidente da República de Angola, José Eduardo dos Santos, o mesmo que veio a acontecer posteriormente em agosto de 2018, no cargo de Presidente do MPLA.

1.8. O TURISMO ANGOLANO

Para além dos fatores impactantes do desenvolvimento económico espelhados entre §1.3 e §1.7, e que também influenciam o rendimento académico de um estudante universitário, o turismo chega a ser um outro fator essencial. Neste âmbito, a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento – UNCTAD (2011), considera que:

Angola tem uma vantagem e uma oportunidade excepcional para transformar o turismo num sector estratégico, que possa impulsionar o desenvolvimento económico e social, protegendo e valorizando os recursos ambientais, apoiando-se num crescimento importante do fluxo de turistas internacionais. Para atingir tal objetivo, será preciso vencer obstáculos inerentes ao sector do turismo angolano, como a falta de formação dos empregados trabalhando na área e a fraca política de concorrência no país. (p. 24)

Na verdade, o turismo é atualmente considerado como uma atividade estratégica para as políticas de desenvolvimento dos países desenvolvidos (PD), de países em desenvolvimento (PED) e de países menos avançados (PMA). O turismo tem se revelado hoje como uma fonte de riqueza e uma das possibilidades viáveis de diversificação das principais atividades económicas nacionais e mundiais, disseminação de valores, novos hábitos, costumes, aumento da tolerância com as diferenças e para o aumento da compreensão mundial e da paz.

A conquista da paz em 2002 tornou Angola um país com um desempenho económico notável, com as suas taxas de crescimento a serem destacadas e recomendadas por diversas instituições e agências internacionais. Por seu lado, desde então o turismo tem também assinalado um desenvolvimento considerável, destacando-se a aprovação de projetos e programas do sector, como o Plano Diretor do Turismo (PDT) e a criação de três polos de desenvolvimento turístico (Calandula, Cabo Ledo e Bacia Okavango), e um crescimento de cerca de 16% nas chegadas de turistas (Clemente, 2014). Como documento estratégico para instruir o desenvolvimento da atividade turística angolana, o PDT segmenta esta oferta em três produtos de aposta: (a) história, cultura e tradição; (b) sol e mar; e (3) natureza. O autor perspectiva que em 2020 se capte perto de 5 milhões de turistas para Angola e se crie um milhão de postos de trabalho direto ou indireto. Quanto à análise dos mercados dos países de origem destes

possíveis 5 milhões de turistas, o PDT apresenta uma estratégia de captação de três mercados: turismo doméstico, mercados da SADC, e mercados europeus e globais, cada um correspondendo à uma fase.

Ainda citando Clemente (2014), a aposta no turismo doméstico, de acordo ao PDT, devia acontecer (ou aconteceu) entre 2011 e 2013, com os segmentos de turismo social e os estrangeiros a trabalharem em Angola. Durante os anos de 2013-2015 a aposta foi nos países da SADC, que como é sabido são maioritariamente de expressão inglesa, como a África do Sul, Botswana, Namíbia, Zâmbia e Zimbábwe, e nos países com fortes ligações culturais e económicas e com grandes quantidades de expatriados angolanos, designadamente Brasil e Portugal. Por último, o PDT determina que nos anos de 2015-2020 a aposta passa pelos grandes mercados internacionais como França, Reino Unido, EUA e Alemanha.

Tal como vimos em §1.3, à essa realidade pode-se acrescentar o facto de Angola ter características demográficas, dimensionais, naturais e arquitetónicas muito peculiares e que fazem com que o turismo seja hoje visto como o sector mais promissor da economia angolana. Para sustentar essa ideia, três razões podem ser avançadas. Primeiro, Angola tem uma elevada percentagem de população jovem com menos de 25 anos, cerca de 23% (INE, 2015). Segundo, e recorrendo às palavras de Sarmiento (2009) que também defende esta ideia promissora, Angola tem uma dimensão terrestre de aproximadamente 1 247 000 Km² e uma orla costeira com cerca de 1 600 Km de extensão com variadíssimas paisagens (desde as exuberantes florestas tropicais no norte, às savanas no centro, às estepes secas no sul e sudeste e sendo ainda banhado pelo deserto da Namíbia), cataratas, parques nacionais naturais, grutas com pinturas rupestres no sul do país, e uma potencial vida selvagem invejável. Por último, referindo-se à dimensão arquitetónica, Angola apresenta um enorme legado de fortalezas, monumentos, ruínas, museus e testemunhos históricos preservados “através da arte popular, das tradições e da existência de diversas etnias” (Sarmiento, 2009, p. 522).

Em relação às províncias do Sul (Cunene, Cuando Cubango, Huíla e Namibe), podem ser destacados não só o velho ou tradicional turismo, baseado nos 3 “S” (*Sun, Sea, Sand*), como afirma Sarmiento (2009, p. 525), mas também um moderno modelo de turismo que substitui os anteriores 3 “S” por 3 “L” (*Landscape, Leisure, Learning*). Por exemplo, no Cuando Cubango encontramos a Montanha Malova, as Quedas Maculungungo, as Gravuras Rupestres de Bototo, a Reserva Natural de Luiana. No Cunene temos a Reserva Natural do Mupa, a Barragem do Ruacaná, o Memorial do Rei Mandume, e as Quedas do Monte Negro. Na Huíla encontramos a Fenda da Tundavala (recém-eleita como uma das 7 maravilhas de Angola), o Cristo Rei, o Parque Nacional do Iona, e a Serra da Leba. E o Namibe, por exemplo, tem

sido um dos pontos turísticos em ascensão devido à sua conjugação única de mar, deserto e savana. Nesta região de intensa beleza natural o viajante pode descobrir o Deserto do Namibe, o Parque Nacional do Iona, a Welwistchia Mirabilis e a Foz do Rio Cunene, apenas para citar algumas das maravilhas. Portanto, se o turismo angolano for devidamente gerido criará benefícios, não só para o turista (que desfruta da viagem e da estadia), mas também para as localidades que recebem os visitantes (Dias, 2003), e para o desenvolvimento do país e do seu sistema educacional.

Entretanto, Angola ainda não está nos lugares cimeiros do GCI (*Global Competitiveness Index*), da lista do *The Travel & Tourism Competitiveness Report*, e do relatório do WTTC (*World Travel & Tourism Council*) (UNCTAD, 2011). Primeiro, porque existem alguns desafios sociais, ambientais e económicos que o país ainda vivencia, tal como a falta de um adequado saneamento básico, o acesso a suficientes fontes de água potável e energia elétrica. Segundo, porque o meio de comunicação, a língua, ainda não facilita muito este processo.

De facto, através da língua, o ser humano manifesta-se ativa e evolutivamente, identifica-se e expressa-se a nível individual, de grupo, de organização e da sociedade. Por outro lado, um nível limitado de habilidades comunicativas pode diminuir as possibilidades de crescimento pessoal e profissional, e mais importante, limitar o acesso ao conhecimento mais atualizado sobre o turismo. A biliteracia em Português e Inglês pode ajudar a construir fortes relações e melhor entendimento que são essenciais para a vida de um profissional de turismo. Na era da LPG (*Liberalization, Privatization and Globalization*), isto é, liberalização, privatização e globalização, boas habilidades de comunicação são essenciais para abrir a porta do sucesso. Outrossim, estudantes e profissionais de turismo precisam de participar de conferências, ler revistas científicas e obras da área e continuarem atualizados. Muitas dessas atividades envolvem apresentações de projetos e comunicações orais e escritos. Muitas revistas e relatórios da área são publicados nessas duas línguas. Os especialistas de turismo precisam de lidar, entender e aceitar pessoas de diferentes origens sociais, culturais, raciais e linguísticas e ser capaz de convencer investidores para que apostem neste ou naquele projeto. Para tal, quanto mais competente for na língua do investidor, melhor para ambos.

1.9. CARACTERIZAÇÃO ETNOLINGUÍSTICA

Existe hoje certo consenso nos debates académicos que, primeiro, o território que hoje se designa de Angola foi habitado desde o período do Paleolítico Superior por diversos povos, e segundo, o país testemunhou vários movimentos migratórios sucessivos que passaram ou terminaram no atual território.

Consequentemente, a situação etnolinguística em Angola, a exemplo do que se verifica na maioria dos países africanos, caracteriza-se por um mosaico etnolinguístico muito rico, variado mas complexo. Nesta secção aborda-se o perfil etnolinguístico do país em quatro partes. Inicia-se com a descrição dos primeiros habitantes de Angola, seguido pelos detalhes sobre a expansão Bantu em África, pelas formas de comunicação na época pré-colonial, e termina com a apresentação das línguas usadas neste território africano que é Angola.

1.9.1. Os Primeiros Habitantes de Angola

Antes da chegada dos colonialistas em 1482, os Angolanos estavam organizados em reinos e em impérios, cada um considerado como estado soberano. Desses reinos e impérios destacavam-se quatro: (a) o Reino do Congo (Kongo), (b) o Reino do Ndongo, ambos descritos em §1.2, (c) o Reino Lunda-Tchokwe ou Império Lunda, cuja extensão cobria o espaço geográfico onde são hoje a República Democrática do Congo, o noroeste da República da Zâmbia, e o nordeste da República de Angola, e (d) o Reino da Matamba, que se localizava no que é hoje a Baixa de Cassanje (Kassanje), na província de Malanje. Os povos desses estados eram etnicamente unidos através das suas tradições, dos seus hábitos e costumes, do seu vestuário, dos seus laços de linhagem, das semelhanças físicas, da sua alimentação, para citar apenas alguns elementos (Kizerbo, 1978; Redinha, 2009; Setas, 2007; Vieira, 2007).

Em relação aos primeiros habitantes de Angola, o tema desta secção, os historiadores afirmam que foram os povos *Khoisan* (significando literalmente *língua do povo*, formados pelos povos *Khoi*, do povo Hotentote, e pelos *San*, do povo Vakankala) e *Vatwa* (formado pelos Kwepe e Kwisi). Os Khoisan eram bosquímanos, pigmeus, caçadores, pastores, hotentotes e coletores de frutos silvestres, que deixaram seus traços por meio de pinturas rupestres.

Entretanto, os descendentes desses primeiros habitantes tiveram seus territórios invadidos e foram gradualmente empurrados para o sul pelos povos provenientes do norte de África, os chamados de Bantu, há quase 2 000 anos. Hoje em dia, os *Khoisan* podem ser localizados, apesar de em alguns casos de uma forma dispersa, a nível do sul de Angola (num número que vai de 7 000 a 8 000 indivíduos), nos territórios da Namíbia, África do Sul, e Zimbabwe, o que totaliza uns 50 000 a 60 000 indivíduos (Redinha, 2009, p. 24). Portanto, acredita-se que a maioria da população angolana é de origem bantu.

1.9.2. Expansão Bantu em África

O objetivo desta parte do trabalho é descrever o processo da expansão Bantu no continente africano. Para tal, apresenta o significado da palavra *Bantu*, a origem da palavra *Bantu*, a expansão Bantu em Angola, as suas causas, e a classificação das línguas bantu.

1.9.2.1. Significado da Palavra Bantu

A palavra Bantu (singular *Muntu*) é uma flexão do plural, diferente daquela que existe em Português, e refere-se a uma família de mais ou menos 5 000 línguas africanas do grupo Niger-Congo que se estende em praticamente toda a África Subsaariana, isto é, do sul dos Camarões e do este do Quênia, passando por Angola até à África do Sul e do Oceano Atlântico ao Oceano Índico. A palavra *Bantu* é constituída por um morfema do plural “BA” seguido de um radical nominal “NTU” que designa “pessoa”. Assim, *bantu* designa “as pessoas”, “os homens” ou “os humanos” (Bleek, 1862, 1869; Mendelssohn, 1910; Theal, 1912). Entretanto, deve-se sublinhar aqui que não existe uma raça Bantu.

1.9.2.2. Origem da Palavra *Bantu*

Essa denominação deve-se a Wilhelm Heinrich Immanuel Bleek, nascido em 1827, em Berlim, e que faleceu em 1875, na Cidade do Cabo (Mendelssohn, 1910; Theal, 1912). Segundo Silverstein (1968), acredita-se que Bleek, um linguista comparativo alemão que chegou a África em 1854, usou pela primeira vez o termo em 1858 depois de ter chamado as línguas da África subsaariana de “línguas de prefixo pronominal” (*Prefix-Pronominal Languages*) e tendo-as distinguido em duas famílias: a família Bantu e a família Gor (p. 212). A família bantu na altura ocupava não só nove décimos da África do Sul, mas também a parte ocidental desse território ocupado pela família Gor. Para além disso, Bleek destacou-se com a sua *opus magnum*, *A Comparative Grammar of South African Languages*, ou *Gramática Comparativa de Línguas Sul-africanas* (Bleek, 1862, 1869). Nesses seus dois renomados volumes, Bleek avançou a hipótese de a maior parte das línguas africanas com características comuns terem tido origem numa única língua. Por outras palavras, para Bleek (1862, 1869), existe um grande parentesco de certas línguas que utilizam o vocábulo *bantu* para designar as pessoas, os homens ou os humanos, não obstante as eventuais variações fonéticas e fonológicas.

1.9.2.3. Expansão *Bantu* em Angola

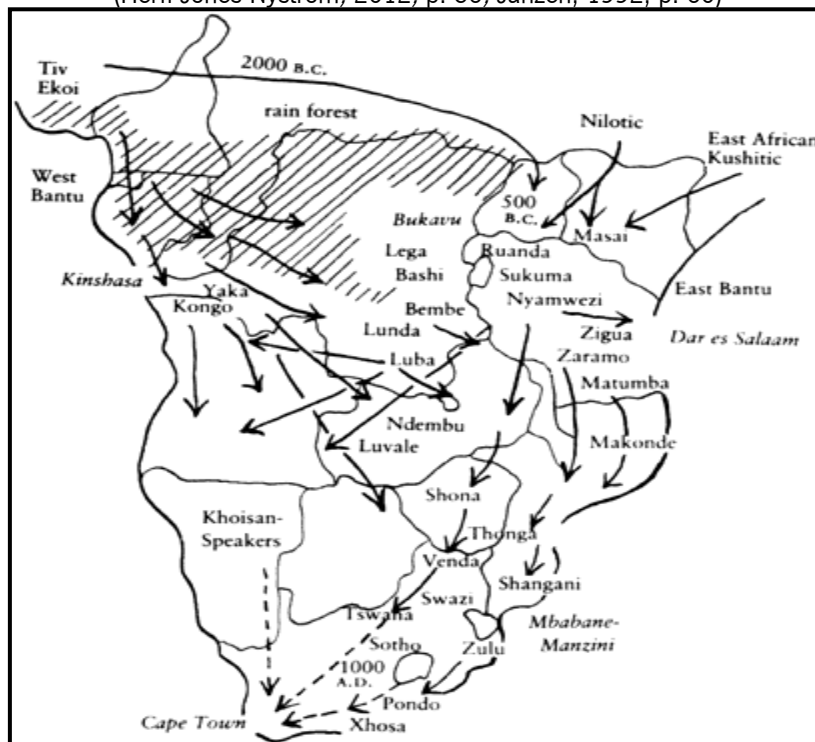
Quanto à origem e expansão dos povos *bantu*, o processo ainda continua motivo de alguma controvérsia até nos dias de hoje, tendo estado a atrair atenção de instituições, de linguistas, historiadores, arqueólogos, e antropólogos. Entre eles pode-se destacar Filippo, Bostoën, Stoneking & Pakendorf

(2012), Grollemund, Branford, Bostoen, Meade, Venditti & Pagel (2015), Greenberg (1955, 1963), Guthrie (1967, 1970, 1971), UNESCO (1977), e Vansina (1995).

Por exemplo, Greenberg (1955; 1963) defende que o povoamento da população Bantu na África Austral teria resultado de um grupo de línguas do sudeste da Nigéria ou para as grandes florestas congolenses, passando para a bacia do Congo, para África oriental e depois para o sul, isso há mais de 2000. Enquanto isso, Guthrie (1967, 1970, 1971), depois de analisar várias línguas bantu, concluiu que a maior parte delas origina da região dos Montes Camarões, cujo núcleo de dispersão tenha sido estabelecido na atual região da Zâmbia e no planalto de Katanga, no sul da atual República Democrática do Congo, seguida de duas fases, a dispersão ocidental e dispersão oriental, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Principais Linhas de Migração Bantu

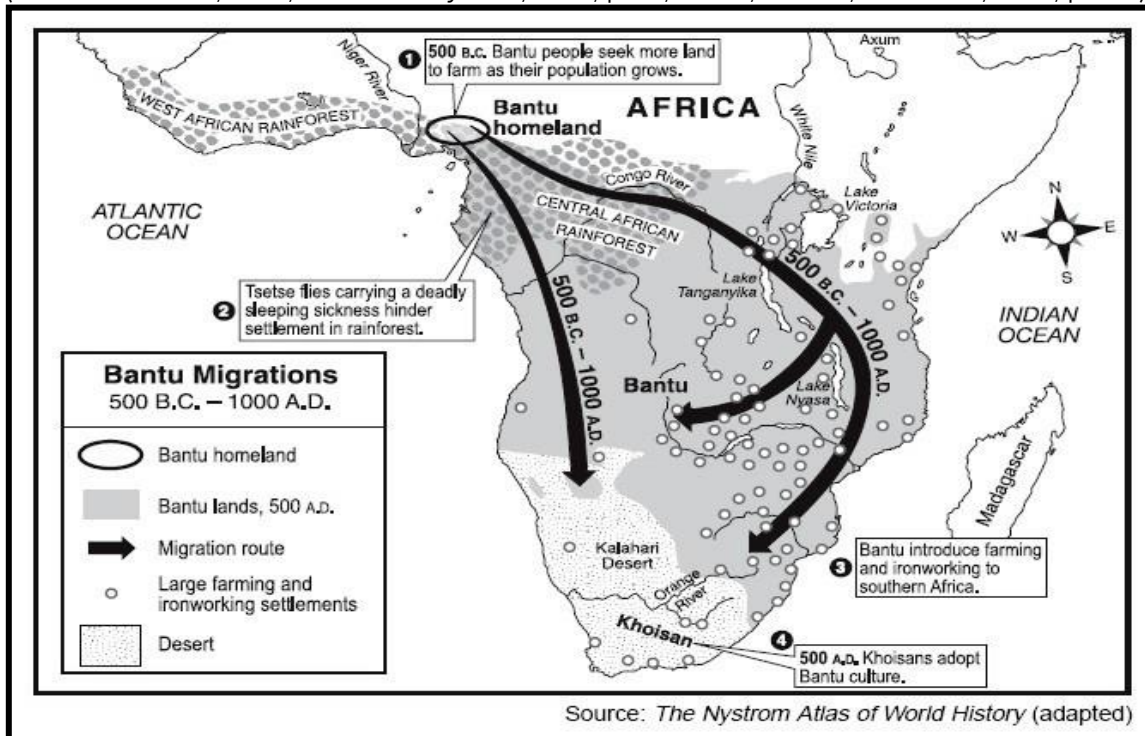
(Herff Jones Nystrom, 2012, p. 56; Janzen, 1992, p. 60)



Entretanto, se analisarmos as razões da migração bantu, conclui-se que hoje em dia é mais aceita uma síntese daquelas duas teorias: os bantu teriam tido origem na região dos rios Benue-Cross, no sudeste da Nigéria em direção, primeiro, a região onde se encontra hoje a Zâmbia, e depois para as savanas da África Austral e Oriental (*cf.* Figura 4, adiante).

Figura 4: Migração Bantu 100 a.C. – 600 d.C.

(Aria Nasi Research, 2015; Herff Jones Nystrom, 2012, p. 56; Stokes, Gorman, & Newman, 2009, p. 100)



1.9.2.4. Causas da Expansão Bantu

Diferentemente das origens, o que é hoje quase unânime tem que ver com as razões desta expansão, acreditando-se que as principais causas da expansão Bantu foram essencialmente o conhecimento e a difusão do ferro, a procura e difusão de terras aráveis e de atividades agropecuárias, e o aumento populacional. Na verdade, acredita-se que a nova tecnologia de ferro influenciou grandemente a expansão Bantu, essencialmente porque a descoberta deste metal criou condições para o aumento da produção, da produtividade e do excedente, já que ela criou condições para esses povos fabricarem instrumentos mais cortantes, resistentes e eficazes (cf. Doke, 1935; Greenberg, 1963; Guthrie, 1948; Redinha, 2009; Seligman, 1935).

1.9.2.5. Classificação das Línguas Bantu

No concernente à classificação, desde o século 19 as línguas Bantu foram estudadas e classificadas por vários linguistas (Nurse & Philippson, 2003). Dentre eles, pode-se destacar os contributos de cinco: Cope (1971), Doke (1935, 1954), Greenberg (1955; 1963, 2010), Guthrie (1948, 1967, 1970, 1971), e Meinhof (1906).

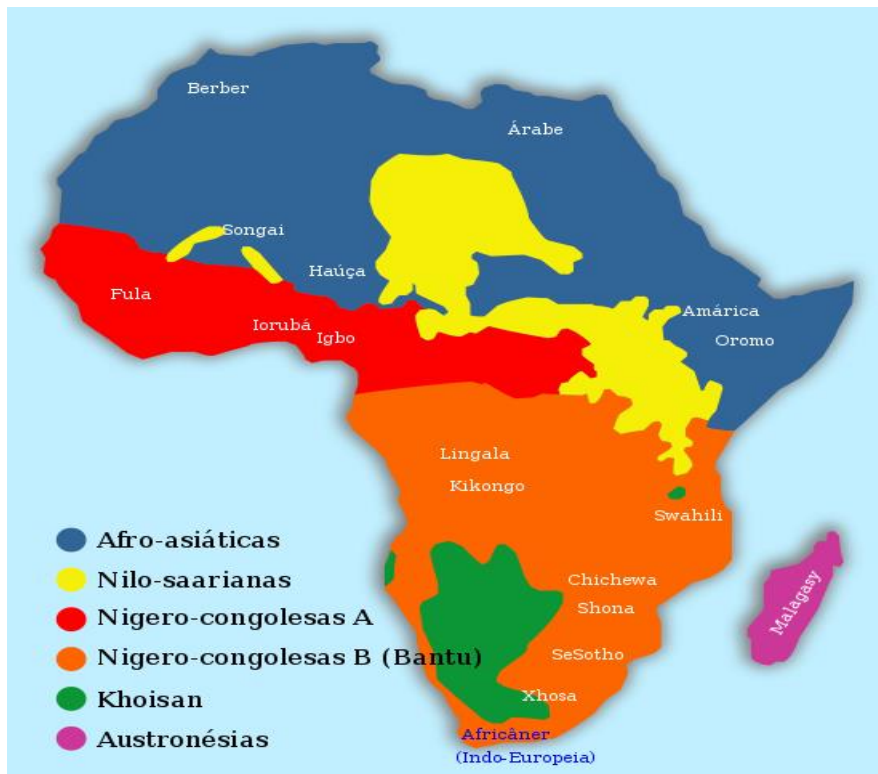
O primeiro estudo, o de Carl Friedrich Michael Meinhof (1857–1944), um linguista alemão e sucessor condigno de Wilhelm Bleek, desenvolveu estudos de gramática comparativa das línguas bantu, como

Swahili e Zulu, com base no supracitado trabalho pioneiro de Wilhelm Bleek, para determinar as diferenças e semelhanças entre as mesmas (Meinhof, 1906). Segundo Guthrie (1967, 1970, 1971), Meinhof (1895) foi responsável pela sugestão da aplicação dos métodos linguísticos gerais às línguas africanas. Os trabalhos de Carl Meinhof são hoje considerados como fundamentais na linguística africana, com destaque merecendo especial relevo as obras *Comparative Phonology*, publicada em 1899, e o volume complementar *Comparative Grammar*, lançado em 1906. Utilizando o método diacrónico ou comparativo aplicado ao estudo do Indo-Europeu, Meinhof (1899) estudou e estabeleceu as correspondências fonéticas de várias línguas bantu, decidiu a ortografia a ser usada, e desenvolveu a teoria da língua ancestral da qual as demais seriam derivadas. A partir destes estudos, Meinhof concluiu que as línguas do grupo bantu derivam de uma língua que existiu há mais de 2 500 anos. E para chamar esta língua, Meinhof usou o termo alemão *Ur-Bantu*, que corresponde ao termo inglês *Proto-Bantu*, ainda em voga entre estudantes destas línguas.

O segundo trabalho a destacar aqui é do Clement Martyn Doke (1893–1980), um linguista inglês, naturalizado sul-africano, o primeiro do seu tempo que apresentou, e durante os anos 1923 a 1953, uma descrição de línguas africanas a partir de uma perspectiva mais africana ou menos eurocêntrica (Doke, 1935, 1954; Doke & Cole, 1961). Doke classifica as línguas bantu em zonas, agrupando-as tendo como base a uniformidade e semelhança nos fenómenos linguísticos, como os traços fonéticos e gramaticais comuns. Para Doke, existem sete zonas principais e quatro subsidiárias, espelhadas adiante no mapa da Figura 5 (cf. Cole, 1959, pp. 199–213), fazendo Angola parte das Zonas 30, 40 e 70:

1. Zona 10: Noroeste
2. Zona 20: Norte
3. Zona 30: Congo
4. Zona 40: Central
5. Zona 50: Este
 - o Zona 51: Nordeste
 - o Zona 52: Centro-Este
6. Zona 60: Sudeste
 - o Zona 61: Centro-Sul
7. Zona 70: Oeste
 - o Zona 71: Centro-Oeste.

Figura 5: Grandes Famílias e Subfamílias de Línguas Africanas
https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:African_language_families_pt.svg



O terceiro é do Joseph Harold Greenberg (1905–2001), um dos linguistas norte-americanos mais originais e influentes do século XX, no que a ciência contemporânea diz respeito. Greenberg (1963, 2010) avançou com um método de classificação genética das línguas africanas e com a tipologia das mesmas, e criou teorias relacionadas com a identificação de conceitos universais da linguística, comparação léxica em massa, implicativos universais, línguas Níger-Congo, línguas nilótico-saarianas, línguas afro-asiáticas, línguas ameríndias, línguas euro-asiáticas, e línguas indo-pacíficas. Dito de um outro modo, Joseph Greenberg defende com “veemência a tese de que as línguas bantu devem ser colocadas num contexto continental mais amplo” (Ki-Zerbo, 2010b, p. XLIV). Segundo Greenberg (1948, 1971, 2010), as línguas africanas dividem-se em quatro grandes famílias e subfamílias, nomeadamente:

1. Afro-Asiática:
 - Semítica
 - Egípcia
 - Cushítica
 - Berber
 - Chádica;
2. Nilo-Sahariana
 - Songhai
 - Sahariana

- Maban
 - Fur
 - Chari-Nilo
 - Koman;
3. Congo-Kordofaniana
- Níger-Congo
 - Kordofaniana
4. Koi /San
- Khoi
 - San
 - Sandawe
 - Iraqw
 - Hatsa ou Hadza.

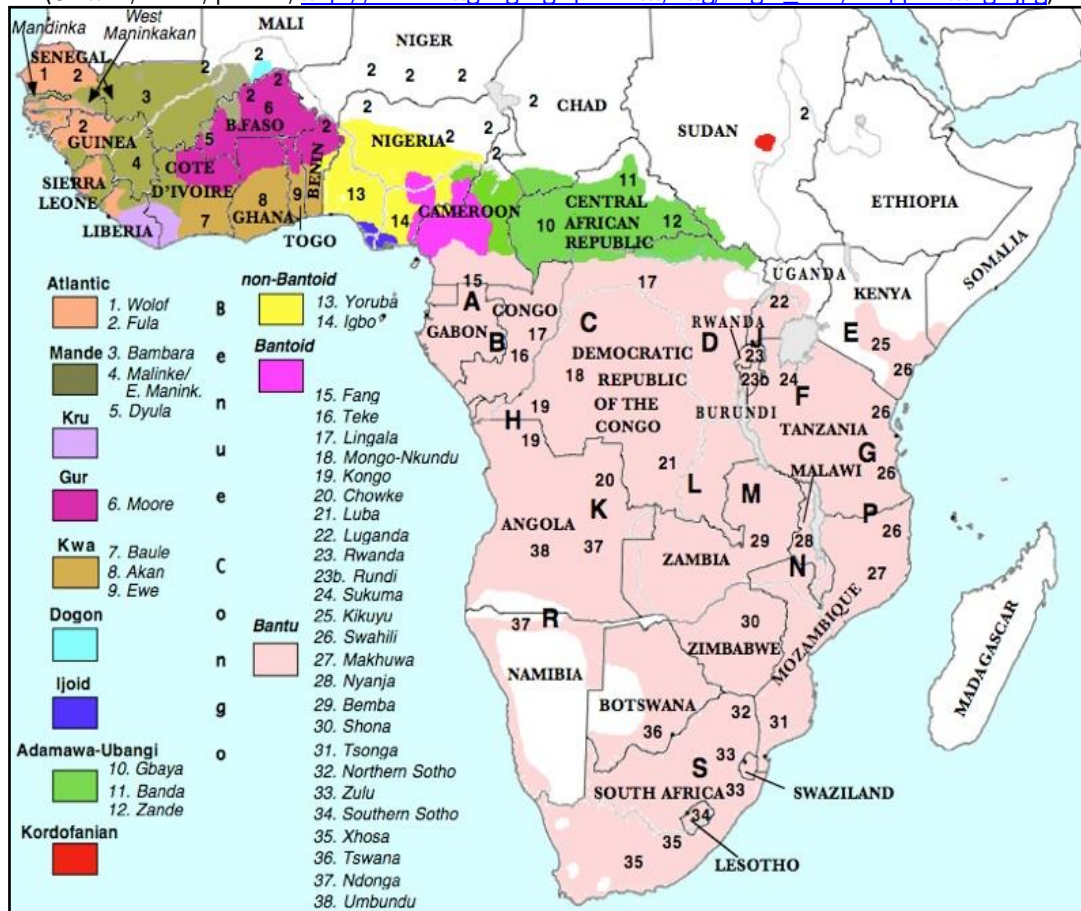
Entretanto, encontram-se em África distintas outras que pertencem a famílias de línguas não-africanas. É o caso do Malgaxe, uma língua austronésia, e o Afrikaans, que apesar de ser considerada uma nativa, ela pertence à família das línguas indo-europeias.

O quarto estudo, é do Malcolm Guthrie (1903–1972), um inglês, hoje considerado como um dos linguistas bantu mais influentes da segunda metade do século XX (*cf.* Guthrie, 1948). Então professor de línguas bantas na Escola dos Estudos Africanos e Orientais em Londres (*School of Oriental and African Studies*), na verdade, o trabalho de Guthrie é hoje considerado como a referência mais usada e modificada por especialistas deste campo do saber. Em quatro volumes monumentais, *Comparative Bantu*, Guthrie (1967, 1970, 1971) sustenta a teoria da autogênese (Ki-Zerbo, 2010b, p. XLIV) e apresenta uma criteriológica afinadíssima para classificação das línguas bantu em zonas geográficas e genealógicas designadas por letras, num total de 16, nomeadamente: A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R, S (Figura 6).

Pode-se ver na imagem as quatro zonas supramencionadas com os exemplos das 38 línguas faladas em Angola e noutros países vizinhos, recordando que o código entre parênteses indica a classificação usada pelo linguista Guthrie. Daqui vê-se que Angola foi abrangida por quatro zonas: H, K, L e R, aqui diferentemente de Fernandes e Ntongo (2002, p. 68) que não referem a zona L. Todas as zonas são codificadas por intermédio de letras maiúsculas, sendo que cada grupo de língua é identificado através de um número decimal com sufixo em letra, como H10 (Kikongo), H20 (Kimbundu) e R10 (Umbundu).

Figura 6: Classificação das Línguas Bantu

(Guthrie, 1967, p. 127; http://www.languagesgulper.com/eng/Niger_files/droppedImage.jpg)



A Zona H engloba as línguas do Centro-Oeste e Noroeste de Angola:

1. Kikongo [H10 (5V; 2Q)]
2. Ndingi [Cabinda] (H14)
3. Mboka [Cabinda, Congo Kinshasa] (H15)
4. S. Kongo [Angola, Congo Kinshasa] (H16a)
5. Kongo (Fiote) [Cabinda, Congo Kinshasa] (H16d)
6. S. E. Kongo [Angola, Congo Kinshasa] (H16h)
7. Kimbundu (H20. [5V; 2Q])
8. Mbundu (Ndongo) (H21a)
9. Mbamba (H21b)
10. Sama (H22)
11. Bolo (Haka) (H23)
12. Songo (H24)
13. Kiyaka (H30 [5V; 2Q])
14. Hungu (Holo) (H33)
15. Mbangala (H34)
16. Sinji (H35)

A Zona K abrange as línguas das regiões Nordeste, Centro-leste e Sudeste de Angola:

17. Cokwe-luchazi (K. 10 [5V; 2Q])
18. Cokwe (K11)
19. Luimbi (K12a)
20. Ngangela (K12b)
21. Lucazi (K13)
22. Lwena (K14)
23. Mbunda (K15)

A Zona L, a menos representativa de todas, abarca as línguas da região do extremo Centroleste de Angola:

24. Lunda (L50 [5V; 2Q])
25. Lunda (L52 [Angola, Congo-Kinshasa, Zâmbia])
26. Ruund (Luwunda) (L53), [Angola, Congo-Kinshasa]

A zona R, reúne as línguas faladas nas regiões central, sul e sudoeste de Angola:

27. Umbundu (R10 [5V; 1Q])
28. Mbundu (Nano) R11
29. Ndombe (R12)
30. Nyaneka (R13)
31. Khumbi (R14)
32. Ndonga (R20 [5V; 1Q])
33. Kwanyama (Humba) R21
34. Ndonga (Ambo) R22
35. Kwambi (R23)
36. Ngandyera (R24)
37. Herero, (R30 [5V; 1Q])
38. Herero (H31)

Da lista acima pode-se depreender que as fronteiras geográficas chegam a ser diferentes das fronteiras linguísticas, já que uma única língua pode ser usada noutras regiões de África.

1.9.3. Formas de Comunicação na Época Pré-colonial (Antes de 1482)

Antes da chegada dos portugueses à Angola, cada estado tinha uma língua usada ao longo do seu território e para além dos seus limites geográficos. O problema da intercompreensão, na ausência de uma língua oficial, era resolvido essencialmente através da utilização das línguas locais e da utilização de intérpretes, isto é, pessoas que falavam e compreendiam as línguas de dois grupos linguísticos diferentes. Para Gonçalves (1964), antes da chegada dos colonialistas, os africanos comunicavam-se através de sinais, cantos e gritos; da transmissão verbal, direta, ou por estafetas; a transmissão mímica; a transmissão ideográfica; e da transmissão sónica, creditando-se, assim à ação europeia, a introdução de processos baseados na escrita.

Nesta altura, para se ultrapassar o problema da intercompreensão verbal, outras três formas essenciais já podiam ser utilizadas, para além do recurso aos tradutores ou intérpretes bilingues ou multilingues: (a) a língua de um dos grupos em contacto, (b) uma língua franca ou mista, e (c) uma terceira língua. A utilização destas diferentes soluções dependia muito do tipo de contacto que se pretendia fazer: contactos de curiosidade, de comércio, das feitorias e contactos da exploração sistemática. Portanto, qualquer uma dessas formas de comunicação, inclusive a verbal, tinha as principais funções, como a expressiva, veicular, social, política e unificadora, e não tinham qualquer limitação quanto ao uso, e cada membro de Estado encarava a sua língua como um património cultural, e falava-a e defendia-a como sua própria alma. Com esta apresentação da classificação das Línguas Bantu podemos passar para uma breve descrição das línguas usadas em Angola.

1.9.4. As Línguas Usadas em Angola

Antes de detalhar este tema, importa apresentar as diferentes etnias a habitarem o solo angolano nos dias de hoje, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Diferentes Etnias a Habitarem Angola

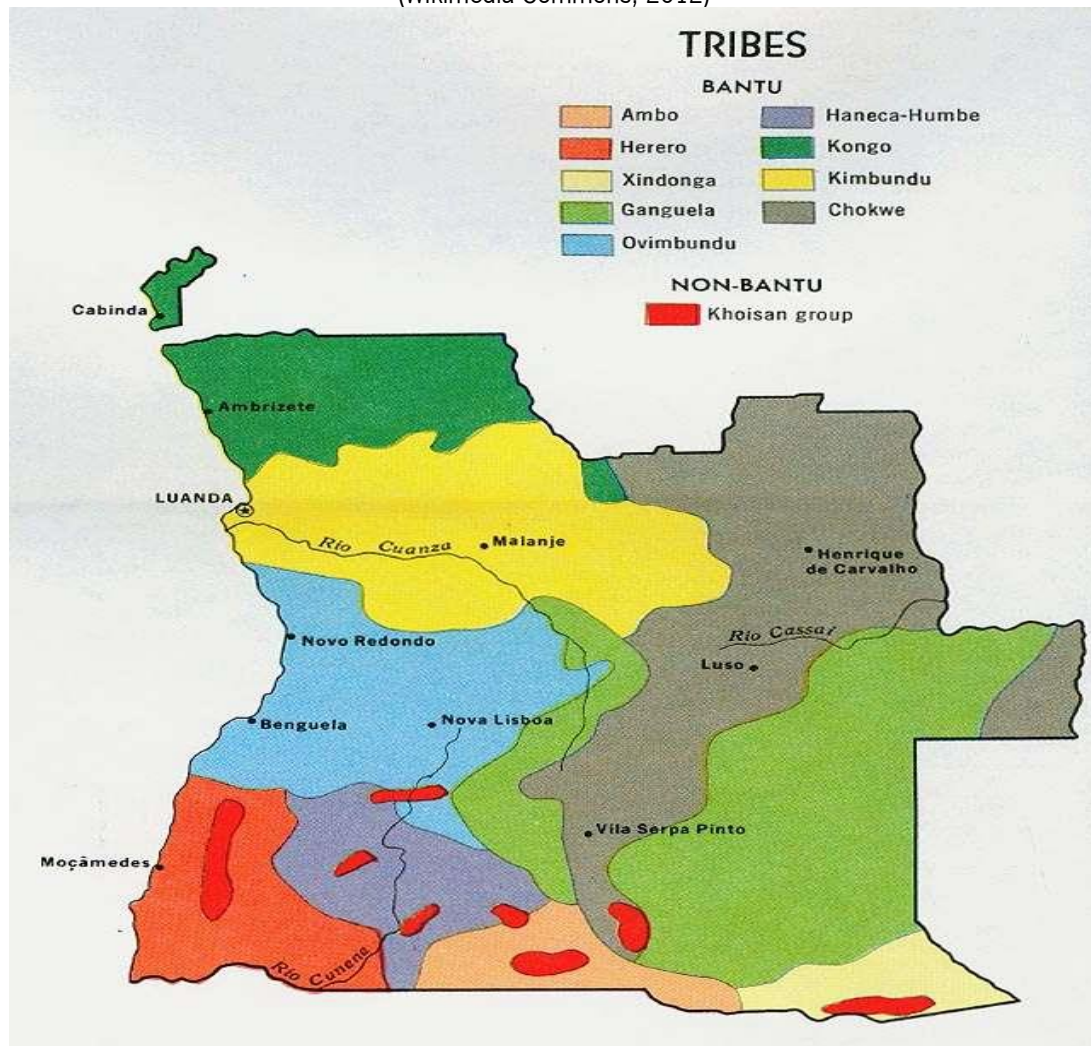
(Redinha, 2009, pp. 23–24)

Grupo	Etnia
Povo não negro e não bantu	Bosquimanos ou Bochimanes; <i>Vakwankala</i> ou <i>Vasekele</i> , na designação dos Bantu. <i>!Nkhw</i> como se designam a si próprio. “Bosquimanos amarelos”
HOTENTO-BOSQUÍMANO ou KHOISAN	<i>Cazamas</i> ou <i>Vazamas</i> (Kazama ou Vazama), “Bosquimanos negros” <i>Quedes</i> (Kede). Falavam um dialeto Hotentote e vem adotando a língua Kwanhama (Xikwanhama) estando computados em duas centenas de indivíduos
Povos não-Bantu designados Pré-Bantu	<i>Cuissis</i> (Kwisi ou Ova-Kwando). Admite-se que falavam uma língua <i>Khoisan</i> usando atualmente o dialeto Cuvale
VÁTUAS ou VATWA “Corocas”	Cwepes (Kwepe ou Ova-Kwepe), “Corocas”; Falam uma língua do grupo <i>Khoisan</i>
Povos negros BANTU (9 Grupos etno-linguísticos)	Quicongos ou Congueses (Bakongo) Quimbundos (Tymbundu) Lunda-Quiocos (Lunda-Tchokwe) Ganguelas (Ngangela) Nhaneka-Humbe (Nyaneka-Nkhumbi) Ambós (Ovambo) Hereros (Tjiherero ou Tchielelo) Xindongas (Oshindonga)
Estrangeiros (ou Europeus, na designação inicial)	<i>Portugueses</i> Metropolitanos Atlânticos Descendentes

Redinha (2009) dispõe as etnias angolanas da mais antiga para a mais recente (pp. 23–24), como se pode ver no Quadro 1. Em termos de distribuição regional, essas etnias estão mais ou menos distribuídas como apresentado na Figura 7.

Figura 7: Mapa das Principais Tribos de Angola

(Wikimedia Commons, 2012)

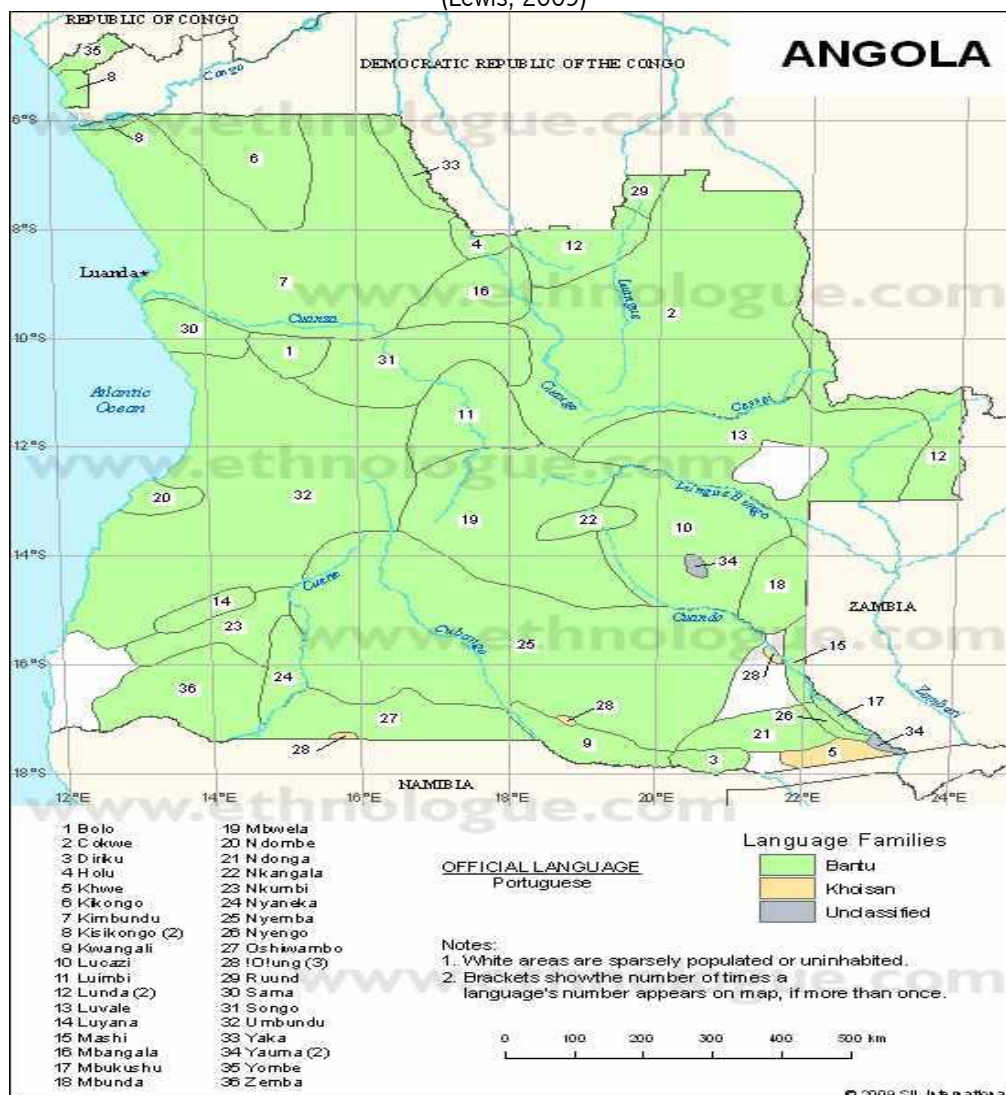


No geral, essas línguas nacionais coexistem com o Português como veículos de comunicação, teoricamente com o mesmo estatuto em termos legislativos. Para além disso, apesar de ainda não existirem números oficiais, já há hoje muitos falantes de línguas estrangeiras, destacando-se o Espanhol, Francês, Inglês e o Russo.

Quanto às línguas usadas em Angola, o país é hoje plurilingue, com o Português como língua oficial, ao lado de muitas outras línguas indígenas (*cf.* Figura 8). Com a conquista da independência do país em 11 de novembro de 1975, algumas delas línguas adquiriram o estatuto de línguas nacionais, definidas como

“as línguas usadas histórica e secularmente pelos povos que habitam o território nacional, independentemente do número de falantes, enquanto veículo de transmissão das suas mensagens e integrarem as comunidades linguísticas angolanas, cabendo ao estado promover o seu desenvolvimento e difusão” (Ministério da Cultura, 2004, pp. 6–8).

Figura 8: As Principais Línguas Angolanas
(Lewis, 2009)



Até aqui, o trabalho tem estado a descrever a caracterização etnolinguística de Angola. A seguir explica-se a expansão do Império Português para África.

1.10. EXPANSÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS PARA ÁFRICA

Esta secção está dividida em quatro partes: motivos da expansão do império português, chegada da língua portuguesa ao reino do Kongo e do Ndongo, o Português como língua de prestígio e de expansão, e o Português como língua de subjugação cultural.

1.10.1. Motivos da Expansão do Império Português em Angola

Quatro motivos podem justificar o início da expansão do império português: o espírito militar e evangelizador; a continuação da reconquista no Norte de África; o interesse comercial nas prósperas capitâneas das ilhas da Madeira e dos Açores; e a busca de um caminho marítimo para a Índia-Ásia rumo ao lucrativo comércio de especiarias, já que os Oceanos Atlântico e Índico consideravam-se como alternativas ao Mar Mediterrâneo que, na altura, era dominado, por, entre outros, italianos, mouros e piratas.

1.10.2. Chegada da Língua Portuguesa ao Reino do Kongo e do Ndongo

Com a chegada dos portugueses a Angola nas margens da foz do rio Kongo ou Zaire em 1482, os primeiros contactos foram mantidos com o Mani Soyo, chefe da província de Soyo, do Reino do Kongo. Devido às dificuldades de estabelecer proveitosos contactos humanos, os europeus optaram por utilizar tradutores e intérpretes conhecedores de línguas africanas. Assim, na vã tentativa de se manter contactos pacíficos com o Manicongo (Rei) Nzinga-a-Nkuwu, chefe máximo do Reino do Kongo, os portugueses levaram quatro reféns africanos a Portugal. Ali esses reféns foram tratados como amigos, tendo de seguida adquirido alguns hábitos portugueses, a religião cristã e a língua portuguesa. Ao seu regresso a Angola, em 1485, na companhia de embaixadores enviados por D. João II, a expedição foi recebida com muitas cerimónias e comemorações e iniciam-se assim os contactos mais efetivos com as sociedades da região (Vansina, 1966; Newitt, 2010). Foi a partir daí que os povos locais adotaram o catolicismo, a religião dos portugueses (Fromont, 2014; Thornton, 1984; Vainfas & Mello e Souza, 1998), tendo os indivíduos sido “convertidos” e os povos “cristianizados” (Armstrong & Wood, 2000).

Seguidamente, esses primeiros quatro ‘lusófonos’ angolanos passaram a desempenhar serviço de tradutores e intérpretes de línguas Kikongo para Português e de Português para Kikongo. Como resultado, Manicongo Nzinga-a-Nkuwu foi batizado por missionários portugueses a 3 de maio de 1491, tendo recebido o nome cristão de D. João I, tal como o Rei de Portugal D. João II. Este Manicongo passou assim a ser considerado o primeiro rei católico do Congo. O seu filho primogénito, Nzinga Mbemba, foi seguidamente batizado como D. Afonso I, adotando o nome do Príncipe herdeiro português D. Afonso (Hilton, 1985; Muiu & Martin, 2009; Newitt, 2010; Thornton, 1984). A esposa de Manicongo Nzinga-a-Nkuwu, a Manimombada, foi batizada a 4 de junho do mesmo ano, como Leonor, adotando assim o mesmo nome de D. Leonor, também Leonor de Portugal, Leonor de Lencastre, a esposa do rei D. João II e irmã do Rei D. Manuel I, a Rainha de Portugal, modelo de virtudes cristãs, a empreendedora e fundadora das Misericórdias, tanto no reino, como na Europa do sul e do norte (Piçarra & Afonso, 2011;

Muiu & Martin, 2009). Alguns meses depois do batismo do Manicongo Nzinga-a-Nkuwu, de seu filho, de alguns dos seus notáveis colaboradores e de sua esposa, construiu-se a primeira igreja na capital do reino, Mbanza Congo ou São Salvador, seu nome católico. Manicongo Nzinga-a-Nkuwu ou D. João I depois adquiriu competências na arte de leitura na língua portuguesa, passou a dedicar-se a arte de leitura e ao catolicismo. Entretanto, em 1494, três anos depois do seu batismo, renunciou ao cristianismo até o final de seu reinado, em 1509.

Enquanto isso, a partir do início do século XVI, o seu filho e substituto Nzinga Mbemba ou D. Afonso I (1509–1543) foi responsável por profundas mudanças sociopolíticas deste reino, como a fundação das bases para o catolicismo e pela instituição de uma política congoleza similar com a portuguesa. Em termos comerciais, Nzinga Mbemba estreitou os laços com os portugueses e com a coroa portuguesa, vendendo escravos, pele de animais, mel, marfim e braceletes de cobre. Em retribuição, D. Afonso I recebia do rei de Portugal, Manuel I, profissionais diversos, com destaque para professores, pedreiros, especialistas em armas e em assuntos militares, o que elevou o poder do reino em competição com os seus vizinhos ou inimigos, permitiu o florescimento do cristianismo, e o “aportuguesamento” do reino do Kongo. E em 1518 o filho de Manicongo Nzinga Mbemba ou D. Afonso I, D. Henrique, sagrou-se o primeiro bispo natural do Kongo, Sul do Saara (Vansina, 1966, p. 48) e formou alguns padres.

Muitos desses padres congolezes, que faziam parte do chamado “clero indígena”, também passaram a ensinar Português a intérpretes angolanos, graças ao seu profundo conhecimento dos dois códigos (português, e autóctone). Para além disso, “alguns africanos, frequentemente, membros da família real e de seu séquito, estavam por longos períodos na Europa, sendo absorvidos pela sociedade portuguesa” (Samuels, 2011, p. 25). Com esta aposta na educação religiosa e na alfabetização da monarquia congoleza, os colonialistas portugueses trouxeram e desenvolveram a alfabetização e a literacia [com destaque para a leitura e a escrita], que a nobreza Kongo abraçou rapidamente, o que permitiu tanto a melhoria da eficiência administrativa a nível local (Hilton, 1985, p. 79) quanto à manutenção de contactos com os outros reis na Europa (Thornton, 1983, p. 126).

1.10.3. O Português como Língua de Prestígio e de Expansão

Quanto ao Português, nesta altura ele era visto na Europa como uma língua de prestígio histórico e como língua de expansão. A língua portuguesa foi considerada de prestígio histórico, político, social e cultural já que através dela os portugueses adaptavam-se a diferentes culturas e comunicavam-se com as elites locais africanas, americanas e asiáticas no período dos reconhecimentos e descobrimentos antes,

durante e depois dos séculos XV, XVI e XVII. Como afirma Cristóvão (2006), durante as grandes viagens e navegações, os portugueses (entre eles Gil Eanes, Diogo Cão e Vasco da Gama), não iam sozinhos. Eles “levavam consigo três outros viajantes que os ultrapassaram em longevidade, importância e eficácia: a língua, a cultura, a religião, sendo destes três o mais importante a língua, até porque serviu de intérprete e companheiro permanente aos outros dois” (Cristóvão, 2006, p. 230). Foi assim que Portugal foi conquistando falantes de línguas autóctones ou indígenas africanas, o que permitiu que o Português se tornasse a língua segunda de muitos africanos, americanos e asiáticos na altura.

O Português foi também visto como língua de expansão [marítima] no Atlântico, no Índico e no Pacífico. Ela foi usada na construção da então potência mundial, o Império Português, e nos contactos com negociantes e nativos locais e acompanhado de diversos contactos entre línguas. Este processo permitiu a expansão portuguesa e a expansão do Português o que o tornou uma língua de comunicação com a comunidade internacional implantada em quatro continentes, uma das mais influentes do mundo, e uma língua pluricêntrica até aos dias de hoje. Foi também assim que surgiram as “várias línguas de contacto – os pidgins e crioulos africanos e asiáticos, de base portuguesa” (Faraco, 2008, p. 14). Nesses dois casos (língua de prestígio e língua de expansão), podemos considerar que o Português foi usado como uma língua franca, termo também conhecido como língua auxiliar ou língua de contacto.

1.10.4. O Português Como Língua de Subjugação Cultural

Depois de um período de convivência pacífica, descrita em §1.10.2 e §1.10.3, e principalmente devido a sua ambição, os colonialistas portugueses começaram a tomar medidas para instituir tradições coloniais no Reino do Kongo. Como reacção, os nativos angolanos começaram com uma resistência em muitos planos, e o problema de intercompreensão continuou.

Como consequência, o Português passou a ser considerado como língua de subjugação cultural [ou dominação, colonização e escravização], promovendo ou mantendo-a, na vã tentativa em alguns casos, como língua nacional nas suas colónias. Como defende Lopes (2004), uma língua pode servir como fonte de subjugação espiritual (p. 85). Aqui o termo *subjugação* assemelha-se ao sentido negativo do termo *aculturação*, como “a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo” (Schumann, 1978, p. 29). Dito de outra forma, contrariamente ao sentido positivo referido anteriormente (*cf.* §1.3.3), neste contexto colonial, a aculturação tinha como fim a integração, assimilação, devastação ou extermínio psicológico, hegemónico e cultural das línguas indígenas ou minoritárias.

Para tal, um dos artifícios usados pelo colonizador nesta tarefa de subjugação ou imposição da sua hegemonia foi a desvalorização dos sujeitos e do passado dos colonizados (Fanon, 2005), transmitindo ilusoriamente os seus padrões e as suas regras de comportamento, do seu estilo de vida e dos seus valores como grupo linguístico dominante. Para Suarez (2002) “daily forms of linguistic hegemony include the use of the media, institutions and social relationships that associate linguistic minorities with inferiority, lower self-esteem, and belittlement” (p. 514). As línguas africanas, como o Kimbundu, a falada pela maior parte dos africanos na área à volta de Luanda, a designavam como “língua de cães ...e língua de macacos ... e diziam que estudá-la era uma aberração do espírito” (Matta, 1970, p. 35). Outros colonialistas chamavam de “*português*”, o Português falado pelos negros angolanos iletrados, já que, segundo os primeiros, o mesmo não respeitava o “uso rigoroso das regras gramaticais ou moldes de fruição dos que bem falavam o Português” (Augusto, 2015, p. 64). Daqui depreende-se que o colonialista não considerou a verdade defendida por Smith (1930), segundo a qual:

Todas as línguas são templos onde estão guardadas as almas dos povos que a falam. As diferenças de discurso refletem diferenças ainda maiores de tradições, de meios onde se movem, de aspeto. O que é particularmente verdade se reconhecermos que, no essencial, o coração humano é um só. Entre os homens, existem diferenças de temperamento, de modos de pensar, e de se exprimir. Não é despropositado falarmos da alma de um povo neste sentido; e aquela alma encontra expressão precisamente na língua. A alma de um povo é algo de precioso. É pecado exterminá-la fisicamente como o é destruir a sua individualidade. (p. 44)

Assim, os portugueses procuraram e com insistência promover a língua portuguesa, por um lado, e por outro, proibir, neutralizar e mesmo exterminar as línguas indígenas africanas através de uma política linguística assimiladora. Segundo Vansina (2001), “entre 1750 e 1882, os portugueses procuraram impedir a crescente africanização cultural e linguística da elite afro-portuguesa, com a aplicação do Decreto de 1765, do governador Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho [(Vila Viçosa, 28 de dezembro de 1726 – Madrid, 6 de fevereiro de 1780), Governador de Angola de 1764 a 1772 (Carvalho, 2013, p. 11; Curto & Gervais, 2002, p. 87)] que desencorajava o uso das línguas africanas na educação das crianças...” (Vansina, 2001, pp. 274–275).

1.11. FIM DA EXPANSÃO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS EM ÁFRICA

O fim da expansão colonial portuguesa a nível de África aconteceu por volta de 1890, devido a um corolário de eventos. Primeiro, as perdas significativas para os holandeses na Ásia durante o século XVII trouxeram fim ao monopólio do comércio português no Oceano Índico. Segundo, a implementação do Decreto 25 de fevereiro de 1869 sobre abolição da escravatura eliminou uma das maiores fontes de receitas do Império. Terceiro, até princípios do século XIX, Portugal considerava Brasil como sua colónia

mais valiosa. Com a proclamação da independência deste país sul-americano no dia 7 de setembro de 1822, e com o reconhecimento da mesma por Portugal em 1885, o Império Português ficou reduzido às suas colônias africanas. E quarto, no âmbito diplomático, eram realizados dois grandes encontros, nomeadamente, a Conferência de Berlim (1884–1885) e a Conferência de Bruxelas (1889), este último que resultou num “Ato Geral da Conferência Industrial de Bruxelas”, de 2 de julho de 1890.

Enquanto isso, devemos lembrar de que o Artigo 6 da Ata Geral da Conferência de Berlim, sobre disposições relativas à proteção dos aborígenes, dos missionários e dos viajantes, assim como a liberdade religiosa, estipulava o seguinte:

Todas as Potências que exercem direitos de soberania ou uma influência nos referidos territórios, comprometem-se a velar pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais de existência e em cooperar na supressão da escravatura e principalmente no tráfico dos negros; elas protegerão e favorecerão, sem distinção de nacionalidade ou de culto, todas as instituições e empresas religiosas, científicas ou de caridade, criadas e organizadas para esses fins ou que tendam a instruir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização.

Os missionários cristãos, os sábios, os exploradores, suas escoltas, haveres e acompanhantes serão igualmente objeto de proteção especial.

A liberdade de consciência e tolerância religiosa são expressamente garantidas aos aborígenes como nos nacionais e aos estrangeiros. O livre e público exercício de todos os cultos, o direito de erigir edifícios religiosos e de organizar missões pertencentes a qualquer culto não serão submetidos a nenhuma restrição nem entrave. (Ata Geral da Conferência de Berlim, 1885)

Esta recomendação abriu portas para a implantação de Igrejas Protestantes em Angola, todas originárias de países anglófonos, com destaque para os Estados Unidos de América, Inglaterra e Canadá, entre as quais destacam-se os quatro pilares do protestantismo em Angola, nomeadamente a Igreja Metodista Unida de Angola (IMUA), a Igreja Evangélica Baptista de Angola (IEBA), a Igreja Evangélica Sinodal de Angola (IESA), e a Igreja Evangélica Congregacional em Angola (IECA).

A IMUA foi fundada, em Angola, por um grupo de cristãos americanos – leigos e clérigos – aos 18 de março de 1885, chefiada pelo Rev. William Taylor, americano de Califórnia. A comunidade Metodista pode ser considerada como a primeira grande comunidade de falantes da língua inglesa a instalar-se em Angola. Segundo Henderson (2001) o Rev. William Taylor “recrutou pessoas que podiam sustentar-se a si próprias, homens de negócios, médicos, professores, mecânicos, artesãos, lavradores, evangelistas e pastores. Em janeiro de 1885 seguiram para Luanda, a partir de Nova Iorque, 45 americanos – 29 adultos e 16 crianças – sendo 43 metodistas” (p. 60).

A IEBA foi implantada em São Salvador, no dia 4 de dezembro de 1887, por uma missão da Sociedade Missionária Baptista de Londres (BMS), chefiada pelo missionário inglês Thomas J. Comber, com a colaboração de seus compatriotas George Grenfell e William H. Bentley, e do angolano João Mantantu Dundulu. Este angolano era mais conhecido por Nlemvo, e é hoje considerado como o primeiro cristão protestante no Reino do Congo, e o primeiro tradutor do Novo Testamento para a língua Kikongo, em colaboração com o William H. Bentley. (Bentley, 1900, p. 59; Henderson, 2001, pp. 53–54).

A IESA (antes chamada de Igreja Evangélica do Sudoeste de Angola) é uma continuidade da Missão Filafriana (ou *Mission Philafricaine en Angola*), esta fundada em 1897, por Héli Chatelain, linguista e missionário suíço, naturalizado americano, depois de abandonar o projeto do Bispo William Taylor (Henderson, 2001, pp. 53–54).

A IECA chega ao país em 1880, fruto do trabalho iniciado pelos Reverendos William W. Bagster, como chefe da delegação, William Henry Sanders, e Samuel Taylor Miller, descendente de escravos Africanos, que era um Universitário ligado às questões sobre transformação social, todos americanos (Henderson, 2001, p. 66).

Num outro desenvolvimento, o Artigo 35 da Ata Geral da Conferência de Berlim declarava o seguinte, quanto às condições essenciais a serem preenchidas para que ocupações novas nas costas do continente africano sejam consideradas como efetivas:

As Potências signatárias da presente Ata reconhecem a obrigação de assegurar, nos territórios ocupados por elas, nas costas do Continente africano, a existência de uma autoridade capaz de fazer respeitar os direitos adquiridos e, eventualmente, a liberdade do comércio e do trânsito nas condições em que for estipulada. (Ata Geral da Conferência de Berlim, 1885)

Essa exigência de ocupação efetiva obrigou a Portugal agir, nascendo assim o Mapa Cor-de-Rosa em 1886, reclamando a soberania sua de uma faixa nos territórios entre Angola e Moçambique. Em reação, o Ultimato Britânico a Portugal, no dia 11 de janeiro de 1890, exigiu a retirada imediata das forças militares portuguesas nos territórios dos atuais Zimbabwe e Zâmbia, o que causou sérios danos à imagem do governo monárquico português.

Este período também foi caracterizado pela participação de Portugal na I Guerra Mundial, com o objetivo de, entre outros, impedir a influência alemã nas populações indígenas das colônias portuguesas de Angola e Moçambique e assim travar eventuais insurreições locais contra o domínio português (Arrifes, 2004; Barroso, 2015; Costa, 2003; Garvão, 2015). Esta decisão teve devastadoras consequências

sociais nos cidadãos civis e nos militares mobilizados para o combate, e consequências geopolíticas, diplomáticas, e económicas para Portugal (Barroso, 2015; Costa, 2003; Pires, 2011), o que veio a impactar a sua influência nas suas colónias africanas. Na secção que se segue aborda-se a educação e política linguística em Angola.

1.12. EDUCAÇÃO E POLÍTICA LINGUÍSTICA EM ANGOLA

A educação e política linguística em Angola é descrita neste trabalho em seis partes: a educação pré-colonial (antes de 1482); a educação colonial (1575–1975); a educação pós-independência nacional (1975–); a situação sociolinguística angolana no pós-independência; a língua portuguesa em Angola; e o ensino da língua inglesa em Angola.

1.12.1. A Educação Pré-colonial (Antes de 1482)

Para além de os portugueses terem encontrado sociedades bem estruturadas em Angola (*cf.* §1.2), o país também já tinha educação, apesar de que ela não era realizada sob uma perspectiva formal. Dito de outra forma, em termos da transmissão e preservação da memória coletiva social e cultural, a fase pré-colonial era caracterizada por uma educação tradicional (Kebanguilako, 2016; Shillington, 2005; Vieira, 2007) ou educação natural (Rousseau, 1889; 1992).

A educação tradicional ou natural é geralmente entendida como aquela comunitária passada das gerações mais velhas ou experientes às mais novas, como por exemplo, de pais para filhos, de anciãos para crianças, de avós para netos, de mestres para aprendizes, geralmente através de palavras e ações (Dias, 2014; Edwards, 2011; Masandi, 2004; Nunes, 2009; Rousseau, 1992; Silva, 2011). Os ensinamentos baseiam-se na experiência humana, natural, ou de ofício, acumuladas ao longo dos anos em cada região ou profissão, tendo como propósitos o legado, a socialização e a prática permanente.

Esta educação acontecia e ainda acontece nas diferentes tribos, em instituições (famílias, exército), em atividades (manifestações culturais, caça), em locais (Ondjango, quintais das casas, oficinas, campos de cultivo), entre outros, onde diferentes estratégias educativas são utilizadas (Altmann & de Vos, 2001; Chatelain, 1964; Dias, 2014; Livo, 2003; Nunes, 2009; Oliveira, 1999; Silva, 2011). Silva (2011), por exemplo, destaca as seguintes estratégias educativas na educação tradicional: (a) o recurso à tradição oral (contos, lendas, mitos, récitas, fábulas, provérbios, adivinhas); (b) o uso das cenas da vida quotidiana; (c) das canções; (d) das danças; (e) dos ritos de iniciação; (f) da simbologia (metáforas, amuletos, talismãs, invocações, bênçãos); e (g) das artes (p. 8). Cada uma dessas estratégias pode ter

o seu valor intelectual, etnográfico, moral, social, filosófico, linguístico e experiencial (Dias, 2014; Livo, 2003; Miller & Pennycuff, 2008; Nunes, 2009; Oliveira, 1999; Thompson, 1946; Vansina, 1985).

1.12.2. A Educação e Política Linguística Colonial (1575–1975)

Com a sua chegada em 1482, a História da Educação em Angola revela que a instrução escolar do Estado colonial português não era virada para a formação íntegra do ser e do povo africano, mas essencialmente para a satisfação dos interesses do império português, através de um ensino cristão e assimilador, virado para o desenvolvimento de noções de catecismo católico, de conhecimentos teológicos, e de divulgação da cultura e da língua portuguesa. Assim, seguindo Neto (2005) e Santos (1970; 1975) para a história da educação colonial, e Bamgbose (2004), Cobarrubias (1983), Orekan (2010) e Ruiz (1995 para a história da política linguística, esta secção agrupa-as em seis fases: Educação Jesuítica, Educação Pombalina, Educação Joanina, Educação Falcão e Rebelo da Silva, Educação Salazarista, e a Educação durante a Luta Armada Anticolonial.

1.12.2.1. Educação Jesuítica (1575–1759)

Este foi o período de doutrinação em que o colonialista português procurou encontrar estratégias pacíficas para facilitar o processo de dominação dos povos autóctones, graças à íntima ligação da Igreja Católica com o Estado Português na altura.

A educação foi conduzida principalmente pelos missionários e padres Jesuítas, membros da Companhia de Jesus, uma ordem de carácter religioso, parte interveniente da Igreja Católica. A instituição foi fundada a 15 de agosto de 1534, por um grupo de estudantes de diversas nacionalidades, matriculados na Universidade de Paris, com objetivo de buscar a fé, o saber (Lacouture, 1994, p. 51) e as obras de caridade (Azevedo, 2000, pp. 21–22). A história regista que a primeira expedição dos Jesuítas chegou a Angola em 1560 (Serrão & Marques, 2006).

O objetivo fundamental da educação daquela época era a evangelização sertaneja dos povos indígenas de Angola, a imposição da religião católica, e a perpetuação da sua dominação, obediência, e submissão aos colonizadores europeus, contribuindo assim para a captura e comercialização desses autóctones como escravos. Tudo era feito em detrimento das atividades de literacia, instrução e escolarização, que eram exclusivas para os colonos e seus descendentes.

Entretanto, contrariamente às políticas de ensino do Estado, as missões religiosas respeitavam, estudavam e publicavam em línguas africanas, já na altura recorrendo ao bilinguismo, dirigindo assim o

ensino não só para a formação religiosa, mas também para a educação cultural, moral, intelectual e humana (Dilolwa, 1978; Vieira, 2007; Zau, 2002).

1.12.2.2. Educação Pombalina (1759–1792)

Com o surgimento do Iluminismo (um movimento cultural e intelectual) na Europa no século XVIII, o Primeiro Ministro do Rei de Portugal, 1º Marquês de Pombal e 1º Conde de Oeiras, o Sebastião José de Carvalho e Melo (Lisboa, 13 de maio de 1699 – Pombal, 8 de maio de 1782), promoveu diversas reformas na metrópole, com destaque para o rompimento da relação então existente entre a Igreja e o Estado Português, a abolição da escravidão e libertação de todos os escravos africanos em 1761, e a expulsão de Angola de todos os jesuítas em 1770.

Educacionalmente, a metrópole criou o ensino público em Portugal, através do Alvará de 28 de junho de 1789. Em Angola adotou-se uma orientação educacional virada para a formação do perfeito nobre através de estudos simplificados e abreviados, do aumento do interesse e do número de colonizadores europeus com formação básica e superior, do aprimoramento da língua portuguesa, da diversificação do conteúdo no âmbito científico, e da transformação do ensino para um mais prático possível. Nesta fase, enquanto aos descendentes dos colonos adotaram-se aulas régias domiciliares, aos nativos a educação “continuou relegada ao abandono premeditado” (Neto, 2005, p. 29).

Foi também a partir desta fase que remonta o surgimento do ensino superior em Angola (Santos, 1975; Sousa, 2014). Segundo Santos (1975), o dia 24 de abril de 1789, ano mundialmente conhecido como o da Revolução Francesa, pode ser considerado como o de criação dos estudos de nível superior em Angola, já que foi nesta altura que surgiu a *Escola Médica de Luanda*, através de um diploma assinado pela rainha D. Maria I (pp. 77–78). Com o registo deste documento na Secretaria Geral de Angola a 4 de outubro de 1790, o estabelecimento começou a funcionar apenas em 1791, como Aula de Medicina e Anatomia, que mais tarde, eventualmente em 1792, fundiu-se com a Aula de Matemática, dando origem à Aula de Medicina, Anatomia e Matemática.

1.12.2.3. A Educação Joanina (1792–1845)

A época Joanina representa o período em que Portugal era governado por João Maria José Francisco Xavier de Paula Luís António Domingos Rafael de Bragança (Lisboa, 13 de maio de 1767 – Lisboa, 10 de março de 1826). Ele desempenhou as suas funções desde 1792 até a sua morte, primeiro como príncipe regente D. João, e depois como D. João VI, logo que foi coroado Rei de Portugal, aos 6 de

fevereiro de 1818, dois anos após a morte de sua mãe, a rainha D. Maria I de Portugal, que tinha sido declarada mentalmente incapaz.

Economicamente, este período foi caracterizado não só pela consolidação da colonização de Angola, quando o colono se fixou definitivamente no território angolano, e pelo mercado escravagista, mas também pelo comércio externo de matérias-primas e de intercâmbio de ideias entre Angola e países europeus em fase de rápida e variada industrialização. Entre esses países destaca-se a França e Inglaterra. Consequentemente, a nova atividade económica, apoiada pela abertura dos portos, proporcionou o desenvolvimento de uma burguesia angolana, enfraqueceu economicamente Portugal, e começou a “consciência da necessidade de uma melhor organização nacional para a luta de libertação” (Neto, 2005, p. 31).

Quanto à educação, houve uma diversificação de oferta formativa em termos de cursos para um preparo mais diferenciado de funcionários, mas quase que não se verificaram mudanças significativas quanto ao reforço das diferenças formativas entre autóctones e colonos.

No âmbito linguístico, foi nesta época que D. João recomendou, pela primeira vez em Angola, o ensino de uma língua estrangeira, neste caso o Latim, aos 19 de agosto de 1799 (Santos, 1970, p 317), e que, entretanto, o seu primeiro professor só foi provido aos 2 de julho de 1852, por uma portaria assinada pelo Governador-Geral de Angola.

1.12.2.4. A Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926)

Esta fase foi caracterizada pelo fim da expansão colonial portuguesa a nível de África em 1890, como descrito em §1.11. No âmbito educacional, grandes reformas tiveram lugar em Angola nesta época de 1845–1926. Primeiro, e nas palavras de Pélissier e Wheeler (2011), a chegada das missões protestantes, no final do século XIX, como visto em §1.11, significou maiores oportunidades de acesso à educação e à formação religiosa dos autóctones não brancos (p. 124). E segundo, este período testemunhou o nascimento do ensino oficial em Portugal e nas suas colónias, ao ser retirada a responsabilidade da formação às instituições religiosas, pelo Decreto de 14 de agosto de 1845, sob assinatura de Joaquim José Falcão (Miranda do Corvo, 1 de junho de 1796 – Coimbra, 14 de janeiro de 1893), então notável Ministro do Ultramar durante o reinado de D. Maria II. Este decreto organizou o ensino primário em Portugal, em Angola e nas outras Províncias Ultramarinas, e, num outro destaque,

também criou as escolas de ler, escrever e contar em Luanda e Benguela, e a Escola Principal de Luanda. Nascia assim o ensino oficial em Angola, em 1845.

O documento legal de José Falcão foi mais tarde complementado pelo Decreto de 30 de novembro de 1869, assinado por Luís Augusto Rebelo da Silva (Lisboa, 2 de abril de 1822 – Lisboa, 19 de setembro de 1871), outro exímio Ministro dos Negócios da Marinha e Ultramar. O decreto de 30 de novembro de 1869 reconhecia que competia ao Estado o dever de “prover à instalação de escolas onde fossem necessárias, ... orientar o ensino e de o fiscalizar” (Santos, 1970, p. 160). Através do decreto de 30 de novembro de 1869, os territórios de administração portuguesa adotaram os seguintes programas para o ensino elementar:

- 1ª Classe: Leitura; escrita; as quatro operações aritméticas, com números inteiros e fracionários; exercícios sobre o sistema métrico, pesos e medidas; explicação do catecismo e doutrina cristã, num dia por semana, para os alunos de Religião Católica.
- 2ª Classe: Rudimentos de Gramática Portuguesa; História Pátria; Geografia de Portugal; noções aritméticas e geométricas, aplicadas à indústria; primeiras noções de agricultura e economia rural. (Santos, 1975, p. 177)

Quanto à Escola Principal de Luanda, adotou-se o sistema de três cadeiras (Santos, 1975):

- 1ª Cadeira - Gramática da Língua Portuguesa, acompanhada de exercícios de aplicação, orais e escritos; História Geral e História Pátria; Geografia Geral e Comercial; Língua Francesa, Inglesa ou Árabe (segundo os interesses e necessidades de cada território).
- 2ª Cadeira - Aritmética e Geometria Elementar e sua aplicação à Escrituração Mercantil e à Agrimensura; Noções Elementares de Ciências, Físicas e Naturais, e sua aplicação à indústria, à agricultura e ao comércio.
- 3ª Cadeira - Elementos de Economia Política e Industrial, Agricultura e Economia Rural; Desenho Linear. (p. 177)

Estas profundas mudanças continuaram com a nomeação de José Maria Mendes Ribeiro Norton de Matos (Ponte de Lima, 23 de março de 1867 – Ponte de Lima, 2 de janeiro de 1955). Norton de Matos foi Governador-Geral de Angola de 1912 a 1915 (Santos, 1998; Silva, 2008, p. 359) e depois no seu segundo mandato foi Alto-Comissário de Angola, de 1921 a 1925 (Augusto, 2015, p. 65; Santos, 1998). Durante o mandato de Norton de Matos, criaram-se liceus equiparados aos liceus metropolitanos. O primeiro destes foi o Liceu Central de Angola, fundado em 1919, mais tarde reconhecido pelo Diploma Legislativo Colonial nº 5 de 30 de janeiro de 1924, passando a designar-se por Liceu Central de Salvador Correia. O segundo foi o Liceu Nacional da Huíla, no Lubango (na altura Sá da Bandeira), pelo Governador-Geral e Alto-Comissário, Filomeno da Câmara Melo Cabral, depois da extinção da Escola

Primária Superior Artur de Paiva, pelo Diploma Legislativo nº 40 de 6 de abril de 1929 (Santos, 1975, p. 474), este que depois passou a chamar-se Liceu Diogo Cão.

Linguisticamente, esta fase da educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926) testemunhou também alguns esforços do governo colonial no sentido de se promover as línguas autóctones (Santos, 1970, p. 215). No dia 22 de fevereiro de 1885, o bispo da diocese de Angola e Congo, D. António Tomás da Silva Leitão e Castro, criou em Luanda uma aula de línguas africanas, na Missão Católica da Huíla. Seguidamente, por decreto de 21 de setembro de 1904, o Governo de Lisboa autorizou os governadores de Angola, Moçambique e Cabo Verde a criarem nos seus respetivos territórios uma escola prática para o ensino do Português, o Francês ou o Inglês, e de algumas línguas africanas de maior importância e mais difundidas. Neste último caso, usava-se o reeditado livro do missionário capuchinho Frei Jacinto de Vetrilha. Em 29 de janeiro de 1907, o bispo D. António Barbosa Leão transferiu o Seminário-Liceu da Huíla para Luanda.

Em 12 de março de 1878, Jaime Constantino de Freitas Moniz, então Presidente da Câmara Municipal de Luanda, sugeriu na Câmara de Deputados, a criação de um Instituto de Línguas Africanas e Orientais. Entretanto, apesar dos apoios do então Vice-Presidente da Academia de Ciências de Lisboa, António Augusto Teixeira de Vasconcelos, e do poeta ultrarromântico Tomás Ribeiro, o alvitre não teve o apoio político necessário para a sua concretização, o que confirma a segregação educacional que já existia nas três fases anteriores a esta.

Num outro esforço para a valorização das línguas indígenas, Henrique Mitchell de Paiva Cabral Couceiro (Lisboa, 30 de dezembro de 1861 – Lisboa, 11 de fevereiro de 1944), Governador-Geral de Angola (1907–1909), determinou, em 23 de julho de 1907, que a preferência pelo provimento dos postos inferiores da administração angolana e outros, dependentes do Governo-Geral de Angola, estariam condicionados a obtenção do certificado de frequência do Curso de Língua Kimbundo, ou Curso de Intérpretes da Escola de Intérpretes Eduardo Costa, que tinha sido inaugurada no dia 17 de julho de 1907, pelo príncipe real D. Luís Filipe de Bragança.

Mesmo assim, o governo da metrópole continuou a aposta na promoção da língua portuguesa e no extermínio das línguas autóctones. Assim, onze anos depois da mudança do regime político português para o republicano a 5 de outubro de 1910, criou-se e aprovou-se o Decreto nº 77, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª Série, aos 9 de dezembro de 1921, por Norton de Matos. Sob o protesto de

estas línguas poderem prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança de portugueses e de africanos, com o Decreto nº 77 passava a ser obrigatório o ensino da língua portuguesa nas missões e deixava de ser permitido o ensino das línguas estrangeiras e das línguas africanas. Assim, como dispositivo legal, os quatro primeiros artigos deste decreto estipulavam o seguinte (Barbosa, 1969):

Artº 1: Ponto 3: É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa;

Ponto 4: É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira.

Artº 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas.

Artº 3: O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa.

Parágrafo 1º: É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas, por escrito ou falada de outras línguas que não seja o Português, por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.

Parágrafo 2º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o Português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena.

Parágrafo 3º: O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalizar entre os indígenas o conhecimento da Língua Portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela Língua Portuguesa.

Artº 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém ao governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos “cidadãos” e das populações indígenas. (Barbosa, 1969, pp.139–140)

Segundo Matos (1953), ao “espalhar o Português falado, seguir-se-ia ensinar a ler e a escrever esta língua, e as línguas indígenas iriam desaparecer rapidamente das províncias portuguesas de África” (p. 48). Como consequência desta política avassaladora e assimiladora, pior do que ter-se verificado uma exploração desmedida dos bens materiais durante esta época, o colonialista combateu, penalizou, saqueou e destruiu bens imateriais angolanos, como a sua cultura, as línguas, a culinária, as tradições e as tribos, na altura vistas como ruins e ultrapassadas.

1.12.2.5. A Educação Salazarista (1926–1961)

Este período é também conhecido como o período “clássico” da ocupação colonial e do regime político ditatorial do Estado Novo. É também considerado como o mais conturbado geopoliticamente para Portugal. E como já referido em §1.7.1, António Oliveira Salazar aprovou o Ato Colonial, pelo Decreto n.º 18 570 de 8 de julho de 1930, com a missão principal de continuar a colonizar, civilizar e possuir a população indígena das colónias. Neste âmbito, e fruto da influência crescente dos movimentos nacionalistas em Angola durante os meados do século XX, isto é, nas décadas de 1950 e 1960, em resposta, o Estado Novo português investiu elevadíssimas somas para intensificar massivamente a sua presença no interior de Angola, através do fomento da criação de grandes colonatos agrícolas (Castelo, 2014; Bender, 1978, 2009; Heimer, 1983), como o Colonato de Caconda, o Colonato da Cela, e o Colonato do Atuco.

Com a promulgação do Estatuto dos Indígenas de 1926, através do Ato Colonial de 1930, abandonou-se a assimilação cultural uniformizadora, e optou-se por uma assimilação seletiva. Assim, criou-se uma elite de africanos em relação aos demais, pela divisão entre os chamados assimilados cidadãos sujeitos à lei comum e os chamados de indígenas, sem necessariamente pretender-se criar entre os povos africanos elites letradas. Outrossim, reaproximou-se o Estado com a Igreja por meio do *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor*, Decreto de 13 de outubro de 1926, permitindo a retomada das atividades formativas das missões católicas.

A nível educacional, em 1930, através do Diploma legislativo n.º 238 de 17 de maio foi estabelecida a diferença entre o *ensino primário elementar* e o *ensino indígena*. Já em 1935, acontece a reforma educativa, aprovada pelo então Governador-geral, José Cabral, e tornada pública pela Portaria n.º 2456 de 27 de março, e que se estabelecia a diferença entre o *ensino oficial*, destinado aos filhos dos colonos ou assimilados, e o *ensino indígena*, engenhosamente dirigido para a dominação em todos os seus aspetos dos autóctones.

Por sua vez, o ensino destinado para os indígenas passou a organizar-se também em dois tipos: a) ensino primário rudimentar, com a função de “colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, a educação rudimentar das suas faculdades e adoção dos costumes civilizados” (Portaria n.º 2456, de 27 de março de 1935, Artigo 1º); e b) o ensino profissional do “indígena” através da Escola de artes e ofícios, á qual cabia a função de “educar os indígenas preparando-os para operários dos diferentes ofícios da colónia” (Portaria n.º 2457, de 27 de

março de 1935). Esta proposta de ensino tinha como fim “conduzir gradualmente da sua vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (Diploma legislativo, n.º 238, de 17 de maio de 1930).

No âmbito linguístico, destaca-se a reformulação, através do Decreto-lei de 30 de setembro, dos planos de estudo da Escola Superior Colonial, inicialmente criada como Escola Colonial aos 18 de janeiro de 1906, e que passou a chamar-se Escola Superior Colonial em 1927. A partir dessa data, este estabelecimento de ensino integra o *Instituto de Línguas Africanas e Orientais*, que tinha como missão a promoção e ampliação dos conhecimentos de algumas línguas de maior interesse e importância, como o Kimbundo, em Angola, e o Árabe, que na altura era considerado como um instrumento de estudo da história do domínio português no norte de África e do domínio e influência do mundo islâmico em algumas colónias portuguesas.

Importa sublinhar aqui que durante o Estado Novo, uma das condições para um angolano ser reconhecido como *assimilado*, era demonstrar saber ler, escrever e falar fluentemente Português, professar a religião Católica, viver de um trabalho regular, e manter os padrões de vida, hábitos e costumes semelhantes aos portugueses. São esses assimilados que mostravam muito estigma e preconceito para com as línguas indígenas. Estávamos, como se pode ver, perante aquilo que Bagno (2007) chama de *preconceito linguístico*, apresentado e definido como algo que

... se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...]”. (p. 38)

Os pais assimilados tinham, vezes sem conta, tendência de reprovar, repulsar, desrespeitar, penalizar ou castigar severamente os seus filhos que mostrassem vontade e orgulho de aprender e usar variedades linguísticas achadas de menor prestígio social. Para esses pais, as línguas indígenas nem mesmo deveriam ser usadas com os falantes das mesmas, como eram os casos dos avós, vizinhos, amigos e empregados domésticos. Em muitos casos esses pais optavam pela política colonial integracionista de Portugal, impondo a aprendizagem e uso do Português, o estilo de vida, o comportamento, e os valores do grupo dominante nos seus descendentes. A esse processo, Schumann (1986) chama de *aculturação*, uma das bases fundamentais a partir da qual é modificada a estrutura de valores de um indivíduo. Brown (1994) advoga que aculturação é o processo de “criação de uma nova identidade cultural”, processo

esse que afeta e reorienta diversas áreas da pessoa, como a sua visão do mundo, a sua autoidentidade e até os seus sistemas de atuar, pensar, pensar e comunicar (pp. 170–171).

Com a revisão do Ato Colonial de 1930, em 1951, passando assim a integrar a Constituição, as colónias passavam a designar-se de “Províncias Ultramarinas”, e Portugal iniciou um processo de reformas no âmbito educacional. Um levantamento feito em 1954 mostrava que Angola tinha “uma das mais elevadas taxas de analfabetismo em todo o continente africano, com “95% de iletrados da população negro-africana e cerca de 25% da população portuguesa estabelecida na Colónia” (Neto, 2005, pp. 53–54). Logo a seguir notou-se um aumento de estatísticas na presença de estudantes negros nas escolas coloniais e de uma cada vez maior pressão dos organismos internos e externos, como a ONU que reconhecia então o direito dos povos à autodeterminação, e dos movimentos de libertação ou descolonização de Angola.

Foi também nesta fase que começa a destacar-se uma elite intelectual angolana (*cf.* §2.4.2), em muitos casos, e com apoio das missões da igreja católica e das igrejas protestantes. Por exemplo, muitos dirigentes e seus compatriotas angolanos que conduziram a luta política, cultural e diplomática contra a opressão colonial foram formados nas igrejas, sendo que António Agostinho Neto, do MPLA foi educado pela IMUA, Mário Pinto de Andrade e José Eduardo dos Santos, também do MPLA, cresceram sob educação da Igreja Católica, Holden Álvaro Roberto, da FNLA, na IEBA, e Jonas Malheiro Savimbi, da UNITA, na IECA (*cf.* Henderson, 2001; Neves, 2007). Segundo Henderson (2001), os três líderes políticos angolanos signatários dos Acordos de Alvor com Portugal aos 15 de janeiro de 1975 (Neto, Holden e Savimbi) eram membros ativos nas suas respetivas igrejas (p. 390). Destacar que, ainda com o apoio de muitas organizações religiosas, outros angolanos fizeram a sua formação no ocidente, tendo em alguns casos, saído de Angola na juventude.

Cientes deste crescimento da intelectualidade angolana e de outras mudanças, a partir de 1954, o Estado Novo decidiu, entre outras medidas, elaborar um novo Estatuto dos Indígenas, em substituição do que era vigente desde 1929. Logo a seguir, aboliu o *Estatuto do Indígena*, bem como o “ensino de adaptação”, que passou a ser de responsabilidade do governo (e não mais das missões) e substituído pelo “ensino pré-primário”, e retomou o ensino universitário.

Legislativamente, aprovou-se o Decreto-Lei de 20 de maio de 1954, que formalizou a distinção já existente entre colonos e nativos, regulamentando os grupos sociais em *indígena*, *assimilado* e *civilizado*.

No dia 17 de abril de 1957, e no sentido de se responder ao afluxo da percentagem de brancos analfabetos a residir em Angola, e de origem metropolitana, o Estado Novo criou cursos de alfabetização para indivíduos maiores de catorze anos. Segundo o diploma em questão, a partir de 1 de julho de 1958 seria proibida a admissão de indivíduos não-indígenas que não soubessem ler e escrever a profissões que se relacionassem com o comércio ou a indústria, desde que residissem no território angolano há mais de seis meses (Santos, 1970, p. 496).

Entretanto, com a emergência dos movimentos de libertação nacional nos meados do século XX, a situação do Português nas colónias portuguesas em África tornou-se paradoxal, passando do seu papel de subjugação cultural [ou dominação, colonização e escravização] dos africanos, para uma opção política de luta pela sobrevivência dos países independentes, heterogéneos e multilingues, de comunicação com o exterior, de confronto com as línguas dos países limítrofes, de unificação política (Canêdo, 1986; Mateus, 2008). A secção seguinte detalha esta mudança de uma atitude negativa para com esta língua latina para uma visão mais positiva no período pós-Independência Nacional.

Uma outra mudança foi o aumento do número de instituições. Por exemplo, até 1958 Angola já tinha visto aumentado o número das suas escolas de instrução primária. E quanto ao ensino superior, em 1958 começou a funcionar, em Luanda e no Huambo, o Seminário da Igreja Católica, na altura para lecionar cursos de graduação. E como se pode depreender, a língua portuguesa continuou a ser vista como um instrumento de dominação (*cf.* §1.10.4).

1.12.2.6. A Educação durante a Luta Armada Anticolonial (1961–1975)

Este período foi caracterizado pelo início da luta armada, aos 4 de fevereiro de 1961, e pela reação de António Oliveira Salazar com a implementação da PIDE o que recrudescer a repressão aos independentistas africanos.

No concernente à educação, as alterações e resultados advindos do fim do período da Educação Salazarista (1926–1961) serviram de base para a *Reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas*, que mais tarde foi promulgada pelo Decreto-Lei nº 45 908, de 10 de setembro de 1964. Já antes desta promulgação, as mudanças tinham culminado em dois planos: o *Plano de Ensino da População Rural* ou *Levar a Escola à Sanzala*, e o *Plano Deslandes*.

O *Plano de Ensino da População Rural*, mais conhecido pela designação de *Levar a Escola à Sanzala* (1961–62), foi desenhado pelo secretário provincial de Educação de Angola, Amadeu Castilho Soares, e

que tinha como objetivo principal formar professores rurais e de criar condições sociais para os alunos, e como resultado provocou “uma rápida e ampla expansão da escolarização e do ensino da língua portuguesa em Angola, a que alguns analistas chamaram ‘explosão escolar’” (Soares, 2002, p. 134).

Por sua vez, o “Plano Deslandes” foi desenhado por Venâncio Augusto Deslandes, Governador Geral de Angola (23 de junho de 1961 – 26 de setembro de 1962), e o mesmo propunha a criação urgente do ensino superior em Angola (Castelo, 2014; Santos, 1975; Soares, 2002), com o objetivo de se formar a atualizar técnicos de agropecuária, médicos, engenheiros e professores do ensino secundário e assim desenvolver económica e socialmente o território angolano em tempo útil e em qualidade desejável (Santos, 1975).

Outras mudanças de destaque, em 1962, foram criadas as primeiras Escolas de Magistério Primário, por força do Decreto nº 44.240, de 17 de março de 1962, publicado no Boletim Oficial nº 13/62, sob proposta do Governador-geral de Angola. Em 1964, promulgou-se a reforma do ensino primário em todas as províncias do ultramar, através do Decreto nº 45 908, de 10 de outubro de 1964, tornando-o obrigatório para todas as crianças dos 6 aos 12 anos de idade.

No âmbito do ensino superior, no discurso proferido na sessão do Conselho Legislativo de 4 de abril de 1962), Deslandes (1962) afirmava que:

... o número insuficiente de técnicos de nível universitário constitui neste momento o maior obstáculo ao progresso de Angola. Não se trata apenas das necessidades inerentes a novos programas ou ao alargamento dos serviços públicos. A verdade é que os próprios quadros atuais e a própria atividade particular se encontram pobremente dotados. Estamos seguros que Angola absorveria neste próprio momento um milhar de engenheiros, agrónomos, veterinários, economistas, médicos, professores do ensino secundário, etc.”.

Para este então Governador-geral de Angola, esta situação tendia a agravar-se e “... no curto lapso de uns três ou quatro anos, a manter-se o sistema atual, a carência estará triplicada” (Deslandes, 1962).

Foi assim que se deu a primeira tentativa de se implantar um centro de estudos universitários em território angolano, os chamados “Estudos Gerais Universitários de Angola”, através da publicação do Diploma Legislativo nº 3 235 de 21 de abril de 1962, com cursos em Luanda (Medicina, Ciências e Engenharias), com delegações no Huambo (Agronomia e Veterinária), e na então Sá da Bandeira, atual Lubango (Letras, Geografia e Pedagogia). A introdução deste Diploma reafirma que “...é ponto de fé e de certeza que se está a viver em Angola o momento inicial de uma época de grande expansão económica” (Boletim Oficial de Angola, 1962; Sousa, 2014). Seguidamente, criou-se o *Centro de Estudos de*

Antropologia Cultural na Junta de Investigações do Ultramar, para funcionar junto do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, centro este que tinha como objetivo o de “estudar os diferentes aspetos da cultura das sociedades humanas e em especial do povo português nas várias regiões em que se fixou” (Santos, 1975, p. 572). Ainda em 1962, a Igreja Católica criou o Instituto Pio XII, com missão de formar assistentes sociais (Carvalho, 2012; Sousa, 2014).

Os Estudos Gerais Universitários de Angola mais tarde adquiriram o estatuto de universidade por força do Decreto-Lei nº 48 790, de 23 de dezembro de 1968, adotando a designação de Universidade de Luanda. Para além disto, foram fundados alguns institutos profissionais de nível médio e criaram-se algumas Escolas Preparatórias (Santos, 2014; Soares, 2004). Como resultado, cerca de 10 anos depois, em 1972/73, registou-se um aumento considerável de alunos, tendo quadruplicado para aproximadamente mais de 600 000, sendo mais de 500 000 no ensino primário, mais de 75 000 no ensino secundário, equivalente a 500%, mais de 3 000 no ensino normal de preparação de professores do ensino primário, e mais de 3 000 no ensino superior. Já em 1974, um ano antes da Independência, o País registava 4 176 estudantes universitários (Carvalho, 2012).

Linguisticamente, durante quase 400 anos, a partir de 1575, pode-se confirmar que a língua portuguesa serviu como fonte de subjugação espiritual (Lopes, 2004, p. 85), controlando, dominando, estigmatizando e devastando psicológica, cultural e hegemonicamente as línguas indígenas ou autóctones. E como dizia Suarez (2002) “... daily forms of linguistic hegemony include the use of the media, institutions and social relationships that associate linguistic minorities with inferiority, lower self-esteem, and belittlement” (p. 514).

1.12.3. A Educação e Política Linguística pós-Independência Nacional (1975–)

Depois que Angola se tornou independente, o sistema educacional estava num caos. O país herdou uma taxa de analfabetismo de 85% do colonialismo português. Havia muito poucos professores porque a maioria dos docentes portugueses partira, várias escolas foram danificadas e havia muito poucos materiais didáticos (Collelo, 1991; Vieira, 2007). Para responder a este problema, o governo deu prioridade à educação baseada no marxismo-leninismo, como confirmado por um relatório do I Congresso do MPLA realizado em dezembro de 1977 (MPLA-PT, 1978).

Também é relatado que, após a independência, o governo instituiu um sistema obrigatório de educação gratuita de oito anos, desde a educação básica até o ensino secundário, para crianças entre sete e quinze

anos. Infelizmente, neste momento havia apenas cerca de 25 mil professores do ensino primário, dos quais menos de 2 000 tinham qualificações mínimas para ensinar no nível do ensino primário. As escolas secundárias estavam principalmente em cidades e apenas 600 professores estavam disponíveis para esse nível (MPLA-PT, 1978).

Os principais objetivos da educação na época foram: (a) moldar a “nova geração”, (b) desenvolver a consciência nacional, (c) desenvolver o respeito pelos valores tradicionais, (d) capacitar pessoas que pudessem contribuir ao desenvolvimento económico em todos os níveis, e (e) eliminação do analfabetismo (MPLA-PT, 1978). Uma vez que o sistema educativo português ignorou completamente os camponeses rurais, em 1976 o governo também estabeleceu a Comissão Nacional de Alfabetização (isto é, Campanha Nacional de Alfabetização) para eliminar o analfabetismo nessas regiões.

A Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema Educativo (2001–2015) foi também um plano de ação nacional para melhorar o sistema educacional que definia as estratégias, ações, metas e objetivos a serem alcançados no âmbito da educação angolana como um todo até 2015. Como parte deste plano, o governo pretendia construir 2 000 salas de aula e recrutar 4 000 novos professores todos os anos até 2015. Estes dois documentos, juntamente com a conquista da paz em 2002, permitiram o rápido desenvolvimento da educação em todo o país. Entre 2001 e 2010, o país testemunhou um aumento significativo no número de instituições de ensino secundário e pós-secundário ou vocacional. Cerca de 34 800 novas salas de aula foram construídas, as matrículas escolares triplicaram de 2 milhões em 2001 para 6 milhões em 2010 e o pessoal docente aumentou de 58 000 em 2001 para 200 000 em 2010. De acordo com o programa de governo para 2013-2017, até 2012 mais de 50 000 novos professores tinham sido recrutados (MPLA, 2012).

Para apoiar esses jovens e adultos fora da escola, o Ministério da Educação angolano concebeu e desenvolveu o Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar – o PAAE. O objetivo principal deste programa era o de proporcionar uma oportunidade de aprendizagem, da alfabetização, numeracia e habilidades de vida para adolescentes através de um currículo de escola primária condensado, que pode ser completado em dois anos e meio em vez de seis anos do ensino primário.

As estatísticas atuais sobre a educação e ensino em Angola indicam que até ao ano de 2000 o País tinha uma taxa de analfabetismo que rondava mais de 50%. Já os dados do Censo de 2014 (INE, 2015) espelham que houve uma diminuição geral significativa para 34%, sendo ainda mais baixa entre a

população jovem dos 15 aos 24 anos de idade, situando-se nos 23%. De 2002 a 2019, o número de efetivo no sistema nacional de educação anterior à universidade passou de 2.5 milhões de alunos para cerca de 10.6 milhões (DESN, 2019). Quanto ao ES, e como veremos em §2.4.4, em 2002, ano da conquista da paz, o país contava com 14 000 matrículas. Sete anos depois, em 2009, quando o Governo Angolano reorganizou o sistema de ES, este número passou para 98 777. Quase dez anos depois, o país conta hoje com uma matrícula de 261 214 estudantes (MESCTI, 2018; MPLA, 2017).

1.12.4. A Situação Sociolinguística Angolana no pós-Independência

Como visto em §1.9, Angola é um País multilingue, com o Português como língua oficial, ao lado de línguas autóctones e com duas línguas estrangeiras usadas no ensino, o Francês e o Inglês. Historicamente, na altura da conquista das suas independências na maior parte dos países africanos, se não mesmo em todos, não existia uma língua dominante. Pode-se afirmar que dos três regimes linguísticos descritos por Moormann-Kimáková (2016), nomeadamente, (a) monolinguismo, (b) multilinguismo sem uma língua franca, e (3) multilinguismo com uma língua franca, na altura das suas independências reinava o segundo regime, isto é, o multilinguismo sem uma língua franca legalmente decretada. Por isso, na maioria dos casos adotou-se a língua da potência colonial (Espanhol, Francês, Inglês ou Português) como língua oficial, em detrimento das línguas étnicas. Esta secção aborda a situação linguística angolana no pós-independência, e está dividido em duas partes: legado das políticas linguísticas coloniais e as tipologias da política linguística oficial em África.

1.12.4.1. Legado das Políticas Linguísticas Coloniais

A adoção da língua colonial como língua oficial em África resulta do legado das políticas linguísticas coloniais na educação e também das decisões dos respetivos dirigentes e líderes independentistas africanos. Grosso modo, o legado das políticas linguísticas coloniais na educação no continente africano pode-se dividir em quatro categorias (Bamgbose, 2004; Cobarrubias, 1983; Lodhi, 1993; Orekan, 2010; Ruiz, 1995):

1. ***Os estados colonizados pelos portugueses*** (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, e São Tomé e Príncipe) e o **único país de influência espanhola** (a Guiné Equatorial) tiveram uma experiência semelhante, sendo que as suas respetivas potências coloniais desencorajam o uso das línguas africanas em todo o processo de ensino e noutros domínios linguísticos formais;
2. ***Os estados colonizados pelos franceses*** receberam a língua francesa em todos os níveis de ensino e nas outras situações do domínio público, ou seja, foi uma imersão total

no sistema francês (Benim, Burkina Faso, Chade, Costa do Marfim, Gabão, Guiné, Mali, Mauritânia, Níger, República Centro Africana, República do Congo, Senegal e Togo);

3. ***Nos países de influência belga***, o uso de línguas indígenas foi tolerado nos primeiros anos de educação formal, enquanto a língua francesa foi encorajada no ensino superior (Burundi, República Democrática do Congo, e Ruanda);
4. ***Nos países de colonizados pelos britânicos***, o uso de línguas indígenas foi tolerado nos primeiros anos de educação formal e noutros domínios linguísticos formais, enquanto a língua inglesa foi encorajada no ensino superior (Botswana, Gâmbia, Gana, Lesoto, Malawi, Nigéria, Quênia, Sudão, Swazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábwe).

Portanto, enquanto os colonialistas portugueses, espanhóis e franceses apenas permitiram o uso da língua de colonização, os belgas e ingleses permitiram a introdução das línguas africanas na escolaridade e nos outros domínios linguísticos formais, como academia, ciência, igreja, quartel, imprensa.

1.12.4.2. Tipologias da Política Linguística Oficial em África

Quanto às decisões dos dirigentes e líderes independentistas africanos, na sua maioria pensavam que a valorização e adoção das línguas europeias em línguas oficiais para os seus respetivos países traria muitas vantagens. No entender desses líderes, a língua europeia permitiria, entre outras, (a) edificação de uma Nação coesa política e culturalmente, (b) elevação de uma consciência nacional, (c) introjeção de valores socioculturais ocidentais-europeus. e (d) manutenção e desenvolvimento de um diálogo com outros países africanos, com outros Estados espalhados pelo mundo fora, e com várias organizações internacionais (Bamgbose, 2004; Brito & Martins, 2004; Fry, 2001; Jorge, 1998; Luansi, 2003).

Dito de outra forma, a diversidade linguística e cultural era vista como um obstáculo à eficiência comunicativa (Moormann-Kimáková, 2016), um fator de fragmentação da unidade nacional (Heller, 2006; McIlwraith, 2013), uma raiz de numerosos conflitos (Gurr, 1993; Gurr & Harff, 1994; McGarry & O'Leary, 1993), uma ameaça à estabilidade político-social africana (Bamgbose, 2004; Lodhi, 1993; McIlwraith, 2013; Moormann-Kimáková, 2016; Ruiz, 1995), e uma violação aos direitos humanos e direitos linguísticos (Moormann-Kimáková, 2016; ONU, 1998; ONU, 2010; UNESCO, 2009; UNESCO, 1996). Por exemplo, Samora Machel, líder e primeiro Presidente de Moçambique independente, dizia em 1975, que “é preciso matar a tribo para construir a nação” (Fry, 2001, p. 14). Portanto, não se trabalhou imediatamente no sentido de se assegurar “a promoção, o respeito e o uso social e privado ... [das suas línguas autóctones]..., disposições necessárias à garantia de universalismo, igualdade e harmonia” (Matta, 2007, p. 154).

Quanto à tipologia da política linguística oficial em África, e seguindo a classificação de Cobarrubias (1983), mais tarde retomada por Kembo-Sure (1999), Lodhi (1993), Ruiz (1995) e Zau (2005), os países podem ser agrupados em três categorias após as suas independências: Política Linguística Endoglótica (*Endoglossic Linguistic Policy*, em Inglês); Política Linguística Mixoglótica (*Mixed Linguistic Policy*, em Inglês); e Política Linguística Exoglótica (*Exoglossic Linguistic Policy*, em Inglês).

1. Na **Política Linguística Endoglótica**, a língua indígena nacional é a única língua oficial do país. Este é o caso dos países como Argélia, Egito, Mauritânia, Marrocos, Sudão e Tunísia, Etiópia e Tanzânia.
2. Na **Política Linguística Mixoglótica**, a língua nacional e uma língua estrangeira são co-oficiais do país. Como exemplo temos África do Sul, Botswana, Burundi, Chade, Lesotho, Malawi, Quênia, Ruanda, Seychelles, Somália e Swazilândia.
3. Na **Política Linguística Exoglótica**, a língua estrangeira é a única língua oficial. Por exemplo, Angola, Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Camarões, Comores, Congo, Costa do Marfim, Djibuti, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Ilhas Maurícias, Malí, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe, Sahara Ocidental, Senegal Libéria, Serra Leoa, Uganda, Zâmbia, Zimbabwe.

Em Angola seguiu-se a política linguística exoglótica, após a independência do país em 11 de novembro de 1975, institucionalizando-se o Português como língua oficial, em vez de optar pela proteção, promoção e desenvolvimento da diversidade linguística e cultural, este património único e insubstituível da raça humana. Para os políticos daquela altura, semelhantemente à Moçambique e outras colónias lusas“ [...], o Português era a única língua que poderia nivelar as diferenças... [culturais]” (Brito & Martins, 2004, p. 9), entre outras vantagens a serem detalhadas a seguir.

1.12.5. A Língua Portuguesa em Angola

A língua portuguesa, que tem uma origem latina na Península Ibérica, e pertencente ao grupo das línguas *românicas* ou *neolatinas*, é hoje uma das seis línguas mais faladas no mundo, com uma comunidade de 240 milhões de falantes, sendo língua oficial em oito países, nomeadamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Portugal, Brasil, e Macau, distribuídos por quatro continentes no mundo, a saber, cinco países em África, um na Europa, um na América do Sul, e um na Ásia. A língua

portuguesa é também falada na antiga colónia de Goa, na Índia. É falada como língua materna ou segunda pelos membros de diversas comunidades emigrantes na África do Sul, em Canadá, nos Estados Unidos, no Uruguai, na Venezuela, em França, Alemanha e Luxemburgo.

A seguir, primeiro, detalha-se o processo de escolha do Português como língua oficial em Angola; segundo, descreve-se a reconversão linguística e cultural no período pós-independência; e terceiro e último, aborda-se a importância da língua portuguesa em Angola.

1.12.5.1. A Escolha do Português como Língua Oficial em Angola

Conceitualmente, a língua oficial é entendida aqui como aquela legalmente prescrita como a língua das operações governamentais de uma dada nação (Ferguson & Heath 1981, p. 531). Portanto, ela é a língua materna ou não dos constituintes de uma sociedade, usada como língua veicular na política, na administração pública, na comunicação do estado em funções oficiais, na economia, no comércio oficial, na justiça, nas forças armadas, na comunicação social, e na educação (Eastman, 2001; Mateus & Villalva, 2007; Richards & Schmidt, 2010).

Muitos motivos estiveram por detrás da escolha pelo Governo Angolano do Português como língua oficial em 1975. Dentre muitas, achou-se que a língua portuguesa tinha muitas vantagens para Angola porque iria facilitar (e confirma-se hoje que facilitou):

- (a) a construção e o reforço da unidade nacional na diversidade;
- (b) a consolidação da independência nacional;
- (c) a salvaguarda da integridade territorial;
- (d) a defesa da soberania nacional;
- (e) a escolarização do país;
- (f) a integração dos povos autóctones num complexo novo de civilização (Castelo, 1999);
- (g) a garantia da inserção e coesão geopolítica e social;
- (h) a luta contra os inimigos comuns (Firmino, 2005; Fry, 2001; Inverno, 2011; Luansi, 2003; Zau, 2011);
- (i) o desenvolvimento económico, do comércio internacional e das comunicações com o mundo; e
- (j) o desenvolvimento da identidade angolana ou da angolanidade (Andrade, 1962; Batsíkama, 2015; Gaio, 2016; Jorge, 1998; Kajibanga, 2000; Kandjimbo, 2001), sem se importar se o angolano em

causa é negro, mestiço, mulato, branco, ou desta ou daquela origem geográfica, étnica, tribal ou linguística. Como afirma Hall (2004), as identidades nacionais são uma dimensão das identidades culturais, entendendo-as como sendo constituídas por “aqueles aspetos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (p. 8).

Portanto, com a vantagem de o Português ser quase a única língua na altura com recursos materiais, como manuais, dicionários e gramáticas, acoplado ao maior número de recursos humanos com formação técnica e didática suficientemente competente para a condução de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, pensou-se em 1975, que a escolha do Português como língua oficial, como nas outras colónias, iria evitar a divisão, a separação, o tribalismo e uma eventual guerra civil entre grupos de culturas diferentes e assim manter-se-ia Angola como uma só Nação-Estado, isto é, uno, indivisível, próspero e de progresso (Canêdo, 1986; Mateus, 2008). Como dizia Thiesse (1999) “pertencer a uma nação é ser um dos herdeiros ... [do] património [simbólico e material] comum, reconhecê-lo, reverenciá-lo” (p. 12). Foi assim que o Governo desta Angola que acabava de se tornar independente delineou a sua política em volta de uma das máximas de Agostinho Neto “De Cabinda ao Cunene, Um Só Povo, e Uma Só Nação”, que seguidamente tornou-se uma das célebres palavras de ordem do MPLA até os dias de hoje.

1.12.5.2. A Reconversão Linguística e Cultural no Período pós-Independência

Mesmo com a política linguística colonial, em que membros de comunidades linguísticas não-dominantes eram frequentemente marginalizados social, política, económica e academicamente, os angolanos resistiram o suficiente ao ponto de, em 11 de novembro de 1975, dia da proclamação da independência, as línguas indígenas ainda estarem vivas. Com a conquista da independência, esses heróis da pátria juntaram forças, lutaram e resgataram a soberania e a dignidade, inspirados pela tenacidade e resistência dos seus ancestrais. Assim, no âmbito da reconversão linguística, o Governo da Nova Nação tomou medidas com vista à valorização, utilização e promoção das línguas em uso no País.

Em 1977, o Presidente António Agostinho Neto (Neto, 1978) alertava a jovem república sobre a reconversão linguística, escrevendo:

O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular utilizável atualmente na nossa literatura não resolve os nossos problemas. E tanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso utilizar as nossas línguas. E dada a sua diversidade no País, mais tarde ou mais cedo, deveremos tender para a aglutinação de alguns dialetos [aqui não usado no sentido mais técnico da palavra], a fim de facilitar o contato. Todo o desenvolvimento do problema linguístico, naturalmente, dependerá também das barreiras regionais, da consolidação da

unidade nacional, da extinção dos complexos e taras herdadas do colonialismo, e do desenvolvimento económico. (p. 15)

Foi assim que, em 1977, o I Congresso do MPLA, decidiu incrementar o estudo das línguas autóctones angolanas e estrangeiras com vista à sua aplicação na alfabetização e no ensino. Para a materialização desta orientação foi criado, em 1978, o Instituto Nacional de Línguas (INL), através do Decreto n.º 62/78, de 6 de abril, da Presidência da República. As atribuições do INL eram essencialmente ligadas à gestão linguística, ao ensino e à investigação científica da Língua Portuguesa (até a altura da independência estigmatizada como a de dominação, mas que tinha passado para a língua oficial), das línguas autóctones (anteriormente desprezadas), e das línguas estrangeiras (com destaque para o Francês e Inglês), e formação de quadros no domínio linguístico.

Entretanto, pela dinâmica de funcionamento e exigências do tempo, em 1985, o Conselho de Defesa e Segurança, por Decreto n.º 40/85, de 18 de novembro, extingue o Instituto Nacional de Línguas (INL) e cria o Instituto de Línguas Nacionais (ILN), tutelado pela então Secretaria da Cultura, atualmente Ministério da Cultura. Com o ILN, a gestão, ensino e investigação da língua portuguesa e das línguas estrangeiras passou para o Ministério da Educação enquanto que a gestão das línguas nacionais passou para o ILN, sob tutela do Ministério da Cultura. Dito de outra forma, o ILN tinha como missão o ensino, promoção, valorização e difusão das línguas autóctones angolanas, para a sua utilização em diversos domínios linguísticos.

Foi nesta base que no cumprimento destas tarefas do ILN, foram elaborados e aprovados, a título experimental, os alfabetos e as respetivas regras de transcrição de seis línguas autóctones, nomeadamente, *Cokwe, Kikongo, Kimbundu, Kwanhama, Mbunda, e Umbundu*, através da Resolução n.º 3/87, de 23 de maio de 1987, do Conselho de Ministros. Destacar aqui que estas decisões já foram feitas na base das orientações constantes do *Plano de Ação Linguística da África*, preparado pela então Organização de Unidade Africana (OUA, atual UA) e aprovada pelos estados membros em 1986 (OUA, 1986). Outrossim, as mesmas foram sendo consolidadas com outros documentos da OUA, como os resultados da Conferência intergovernamental sobre as políticas linguísticas em África, que aconteceu em Harare, Zimbabwe, no ano de 1997 (OUA, 1997).

Ainda no plano da reconversão linguística e cultural, em geral, Neto (1980) escreve:

Porquanto, a reconversão cultural não pode ser feita, nas nossas condições, em uma só geração. O esforço, eu estou seguro disso, será feito. Mas os seus efeitos só se farão sentir muito mais

tarde, quando as condições materiais forem suficientemente determinantes de uma nova consciência. (p. 32)

Para o primeiro Presidente de Angola, isso não significava, no entanto, inscrever a cultura no chauvinismo e evitar o dinamismo da vida. Neto (1980) defendia que “há que recorrer de novo à nossa realidade sem chauvinismo e sem renunciarmos à nossa vocação internacionalista” (pp. 43–44).

Em relação à situação da Língua Portuguesa, as bases histórico-sociais para o seu uso em Angola foram lançadas com a chegada ao país das caravelas expedicionárias de Diogo Cão, nos finais do século XV, em 1482 (*cf.* §1.2 e §1.12.2). E como vimos em §1.10 e §1.12.4, o que também é confirmado por Mateus (2008), historicamente a língua portuguesa passou por períodos paradoxais. Como vimos acima em §1.10, antes da independência o Português foi primeiro visto como língua de prestígio e de expansão (*cf.* §1.10.3), pouco depois da chegada dos colonialistas portugueses no século XV, mas passou a ser vista como um instrumento de dominação ou de subjugação cultural (*cf.* §1.10.5) entre os séculos XVI e XX. Mas logo após o 11 de novembro de 1975, ela foi adotada como língua oficial, língua de unidade nacional, língua de tradição, e língua de escolarização e veicular para o povo angolano. Como também vimos em §1.12.4, este é um processo comum à grande maioria dos países africanos, tendo essas línguas europeias servido como facilitadoras da comunicação entre pessoas de diferentes origens étnicas. Por outras palavras, de instrumento de dominação e clivagem entre colonizador e colonizado, o Português adquiriu um carácter unificador entre os diferentes povos de Angola, servindo como língua oficial e do ensino e um dos fatores de unificação e integração social.

Legislativamente, a mais recente Constituição da República de Angola (CRA, 2010), no seu Artigo 19º, estipula que:

1. A língua oficial da República de Angola é o Português.
2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como, das principais línguas de comunicação internacional (CRA, 2010).

Segundo, no Artigo 21.º, sobre as Tarefas Fundamentais do Estado, na sua alínea *n*, a CA estipula que o Estado Angolano deve “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”. E o Ponto 1 do Artigo 87º da CA, sobre o Património Histórico, Cultural e Artístico estipula que “Os cidadãos e as comunidades têm direito ao respeito, valorização e preservação da sua identidade

cultural, linguística e artística.” E o Ponto 2 desse mesmo artigo diz que “O Estado promove e estimula a conservação e valorização do património histórico, cultural e artístico do povo angolano”.

Quanto à educação e ensino, em 2016 o Governo Angolano aprovou uma Nova Lei de Bases de Educação e Ensino, a Lei nº 17/16, que substitui a anterior Lei de Bases do Sistema de Educação, a Lei nº 31/01, publicada no Diário da República, I Série, nº 65, de 31 de dezembro. Quanto à Lei nº 17/16, de 7 de outubro (*cf.*, o Artigo 16º sobre a Língua de Ensino) estipula o seguinte:

1. O ensino deve ser ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais de línguas de Angola....
3. Sem prejuízo do previsto no nº 1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.
4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do Inglês e do Francês.

Portanto, do acima exposto, pode-se concluir que se por um lado o Português é a principal língua, a de maior expressão, de ascensão social e de prestígio em Angola, por outro lado, a definição jurídica do país defende o uso, ensino, e valorização das línguas angolanas e também das estrangeiras, como o Inglês e o Francês, as únicas duas atualmente usadas no ensino. Isso confirma que as tentativas de se promover e valorizar as línguas angolanas e estrangeiras têm sido feitas desde que o País se tornou independente. Mesmo assim, quanto às línguas angolanas e portuguesa, a realidade atual mostra-nos que as palavras não foram seguidas por ações que passariam por uma adequada política e estratégia de investigação, formação de quadros, e implementação das diversas resoluções do governo.

Aliás, em Angola deu-se um facto *sui generis* de uma intensa disseminação do Português entre a sua população, a ponto de haver hoje uma maioria da população que tem como sua única língua aquela herdada do colonizador. Em Angola, o Português chega a ser a língua mais dispersa no território (Mata, 2007, p. 40), e, na verdade, “não há país nenhum em África, onde uma língua europeia esteja tão difundida como o Português em Angola” (Barbeitos, 1983, p. 423). Mata (2007), citando os dados do Ministério da Educação, nos anos 1980 o Português era língua materna, isto é, adquirida desde o berço, de 11% da população. Já no dealbar do século XXI este número passou para 21%. E os dados do CENSO de 2014 mostram que o Português é a língua materna de cerca de 71% dos quase 25.8 milhões de

habitantes no momento censitário. Portanto, o número de falantes de Português em Angola excede o de Portugal em cerca de 7 milhões de falantes. Este dado reforça a opinião de Marques (2014), que dizia “Angola é a mais portuguesa de todas as colónias” (p. 23), pelo menos entre as africanas.

Podem ser vários os motivos do facto de uma língua europeia, como o Português, ser a mais usada em Angola do que uma outra língua. Entretanto, aqui destacam-se sete razões para esse fenómeno:

1. Implantação, pelo regime português colonial, de uma política assimiladora que visava a adoção, pelos angolanos, de hábitos e valores portugueses, considerados “civilizados”, entre os quais se encontrava o domínio da língua portuguesa (*cf.* §1.10.4);
2. Presença de um elevado número de colonos portugueses, espalhados por todo o território, bem como dos sucessivos contingentes militares portugueses que, durante o longo período da guerra colonial, se fixaram no interior do país;
3. Existência de uma elite política e administrativa urbanizada na altura da conquista da Independência que, na sua maioria, expressava-se em línguas europeias. Isso pode-se confirmar pelo facto de, apesar de frequentemente encorajarem a valorização e promoção das línguas de Angola como dirigentes políticos e/ou governamentais, na verdade, “ao terem saído de Angola na juventude para estudarem em Portugal [ou na Europa] não tiveram a oportunidade de conhecer os amplos e complexos rincões culturais, sociais, políticos, filosóficos e linguísticos tradicionais presentes nas diversas etnias do país” (Fonseca, 2012, p. 1).
4. Alastramento da guerra civil, nas décadas subsequentes à 1975, o que acelerou a fuga de populações rurais para as cidades levando ao seu desenraizamento cultural e forçando a rápida adoção do Português para se relacionar com a população urbana. E mesmo no seu regresso às zonas rurais depois do término da guerra, muitas pessoas levaram o Português como sua língua adicional ou aquela com que se sentem mais confortáveis;
5. Monopolização do ensino pelo Governo, ‘esbulhando das suas escolas a Igreja e as missões que eram o maior fator do progresso escolar angolano’ (Ngula, 2003) e do ensino das línguas nacionais, como consequência da aplicação da Lei nº 3/76, sobre nacionalização e confisco de empresas e outros bens, vista em §1.7.2;
6. A fraca aposta na investigação científica virada para as áreas de linguística e de linguística aplicada, como a aprendizagem e ensino da língua materna, segunda ou estrangeira; formação de professores dessas mesmas línguas; e desenho curricular para o seu ensino;
7. A própria implantação do novo Estado nacional reforçou a presença do Português, usado no exército, no sistema administrativo, na literatura, na imprensa escrita, no ensino secundário e superior, etc. Por outras palavras, excluindo algumas famílias, o ensino primário, algumas poucas instituições secundárias e universitárias, a radiodifusão e a televisão, a introdução das línguas angolanas ainda não parece ter sido aceite na administração, na literatura, no exército, na imprensa escrita, e por alguns sectores culturais e artísticos.

Consequentemente, discute-se hoje a existência de uma variante própria do Português em Angola, destacando-se, dentre diversas opiniões, as de Adriano (2014), Carrasco (1988), Castro (2006), Chavagne (2005), Inverno (2011; 2017), Marques (1985), Mingas (1998; 2000), Undolo (2014) e Zau (2011). Neste âmbito, Amélia Mingas (Mingas, 1998), uma linguista angolana, defende que já existe

[...] uma nova realidade linguística em Angola, a que chamamos “Português de Angola” ou “angolano”, à semelhança do que aconteceu ao brasileiro ou ao crioulo. Embora em estado embrionário, o “angolano” apresenta já especificidades próprias [...] Pensamos que, no nosso país, o “Português de Angola” sobrepor-se-á ao “Português padrão” como língua segunda dos Angolanos. (p. 115)

Undolo (2014) defende que, tal como aconteceu no Brasil, existem hoje em Angola pressupostos favoráveis para a institucionalização da norma do Português Angolano (PA) já que se verifica um afastamento considerável entre a norma culta (PA), seguindo Mateus e Cardeira (2007, p. 24), e a norma padrão (PE).

1.12.5.3. A Importância da Língua Portuguesa em Angola

O Português em Angola tem hoje um estatuto de língua oficial. É uma língua dominante, materna de 71% dos quase 25.8 milhões de habitantes (INE, 2015), e segunda para tantos outros. É uma língua de unidade nacional e de diversidade cultural. Como afirma sabiamente Kukanda (2000),

A língua é por essência, ao mesmo tempo unidade e diversidade. Unidade pela intercompreensão mesmo com as diferenciações que se podem notar no seio de uma língua [léxica, morfológica, sintática, fonética, fonológica, e semântica], e ao mesmo tempo diversidade pela existência das diferenças de ordem individual, social, regional, etc. (p. 101)

E no que a unidade nacional diz respeito, malgrados os números das consequências da guerra civil apresentados em §1.7.4, um dos legados do governo do MPLA desde 1975 até os dias de hoje é o facto de em Angola nunca se ter observado conflitos sociopolíticos, assentes em questões regionais, tribais, étnicas, linguísticas ou religiosas, diferentemente do que se tem observado em alguns países do continente africano, onde se verificam casos de genocídio, as transferências forçadas da população, a secessão e a assimilação (cf. McGarry & O’Leary, 1993; Pereira, 2015).

O Português é uma língua que serve de elo de ligação e meio de transmissão das outras formas que contribuem para esta coesão, como a música, a religião, o desporto, e a literatura. A língua portuguesa em Angola é também uma língua de tradição, se tivermos em conta que chega a ser um instrumento de conservação, preservação e divulgação de memórias comuns, da herança natural e cultural, e do património material e imaterial dos angolanos. Ela é uma língua veicular para comunicação intra- e

interétnica, e intra- e internacional. É uma língua de alfabetização e escolarização, fundamental para a formação da maior parte dos estudantes universitários no país, académicos e profissionais, independentemente do curso e sua área de atuação. Portanto, mais do que uma língua das elites e um fator de exclusão cultural, social, política, económica e académica, como acontece em alguns países africanos onde esta língua é falada pela minoria da população, o Português em Angola é um fator de inclusão. É através do Português que as massas angolanas, principalmente nos contextos mais urbanizados, tentam participar e assim contribuir para os processos de desenvolvimento económico e social de Angola.

A nível mundial, a importância do Português é cada vez mais notável. O Observatório de Língua Portuguesa considera o Português a quarta língua mais falada no mundo, com 261 milhões de falantes, depois do Mandarim Chinês (848 milhões de falantes), Espanhol (414 milhões de falantes) e Inglês (335 milhões de falantes). Para além disso, segundo o Observatório de Língua Portuguesa, na China o número de universidades que ensinam o Português praticamente quadruplicou nos últimos dez anos, passando de 6 para 23 IES. Esta expansão é essencialmente atribuída à dimensão económica e geopolítica quanto aos interesses estratégicos chineses, tanto no Brasil como nos PALOP, bem como à política de expansão da China e da procura de novos mercados das suas empresas privadas e estatais, iniciado em 2002.

Um estudo comissionado pelo Conselho Britânico (British Council, 2013), e que analisou diversos indicadores económicos, geopolíticos, culturais e educacionais, coloca o Português no sexto lugar na lista das línguas mais importantes para as estratégias das necessidades linguísticas do Reino Unido a longo prazo. A língua de Camões é apenas superada pelo Espanhol, Árabe, Francês, Mandarim Chinês e Alemão, nessa sequência. Outrossim, o Conselho Britânico considera que um outro motivo de o Português ter este estatuto para o futuro do Reino Unido é por ser uma língua utilizada em diversas organizações internacionais, como a UA, SADC, UE, Mercado Comum da África Oriental e Austral, Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental, Organização dos Estados Ibero-Americanos, Organização dos Estados Americanos, e União das Nações Sul-Americanas.

Por isso, pela sua abrangência populacional a nível mundial, e pela sua presença nos cinco continentes, Angola apoia os esforços e iniciativas das instituições imbuídas de promover, valorizar, divulgar e expandir a língua portuguesa no mundo, entre elas, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e o Instituto Camões (IC). Este apoio pode significar que o Governo Angolano está ciente do impacto que o Português tem no desenvolvimento

social, económico, científico, cultural e linguístico do País, ao lado de outras línguas, como as angolanas, o Francês e o Inglês.

Referindo-se ao multilinguismo, Mazrui e Mazrui (1998) afirmam que “longe de ser uma força divisória, que enfraquece os laços da nacionalidade, o pluralismo linguístico pode ser uma força poderosa de uma nova humanidade num mundo de tremenda diversidade” (p. 198). Sendo assim, é fundamental que existam políticas claras visando a sua valorização, promoção, difusão e expansão, esforços consideráveis no domínio da educação, e que o processo do seu ensino e aprendizagem foque com bastante afinco nas áreas consideradas de cruciais para uma língua. Outrossim, são necessárias bases sólidas nas línguas angolanas, fundamentais na aprendizagem desta língua oficial (Cacumba, 2014b), e do reconhecimento do papel dos seus subsídios para a aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos como Angola.

1.12.6. O Ensino da Língua Inglesa em Angola

Em §1.12.2.3 viu-se que a criação dos estudos universitários em Angola no fim do século XVIII testemunhou o início do ensino das línguas estrangeiras, iniciando pelo Latim. Esta secção aborda a história do Ensino de Inglês em Angola e da importância que esta língua desempenha no país. Para a descrição desta história do ensino de Inglês em Angola, o autor recorre à sua experiência de ter sido um estudante (dentro e fora do País) e docente, tudo no âmbito de três projetos (o *English Language Teaching Project* – ELTP; o *English Teacher Education and Training Project*, ETETP; e o *Institute of Languages*, IoL). Para além disso, o autor também participou do Impact Study realizado em 1998 (Smith & Bennell, 1998), como investigador, cujos resultados motivaram o encerramento desses três projetos.

1.12.6.1. História do Ensino da Língua Inglesa em Angola

O ensino de Inglês iniciou em Angola em 1799 na *Escola Médica de Luanda*. O degredado brasileiro, Joaquim Manuel de Sequeira Bramão, é hoje considerado como tendo sido o primeiro professor de ambas as línguas (Santos, 1970, 1975).

Depois da conquista da independência, e como vimos em §1.12.3, embora as autoridades angolanas tenham dado prioridade à educação, os colonialistas deixaram o país em dificuldades, com escassez de pessoal docente qualificado na maioria dos assuntos, incluindo o Inglês e infraestruturas escolares muito precárias. Por causa desse legado e da falta de bons programas de ensino, um número muito limitado de angolanos tinha um conhecimento prático da Língua Inglesa na época. Em resposta a esta situação,

recorreu-se a alguns residentes de países africanos vizinhos, da América do Sul, da Europa e da Ásia. Nesta altura, o Governo Angolano contactou pessoal da República Popular do Congo, da República do Zaire (atual República Democrática do Congo), de Cuba, da Bulgária, Jugoslávia, e do Vietname.

Já no início da década de 1980, o Governo e algumas empresas perceberam a importância do Inglês para o desenvolvimento de Angola. Durante este período, verificou-se a necessidade de uma participação contínua de Angola na arena internacional. Muitas empresas americanas e estrangeiras (por exemplo, CHEVRON, a Cabinda Gulf Oil Company), atraídas pelos enormes recursos naturais e potencial económico de Angola, mostraram uma demanda insaciável para funcionários qualificados que estavam familiarizados com o Inglês. Infelizmente, o país tinha poucas instituições de ensino de Inglês e as poucas escolas que existiam não possuíam professores qualificados nem recursos para responder adequadamente a essa crescente demanda.

Por isso, as autoridades educacionais começaram a orquestrar medidas para responder a essas demandas. Por exemplo, o Ministério da Educação solicitou assistência do Governo Britânico para fortalecer e expandir os programas de Inglês no país. Como resultado, o desenvolvimento do ensino de Inglês deu um *boom* durante as décadas de 1980 e 1990, com os acordos assinados entre os Governos Angolano e Britânico, principalmente no âmbito de três projetos: o ELTP, o ETETP, e o IoL.

Recorrendo a Cacumba (2014a), o ELTP e o ETETP visavam essencialmente:

- organizar o Departamento de Inglês no Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Ensino (INIDE), um órgão do Ministério da Educação angolano, com missão de “coordenar, executar e monitorar as políticas de investigação pedagógica, conceber e elaborar estudos, currículos e outros materiais pedagógicos, que permitam a realização e aperfeiçoamento permanente do processo docente-educativo nos níveis de ensino primário e secundário” (Decreto Presidencial n.º 311/14, de 24 de novembro, http://ciencia.ao/images/noticias/Docs/EO_INIDE14.pdf);
- Acompanhar o trabalho das Coordenações do Ensino de Inglês a nível nacional e provincial;
- Formar professores e formadores de Inglês para o ensino secundário e superior;
- Fornecer regularmente livros e equipamentos de ensino e ministrar ações de formação quanto ao seu uso;
- Prover formadores de formadores, consultores e avaliadores britânicos a ambos os projetos. Através destes três projetos, especialistas de nacionalidade britânica trabalharam em Angola, de 1984 a 2000, entre eles, Nicholas Charles Coates, William Elder Reed, Ernest Shenton, Mary Warner, John Holmes, Ian David Hays, Steve Terry, e Roy Taylor;

- Desenhar currículos de formação docente, e elaborar materiais didáticos, materiais de formação, e de programas das disciplinas de Inglês, de Didática de Ensino de Inglês e Prática Docente de Inglês, entre outras;
- Contribuir para a formação de professores através da oferta de workshops e seminários de orientação e inspeção educacional;
- Garantir e conduzir a realização de provas do IELTS (International English Language Testing System), um teste reconhecido globalmente, que avalia habilidades de escuta, fala, leitura e escrita para pessoas que pretendiam estudar em países de língua inglesa;
- Oferecer bolsas de estudo a formadores de formadores estratégicos para as faculdades e universidades do Reino Unido, principalmente para cursos de melhoria de linguagem, para oportunidades de aprender, compartilhar e se conectar com outras pessoas em todo o mundo, e para treinamento de pós-graduação (Diploma e Mestrado) em Ensino de Inglês e Administração Educacional. Com o ETETP enviaram-se formadores de formadores angolanos a diversas universidades do Reino Unido, onde se destacam a Warwick University, West Sussex University, Manchester University, Liverpool University, e Reading University. (Cacumba, 2014a, p. 23)

Já o IoL tinha como objetivo principal fornecer cursos de língua inglesa para alunos particulares e para funcionários de empresas públicas ou privadas. Mais dados sobre este assunto são apresentados no Apêndice 1. Apresenta-se a seguir a importância do Inglês em Angola.

1.12.6.2. A Importância da Língua Inglesa em Angola

O facto de o Português ser a língua oficial em Angola e o Inglês ser uma língua estrangeira e também uma língua de instrução em instituições do ensino secundário e universitário, nem sempre é pacífico no meio de diversos académicos e linguistas aplicados africanos. Para muitos, o ensino fundamentado na conceção europeia (a) desvaloriza o conhecimento indígena contido na cultura e nas línguas africanas; (b) perpetua a dependência ao legado colonial eurocêntrico, já que os africanos podem continuar como recetores de know-how, tecnologias e publicações; e (c) não melhora o progresso educacional em África (Brock-Utne, 2001a; Brock-Utne, 2001b; Bunyi, 1999; Mazrui, 2002; Prah, 2003 Rodney, 1972; Rodney, 1975). Mazrui (2002) defende que a dependência linguística das línguas ocidentais leva à dependência intelectual e científica, onde as gerações de professores universitários são, em sua maioria, imitadores intelectuais do ocidente. Como defende Anzaldúa (1987):

So, if you want to really hurt me, talk badly about my language. Ethnic identity is twin skin to linguistic identity-I am my language. Until I can take pride in my language, I cannot take pride in myself. ... Until I am free to write bilingually and to switch codes without having always to translate, while I still have to speak English or Spanish when I would rather speak Spanglish, and as long as I have to accommodate the English speakers rather than having them accommodate me, my tongue will be illegitimate. (p. 59)

Porém, mesmo considerando essa ideia de Anzaldúa (1987) e de argumentos que se opõem ao ensino de e nas línguas europeias em África e nos países de outros continentes, deve-se considerar que, por um lado, a aprendizagem e uso das competências académicas exigem o domínio de uma língua. E por outro lado, o grau da aprendizagem, da compreensão, do desenvolvimento e da aplicação de múltiplas funções de habilidades cognitivas superiores (*cf.* §2.9.4.1), como a leitura, a escrita e o pensamento muito complexo, exigem o domínio de diversas línguas. Portanto, cada língua pode ordenar a humanidade da sua maneira, e pode expressar e compreender teorias, realidades, emoções, princípios, sentimentos e mistérios de formas e intensidades diferentes.

Assim, sem descurar da importância das línguas angolanas e de africanas, importa sublinhar também que sendo Angola um dos principais estados da África Austral, o país precisa muito do Inglês para competir a vários níveis ao lado dos seus vizinhos, como África do Sul, Botswana, Namíbia, Zâmbia e Zimbabwe, países que têm o Inglês como sua língua oficial. Aliás, nos países da SADC os únicos que não têm Inglês como língua oficial são Angola, RDC e Madagáscar. Neste âmbito, apesar de a SADC ter optado por uma política linguística trilingue, com o Português, Inglês e Francês como suas línguas oficiais, na realidade, o Inglês chega a ser a língua mais dominante e mais privilegiada em quase todos os contextos ou domínios linguísticos.

Globalmente, o Inglês tem hoje um poderio, prestígio e impacto quase que imensurável à escala planetária, em termos económicos, sociais, académicos, comerciais e diplomáticos (Cleghorn & Rollnick, 2002; Daoud-Brikci, 2012; Jenkins, 2007; Sano, 2002; Vian, 1999). Segundo a UNCTAD (2011), duas das preocupações mais urgentes em termos de necessidades cruciais para desenvolver o sector do turismo angolano (*cf.* §1.8) prende-se com a formação sobre marketing e comunicação para atrair investidores, e com a formação linguística [ou melhor, comunicativa], principalmente em Inglês e Francês. Outrossim, o estado de arte e de estudos em Linguística Aplicada considera o Inglês como a língua internacional da investigação, da biblioteca, da educação e da comunicação científica. O Inglês é a língua principal da publicação dos resultados da investigação em Ensino, é a língua das conferências internacionais, e é através do Inglês que a maior parte dos trabalhadores no campo da Educação interagem e colaboram com seus colegas internacionais e com outros investigadores e profissionais dos quatro pontos do Globo.

Mesmo assim, este trabalho defende o desenvolvimento de biliteracia. De facto, o uso competente de uma língua é atualmente considerado como sendo crucial para estudantes e profissionais porque sem

ele limita-se a leitura, a escrita e as habilidades de comunicação verbal, o que pode dificultar gravemente o seu crescimento social, académico e profissional. Sem o domínio competente de uma língua, seria negar a si mesmo um sentido de ser e de profissão, e ainda mais importante, o acesso ao conhecimento atual. Por isso, Angola, em particular, e o mundo lusófono, no geral, precisam de melhorar o ensino e a aprendizagem do Português e do Inglês. Se assim for, estamos em crer que poderemos equipar as nossas forças de trabalho para melhor competirem a nível nacional e internacional, alargar o âmbito da indústria nacional, atrair mais empresas multinacionais e o investimento direto estrangeiro, e melhorar o crescimento económico e reduzir o desemprego, a fome e a pobreza.

Estatisticamente, em Angola o uso do Inglês aumentou consideravelmente ao longo dos últimos 35 anos, assim como o número de instituições de formação de professores nesta língua. Em termos de IES que oferecem o Curso de Ensino de Inglês em Angola, o número passou de uma em 1983, o ISCED-Huíla, com menos de 10 estudantes, para oito, que até 2015 totalizavam 1 790 matriculados a nível de todo o país (MES, 2015). A seguir detalhamos os números:

1. 422 estudantes no *Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla*;
2. 332 estudantes no *Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela (agora parte da Universidade Katyavala Buila)*;
3. 287 estudantes no *Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda*;
4. 252 estudantes no *Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge*;
5. 222 estudantes na *Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte*;
6. 146 estudantes no *Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda (agora parte da Universidade Onze de Novembro)*;
7. 109 estudantes no *Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo*;
8. 19 estudantes na *Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (agora pertencente a Universidade Lueji A'Nkonde)*.

Quanto à questão quantidade versus qualidade, podemos destacar duas intervenções separadas por um lapso de dois anos de tempo. A primeira, no seu discurso de Estado da Nação em 2014, o então Presidente da República de Angola, José Eduardo dos Santos, afirmava que:

A paz permitiu estender o ensino a todo o país. Esta verdadeira revolução quantitativa carece agora de uma revolução qualitativa, convergente com as prioridades do nosso desenvolvimento. Precisamos de mais e melhores professores, de melhorar os métodos de ensino e de avaliação mais rigorosa e objetiva nos cursos de ensino médio e profissional, em particular, e no Ensino

Superior, de modo a não formarmos jovens que não consigam emprego por falta de competências ou que acabem por aceitar o sub-emprego (ANGOP, 2014).

A segunda intervenção foi feita em 2017, pelo novo Presidente da República de Angola, João Manuel Gonçalves Lourenço, na sua estreia em Discurso do Estado Sobre a Nação (DESN), onde, primeiro, defende que uma melhor inserção de Angola na região da SADC dependerá de uma aposta num programa de difusão da língua inglesa nas escolas, e, segundo, desafia o novo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), para, no mínimo, colocar duas universidades entre as 100 melhores de África (ANGOP, 2017). E se considerarmos as palavras de Abdou Diouf, presidente do Senegal de 1981 a 2000, e atual Secretário Geral da Organização Internacional da Francofonia, de que “the development of bilingualism is one of the mechanisms for improving the quality of education” (CIEP, 2014, p. 3), é a esta qualidade que o trabalho a que nos propusemos a investigar pretende, modestamente, contribuir, no que as competências de literacia bilingue dizem respeito.

SÍNTESE DO CAPÍTULO 1

O objetivo deste capítulo foi de descrever e discutir alguns aspetos históricos fundamentais para a compreensão etimológica, administrativa, económica, etnolinguística e educacional da atual República de Angola, em doze secções: proêmio; origem do nome Angola; breve descrição de Angola; recursos minerais e recursos naturais; recursos hidrográficos; a biodiversidade angolana; a sua caracterização económica; o turismo angolano; caracterização etnolinguística; expansão do império português para África; fim da expansão do império português em África; e educação e política linguística em Angola.

No essencial, pode-se afirmar que Angola tem uma história semelhante a muitas outras colónias africanas e lusófonas, que depois de passar por diversas privações e por uma exclusão política, económica e social da vasta maioria das suas populações durante centenas de séculos desiguais, o país e o continente berço da humanidade trabalham hoje rumo à uma nova visão, ao crescimento sustentável e ao desenvolvimento económico, social e académico. Para tal, mais do que olhar para o seu rico depósito de recursos materiais, minerais e ambientais que ainda continuam até certo ponto inexplorados e subdesenvolvidos por motivos de uma limitada integração na economia mundial, Angola e África devem ser também vistas como detentoras de uma riqueza imaterial, como o seu património cultural, onde se inclui as suas línguas. Mesmo assim, e mais particularmente, Angola como país não pode estar isolado do mundo, cada vez mais global, digital, multimodal, multilingue e competitivo, com povos autoconfiantes e com sua própria identidade. Precisamos de uma Angola que seja não só recetor de serviços e produtos

dos seus parceiros, mas que também aquela que possa contribuir para o avanço da civilização humana, oferecendo know-how, tecnologia e publicações independentes a todos os níveis dos diferentes campos do saber. Para tal, este trabalho defende que a aposta no ser humano como fator de produção através da implementação da biliteracia académica nas IES de formação de professores pode ser uma medida conveniente, de maneiras que o processo de ensino e aprendizagem do Inglês seja beneficiado pelo Português e vice-versa, sem necessariamente ignorar o papel que as línguas angolanas podem desempenhar nesta empreitada.

Sendo assim, o segundo capítulo que se segue revisa a literatura disponível nesta nossa área de estudo, as competências académicas bilingues ou biliteracia académica.

CAPÍTULO 2:

REVISÃO DA LITERATURA

2.0. INTRODUÇÃO

O capítulo anterior contextualizou Angola em termos etimológico, administrativo, económico, etnolinguístico e educacional. Um dos aspetos que pode ser ressaltado do mesmo é o facto de a configuração etnolinguística do País mostrar alguns motivos pelos quais o País é multilingue, e muitos angolanos serem hoje bilingues ou multilingues, o que exige das IES responderem a este panorama.

Este segundo capítulo de revisão da literatura identifica, analisa, descreve e discute o estado-da-arte e da contribuição dos referenciais teóricos e académicos em torno do objeto de estudo desta tese, as competências de literacia académica bilingue. Para tal recorreremos a várias bases de dados, com destaque para a *Scopus*, *Francis Taylor* e *Web of Science*, o que permitiu organizá-lo em onze secções, excluindo esta introdutória. A primeira secção apresenta uma ideia geral do que constitui o processo de ensino e aprendizagem de uma língua no século XXI. A segunda secção discorre sobre as competências necessárias para o século XXI. A terceira parte distingue os conceitos de alfabetização e literacia no contexto bilingue. A quarta secção traça a história de como tem sido criada a massa crítica angolana. A quinta divisão deste capítulo discute alguns conceitos e dimensões de bilinguismo. A sexta secção aborda aspetos relacionados à biliteracia ou literacia bilingue em Português e Inglês, seguida da apresentação e descrição de alguns fatores que contribuem para o bilinguismo e a biliteracia, na sétima parte. A oitava divisão traça um breve cenário sobre o surgimento e crescimento do movimento de língua para fins específicos. A nona secção examina o conceito de inovação curricular para facilitar a compreensão da noção de análise de necessidades de ensino e aprendizagem no ensino superior (ES). A penúltima parte deste capítulo discorre sobre o processo de avaliação das competências de literacia para o ES. E a décima primeira e última secção descreve o processo de desenvolvimento da biliteracia académica.

2.1. EXÓRDIO: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO SÉCULO XXI

Inicia-se esta parte do trabalho com uma referência a Buzan (2011):

In the new forms of education, the previous emphases must be reversed. Instead of teaching the individual facts about other things, we must first teach him facts about himself - facts about how he can learn, think, recall, create, solve problems, and so on. (p. 34)

Em Angola, a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, elaborada com o fim maior de garantir a inserção do País no contexto regional e internacional, defende o seguinte:

O Sistema de Educação e Ensino deve reafirmar, entre os seus objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para

todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino. Deve igualmente contribuir de forma mais efetiva, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional.

O Sistema de Educação e Ensino deve ainda garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da atividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, nº 17/16, de 7 de outubro de 2016).

Por conseguinte, sendo a universidade o principal instrumento de transmissão da experiência cultural, científica e pedagógica acumulada pela humanidade, essas mudanças clamam que ela se reestruture para se adaptar a esta nova era definida como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem” ou “economia baseada no conhecimento” (Castells, 1999, 2003; Friedman, 2005; Kumar, 1997). Atualmente, considera-se vital que as IES repensem as suas políticas educativas, as políticas de planificação linguística, e as suas estratégias de ensino e aprendizagem para que respondam às necessidades deste público que vive numa sociedade em mutações constantes e aceleradas, “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido ... [e] sempre em expansão ...” (Hargreaves, 2003, p. 33), e assim preparar cidadãos capazes de aprender ao longo de toda a vida (Amutabi & Alidou, 2009; Comissão Europeia, 1995; Delors, 1996; Estella & Vera, 2008; Preece & Hoppers, 2011) e de participar e interagir num mundo cada vez mais global e competitivo.

Em face dessa contingência, e retomando a ideia de Buzan (2011), pode-se depreender que as IES assumem um papel fundamental e decisivo na formação de quadros competentes, significando isso que elas devem primeiro ajudar o estudante a conhecer-se a si mesmo, autoanalisando-se pessoal e academicamente quanto aos seus pontos fortes e fracos, sentir-se desafiado a reconhecer, valorizar e desenvolver o seu potencial para assim melhor compreender o seu exterior, tal como defende Cottrell (2014), Gibbons (2002), Knowles (1975), Lowes, Peters e Turner (2004), Waters e Waters (1995), entre outros. E já no âmbito da formação profissional docente, Smith (2017) recomenda que se deve trabalhar *sobre* os professores como oposto a trabalhar *com* os professores [i.e., “a prevailing view of teacher development hinges on the notions of working *on* teachers as opposed to working *with* teachers” (p. v)]. Isso pode significar que, entre outras medidas, torna-se cada vez mais urgente responder à proliferação do uso de novas TIC nas práticas educacionais, implementar mudanças na forma de ensinar, de aprender e de gerir, dentre as quais este estudo destaca aquelas relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua materna, segunda ou estrangeira; a literacia académica ou letramento académico; ao bilinguismo e biliteracia; as comunidades discursivas; a formação de professores de língua materna, segunda ou

estrangeira; e ao desenho de currículos para o ensino de línguas. Feitas essas pequenas considerações, passa-se agora para as competências necessárias para o século XXI.

2.2. COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI

Esta secção está dividida em quatro partes. Em primeiro lugar trata do conceito de competência. Em seguida desdobra esta noção para o contexto organizacional ou das ciências do trabalho, na terceira parte continua-se no âmbito da linguística e do ensino de línguas, e por fim aborda-se este conceito de competência na educação e formação profissional.

2.2.1. Conceito de *Competência*

Iniciamos esta secção com a etimologia da palavra. Partridge (2006) afirma que *competência* vem do latim *competere* (satisfazer os requisitos, procurar ao mesmo tempo), de *com* (junto), mais *-petere* (disputar, procurar, inquirir) (p. 2385). Esta origem também pode ser confirmada pelos dicionários etimológicos de Weekely (1921) e Hoad (2000). Por outro lado, o termo *competência* foi usado pela primeira vez na língua francesa, no século XV, mais propriamente em 1483 (segundo o *Online etymology dictionary*, disponível em <https://www.etymonline.com/>), associado à linguagem jurídica e designava a legitimidade e a autoridade outorgadas às instituições para tratar de determinados problemas (Bronckart & Dolz, 2004, p. 33).

Na atualidade, o conceito de competência é polissémico, compreendido e interpretado de múltiplas formas possíveis, observando-se multisignificâncias valorativas tanto num mesmo domínio do saber ou profissional, como entre diferentes países, regiões, áreas de abordagem académica ou científica. Por exemplo, Van der Klink e Boon (2003) descrevem a noção de *competência* como um “conceito difuso” (*fuzzy concept*), apesar de reconhecerem que o termo é útil já que preenche a lacuna entre a educação e as exigências de trabalho. Por isso, é preciso um cuidado para ser bem interpretado e adequadamente entendido. Na verdade, existe hoje, teoricamente, uma variedade de abordagens e interpretações especializadas sobre competência, em busca de consolidação do conceito, o que torna custosa a tarefa de qualquer investigador em tentar encontrar uma teoria coerente ou chegar a uma definição que acomode ou reconcilie todos os usos de competência. Não obstante, e recorrendo a algumas dessas análises, apresentam-se nesta tese aquelas feitas pelos investigadores e por profissionais do contexto organizacional, da educação e formação de professores, das políticas curriculares, e da linguística aplicada.

2.2.2. A Competência no Contexto Organizacional ou das Ciências do Trabalho

No contexto organizacional ou das ciências do trabalho, o conceito de *competência* foi desenvolvido sob a perspectiva do indivíduo. O psicólogo americano de Harvard, Robert (Bob) Winthrop White (Brookline, Massachusetts, 17 de outubro de 1904 – Weston, Massachusetts, 6 de fevereiro de 2001) é hoje creditado como o primeiro a introduzir o termo *competência* para descrever as características de personalidade associadas a desempenho superior e alta motivação de um indivíduo. Postulando uma relação entre a competência cognitiva e as tendências de ação motivacional, Bob White definiu a competência como “an organism’s capacity to interact effectively with its environment” (White, 1959, p. 297), isto é, uma capacidade de um indivíduo interagir efetivamente com o seu ambiente. E neste caso, White (1959) argumenta que existe uma motivação para competência além da competência como capacidade alcançada. A construção de teorias nesta área tem defendido que o sistema de conhecimento e crenças de um indivíduo, formado através da experiência com sua própria competência e realização, influencia o desempenho subsequente através de expectativas, atitudes e interpretações.

Quem seguiu essa abordagem de White (1959) foi um outro psicólogo americano, David Clarence McClelland (Mt. Vernon, Nova York, 20 de maio de 1917 – 27 de março de 1998). O artigo de McClelland (1973), *Testing for Competence rather than Intelligence (Testar por Competência ao Invés de Inteligência)*, é considerado o primeiro documento mais influenciador da opinião pública e profissional, iniciando assim o debate entre os psicólogos e administradores nos E.U.A. sobre o conceito de competência. Nesta perspectiva, competência é vista como uma característica subjacente a uma pessoa relacionada casualmente ao seu desempenho superior na realização das suas respectivas tarefas (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993). McClelland (1973) desenvolveu uma lista de competências (como por exemplo, *communication skills, patience, moderate goal setting, ego development*), tendo ele assumido que a avaliação de um potencial formando ou profissional através da mesma seria um melhor presságio de seu desempenho futuro do que os testes psicológicos que na altura eram amplamente aplicados para aferir a inteligência de um candidato, um formando ou profissional. Segundo McClelland (1973),

it seems wiser to abandon the search for pure ability factors and to select tests instead that are valid in the sense that scores on them change as the person grows in experience, wisdom, and ability to perform effectively on various tasks that life presents to him. If one begins by using as tests samples of life-outcome behaviors, then one way of determining whether those tests are valid is to observe that the person’s ability to perform them increases as his competence in the life-outcome behavior increases. (p. 8)

Assim, para McClelland (1973), as características individuais dos colaboradores de uma determinada instituição impactam em grande medida os seus resultados. Deste modo, na opinião de David Clarence McClelland, os processos de planeamento estratégico da gestão do pessoal ou talentos, o seu recrutamento, a sua seleção, contratação, avaliação do seu desempenho, e a sua superação ou formação profissional deveriam também obedecer ou considerar as especificidades de cada posto ou de cada profissional (*cf.* Bush, 2008; Griffiths & Washington, 2015; Kamoche, Debrah, Horwitz & Muuka, 2004).

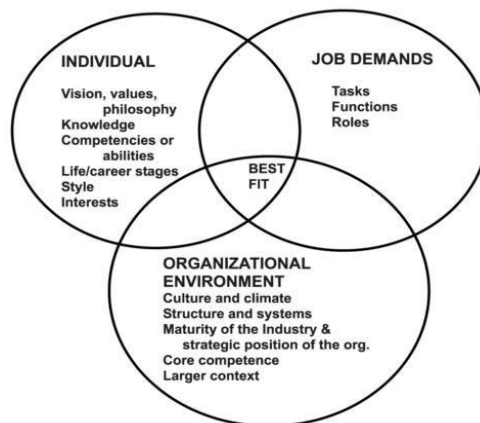
Entretanto, Barrett e Depinet (1991) criticaram esta abordagem. Para Barrett e Depinet (1991), apesar da ampla aceitação dos pontos de vista de McClelland (1973) divulgada em jornais, revistas e livros,

a evidência que ele usou para apoiar seus argumentos leva a conclusões que realmente se opõem àquelas que ele propôs. Suas afirmações são contrariadas por outras evidências científicas. As notas de provas ou exame preveem sucesso ocupacional. A habilidade intelectual e os testes de aptidão predizem sucesso ocupacional.... Os resultados dos testes não são um artefacto do status social, nem eram injustos para as minorias. (p. 1021)

Por sua vez, McClelland (1998) reitera a sua posição, mostrando que existem estudos científicos que comprovam a sua abordagem, o que mostra que, apesar de certas críticas, este modelo continua a ter um impacto considerável na comunidade académica e científica. E por isso, medidas de competência foram desenvolvidas como uma alternativa de indicadores do desempenho no trabalho (Everard, Morris & Wilson, 2004; Pottinger & Goldsmith, 1979; White, Hockley, Jansen & Laughner, 2008).

Em Boyatzis (1982), cujo trabalho ao lado de McClelland (1973) tem influenciado significativamente os autores desde os anos 1990, *competências* são definidas como um conjunto de capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes) suscetíveis de potenciarem superiores desempenhos. Já Boyatzis (2008) destaca o papel do *Best Fit* (vide Figura 9).

Figura 9: Theory of Action and Job Performance - Best Fit
(Boyatzis, 2008, p. 7)



O *Best Fit* resulta de uma interseção entre três dimensões: as características pessoais, as exigências do trabalho e a envolvente organizacional. É este *Best Fit*, que se localiza na zona comum destas três dimensões, o elemento determinante do *commitment* e do desempenho de excelência.

Ainda neste âmbito organizacional, existem autores que distinguem entre o conceito usado no singular, *a competência*, e o conceito no plural, *competências*. Na primeira forma, *a competência*, o termo é usado num sentido funcional ou global, sobre o qual se pode emitir um juízo de valor de um indivíduo ou de um coletivo, remetendo-se o significado para a qualidade que pode separar aqueles profissionais competentes dos menos, ou mais ou menos competentes (Esteves, 2009; Snyder & Ebeling, 1992). Outros especialistas usam consistentemente “competência” quando se referem à competência ocupacional (Boam & Sparrow, 1992; Smith, 1993). Enquanto que na segunda aceção, “*uma competência*”, “*as competências*”, o conceito no plural é usado num sentido analítico ou particular e refere-se aqueles traços ou motivos que podem ser observados e descritos, mas sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor. Como exemplos, Esteves (2009) avança “[o professor] questiona os alunos”, “diversifica os materiais”, “usa recursos tecnológicos” (p. 39).

Spencer e Spencer (1993) definem a *competência* como “uma característica de um indivíduo que demonstra um desempenho superior no trabalho” (p. 9), e inclui tanto “competências” visíveis de “conhecimento e habilidades” quanto “elementos subjacentes de competências”, como “traços e motivos” (p. 9). Isto significa que, para Spencer e Spencer (1993) a palavra é abordada sob três perspetivas: (a) uma *característica subjacente*, que significa a competência é uma parte razoavelmente profunda e duradoura da personalidade de uma pessoa e pode prever o comportamento numa ampla variedade de situações e tarefas de trabalho; (b) *causalmente relacionada* entendida como que uma competência causa ou prevê comportamento e desempenho; e (c) *referenciado por critério* que se depreende que a competência realmente prevê quem faz algo bem ou mal, conforme medido por um critério ou padrão específico. Em síntese, Spencer e Spencer (1993) consideram que a *competência* é causa de um *desempenho superior* que tem como referência um critério específico e *standard*, os *indicadores comportamentais*. Para Cerinsek e Dolinsek (2009), um profissional ou uma empresa com competência tem capacidade inovativa, que ocorre quando há combinação entre a criatividade e o empreendedorismo, o que permiti-lhe competir a nível do mercado.

Segundo Le Boterf (1997), competência é um saber agir responsável, reconhecido pelos outros; implica saber como mobilizar, integrar recursos e transferir os conhecimentos e habilidades, num contexto

profissional determinado. Parry (1996) refere-se à *inputs* ou *outputs*, quanto às diversas concepções atribuídas a *competência*. Para ele, nos Estados Unidos, as competências são vistas como *inputs*, isto é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho do indivíduo, dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais de uma empresa ou instituição. Na França e na Inglaterra, as competências são encaradas principalmente como *outputs*, demonstradas pelos funcionários depois do alcance ou superação de determinados resultados esperados no trabalho. E Zarifian (2001) defende que competência é “[...] assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, permitindo ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular” (p. 66).

Vários outros autores apresentam diferentes concepções de *competência*, no âmbito organizacional (Ceitil, 2016; Fleury & Fleury, 2004; Le Boterf, 1997; Parry, 1996; Zarifian, 2001). Por exemplo, Fleury e Fleury (2004) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (p. 30).

Ceitil (2010) defende que os diferentes conceitos de *competência* podem ser abordados sob quatro perspectivas principais: (1) como atribuições, (2) como qualificações, (3) como traços ou características pessoais, e (4) como comportamentos. Na primeira e segunda perspectivas, as competências são entendidas como elementos extra-pessoais. Entretanto, enquanto que na perspectiva (1) a competência é uma característica contingencial às prerrogativas a serem respeitadas durante o exercício de um cargo ou de uma função, e não às características pessoais ou à desempenhos específicos de um indivíduo, já na perspectiva (2) a competência relaciona-se com a aquisição formal ou informal de um conjunto de saberes pelo indivíduo ao longo da sua vida. Na terceira perspectiva, as competências são associadas aos fenómenos intra-pessoais e definidas como capacidades dos indivíduos. E na quarta perspectiva, as competências são vistas como elementos inter-pessoais e definidas como resultados de desempenho, o que significa que as competências só existem na e pela ação, a partir dos indicadores comportamentais. Comparando as três primeiras abordagens com a quarta, pode-se depreender que enquanto “... os traços e as características são realidades em potência, as competências são realidades em ato e como tal, visíveis, observáveis e naturalmente, mais facilmente mensuráveis” (Ceitil, 2010, p. 34).

Em síntese, no âmbito organizacional ou das ciências do trabalho ainda continua a não haver consenso sobre o conceito de competência, avançando-se alternativas no sentido de avaliação por competência *versus* avaliação por inteligência, singular/global *versus* plural/analítico, e *inputs versus output*.

2.2.3. A *Competência* na Linguística, e no Ensino de Línguas

Na área de linguística e no ensino de línguas, o uso do termo *competência* (*competence*) é geralmente atribuído aos norte-americanos Noam Chomsky (Filadélfia, 7 de dezembro de 1928 –), um linguista, filósofo, cientista cognitivo e ativista político, e Dell Hymes Hathway (Portland, Oregon, 7 de junho de 1927 – Charlottesville, Virginia, 13 de novembro de 2009), linguista, sociolinguista e antropólogo. Chomsky e Hymes foram dois especialistas que se debateram com a dicotomia chomskyana de *competence* (competência) e *performance* (desempenho).

Para Chomsky (1957, 1965) e sua Gramática Generativa, enquanto *competence* ou *competência linguística* é descrita como uma capacidade universal, inata, mental, e intuitiva de adquirir uma língua materna, *desempenho* é a capacidade de compreender e usar esta mesma língua, produzindo um número infinito de comportamentos ou atos observáveis, porém sem considerar a sua função social (cf. Bussmann, 1996; Richards & Schmidt, 2010; Tavakoli, 2012). Ainda para Chomsky (1957, 1965), *competência* é um conhecimento implícito e abstrato. Ou seja, por um lado, competência é um conhecimento implícito porque está enraizado no cérebro de um falante nativo, processa-o automaticamente, e o mesmo pode não saber da existência de regras sintáticas para assim o fazer. Esta descrição influenciou outros autores nas últimas três décadas, que descrevem o conhecimento implícito como um intuitivo (Gass & Selinker, 1993), um saber inconsciente, ou ‘unconscious awareness’ (Ellis, 2004, 2005), e adquirido de forma inconsciente (Krashen, 1982, 1985). E esta aquisição inconsciente geralmente é facilitada desde que haja aquilo que este autor chama de *comprehensive input* (Krashen, 1985), isto é, desde que o conteúdo ou *input* de aquisição esteja em sintonia com o respetivo nível de desenvolvimento linguístico do aprendiz. Por outro lado, Chomsky (1957) defende que a *competência* é um conhecimento abstrato porque um falante nativo pode criar e compreender um infinito número de estruturas gramaticais de uma determinada língua, incluindo frases que nunca ouviu antes, ou mesmo e reconhecer erros gramaticais e ambiguidades, sem necessariamente conhecer as regras ou sem ser capaz de explicitar ou descrever as regras envolvidas nesta criação. Para Chomsky, existe uma Gramática Universal (GU) que é comum a todos os seres humanos e línguas, e governada por um conjunto de princípios e parâmetros “que controlam a forma que as línguas humanas podem tomar, sendo o que faz as línguas humanas serem similares entre si” (Mitchell & Myles, 1998, p. 43). Portanto, Chomsky (1965) considera a gramática (ou forma), uma entidade autônoma e independente da função social (ou significado) de uma frase, como se o falante fosse um indivíduo isolado e sem interação com o meio contextual e sociocultural.

Por isso, Hymes (1971) confrontou as ideias de Chomsky (1957, 1965). Hymes (1971) assevera que para além de dar importância ao sistema linguístico ou competência linguística do falante, também se deve incorporar o aspeto contextual e sociocultural ao termo competência, considerando para tal o que ele chamou de *competência comunicativa*. Segundo Hymes (1971), a competência comunicativa envolve uma variedade de dimensões que vão desde a consideração do que se está a tratar, de quem se comunica com quem, na presença de quem, quando, onde, como, que itens linguísticos a utilizar, entre vários outros fatores. Foi a partir desta noção de competência comunicativa de Hymes (1971) que outros investigadores e especialistas, como Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Dave (2010), Savignon (2001) e Yano (2003) ampliaram e relacionaram-no ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No ensino das línguas, o que se defende hoje é que para que alguém seja considerado comunicativamente competente é preciso que, para além do conhecimento linguístico, o falante tenha também outros como o sociolinguístico, estratégico, discursivo, etnolinguístico, antropológico, pragmático, psicolinguístico e geográfico (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980; Johnson & Johnson, 1998). Foi a partir de então que a palavra *competência* vem geralmente acompanhada de um adjetivo, em vez de estar ou ser definida isoladamente, o que segundo Winterton, Delamare-Le Deist e Stringfellow (2006), pode facilitar a definição dos objetivos e das metas dos processos de ensino, de aprendizagem, e da avaliação de ambos. E dali a expressão *competência académica*, que este estudo se debruça. E neste âmbito, Canale e Swain (1980, p. 28–31) oferecem um modelo das principais componentes da *competência comunicativa*, revisado por Canale (1983) e por Johnson e Johnson (1998). O modelo final desses autores inclui quatro tipos de competência, a saber:

- *competência gramatical* ou *linguística*: implica o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas do código como itens lexicais, regras de morfologia, sintaxe, fonologia, fonética, e semântica e usá-las para formar palavras e frases. É responsável pela *precisão* (ou uso *correto*) da língua;
- *competência sociolinguística*: diz respeito ao conhecimento das regras ou normas sociais que norteiam o uso da língua, e com a compreensão do contexto social no qual a língua é usada. É responsável pela *adequação* ou *apropriação* da língua;
- *competência discursiva*: tem que ver com a conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. É responsável pela *coesão* e *coerência* das interações entre falante/escritor e ouvinte/leitor;
- *competência estratégica*: refere-se à habilidade de negociar significados e de compensar qualquer imperfeição na comunicação através do uso de estratégias verbais e não-verbais. É responsável pela

efetivação da comunicação através da *superação* e *compensação* de “obstáculos” ou mal-entendidos durante a comunicação.

Taylor (1988) distingue *competência*, *proficiência* e *desempenho*, quando se refere ao conceito de *competência* na Linguística e na Linguística Aplicada, com

Proficiency ... designating something like ‘the ability to make use of competence’. *Performance* is then what is done when proficiency is put to use. *Competence* can be regarded as a static concept, having to do with structure, state, or form, whereas *proficiency* is essentially a dynamic concept, having to do with process and function. (p. 166)

Por outras palavras, quando alguém consegue colocar em uso a competência, ele é *proficiente*. Já o *desempenho* é o que é feito quando a proficiência é colocada em uso. Para Taylor (1988), enquanto a competência é estática, a proficiência é dinâmica, ao envolver tanto o processo como a função.

Finalmente, frente ao exposto, e mesmo reconhecendo ser um termo polissêmico, esta tese pretende usar o conceito de *competência acadêmica* a significar um saber agir espontâneo, instantâneo (Almeida Filho, 2005), automático (Samuels, 1994; Stanovich, 1991), responsável e reconhecido (Fleury & Fleury, 2001) frente à situações de ... [estudo] complexas (Zarifian, 2001) fundamentado no **conhecimento** [*saber* formalizado ou cognitivo], nas **habilidades** [*saber fazer* ou saber comportamental] e nas **atitudes** [saber-ser, estar ou saber do *self*] (Cruz, 2001; Dias, 2010; Parry, 1996). Portanto, considerar um graduando de competente pode significar que o seu desempenho pessoal e acadêmico se equipara ou ultrapassa as expectativas de resultado (*outputs*) ou de potencial inicialmente criadas por si, seus colegas, seus professores e sua instituição o que lhe permite desenvolver um novo “eu” e participar plenamente na “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem” ou “economia baseada no conhecimento”.

Destacar que no âmbito das habilidades, Candlin, Kirkwood e Moore (1978) mudaram o foco do ensino da língua (gramática e vocabulário) para o ensino das habilidades básicas. A partir da sua obra, a análise de habilidades passou a ser realizada em três níveis: (1) o **modo**, que se refere à “situação de estudo” (por exemplo, estudo particular, conferência, palestra); (2) **habilidades** ou **macro-habilidades** (por exemplo, fala, leitura, escrita); e (3) **sub-habilidades** ou **micro-habilidades** (por exemplo, *skimming*, compreensão de sons individuais). Foi esta abordagem de habilidades que serviu como uma das bases para o movimento de língua para fins específicos (LinFE), descrito e discutido em §2.8.

2.2.4. A Competência na Educação e Formação Profissional

No âmbito da educação e formação profissional, Roldão (2009) e Esteves (2009) defendem que o percurso do conceito pode associar-se ao surgimento nos anos 50 e 60 do século XX das correntes behaviouristas e neo-behaviouristas nos E.U.A., que incidiam o seu foco sobretudo no desenvolvimento de competências. Destes movimentos pode-se destacar o *Competency-Based Education or Instruction (CBE)* ou *Performance Based Education or Instruction (PBE)*. O CBE é essencialmente uma abordagem de ensino que se concentra em preparar os formandos naquelas competências relacionadas ao seu trabalho e/ou à sobrevivência do estudante adulto nas tarefas do seu dia-a-dia (cf. Richards & Schmidt, 2010; Tavakoli, 2012).

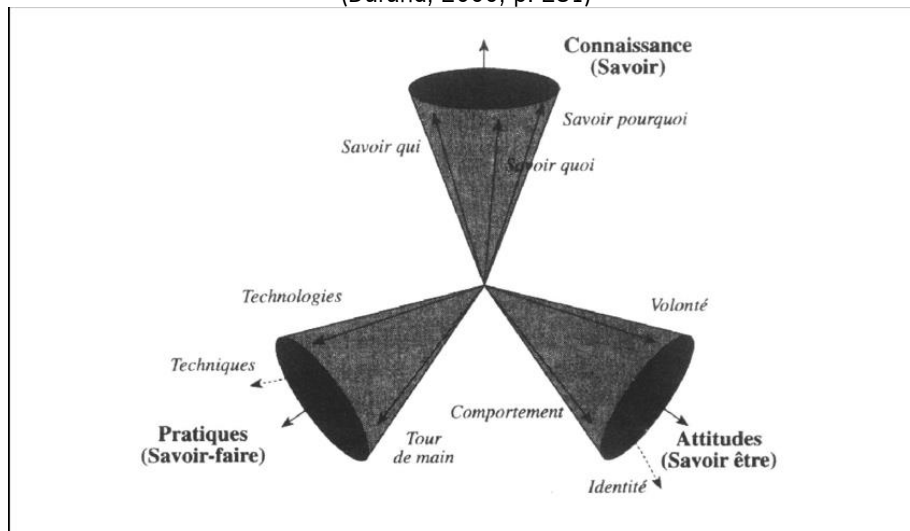
No contexto educacional, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, uma das fundamentais referências a respeito da profissionalização de professores, é o autor de uma das conceptualizações mais influentes deste termo, que é *competência* enquanto *saber em ação* ou *saber em uso* (Perrenoud, 1995; 1996; 1997; 2000). Mais do que olhá-la como aplicação de um saber, competência é entendida aqui pelo autor como a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes ou recursos que lhe permitam agir por si, ativa, autónoma e responsabilmente, um saber em uso “para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15), e que seja reconhecido pelos outros.

Quanto à preparação de um estudante ou profissional, a “formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em situações complexas” (Perrenoud, 2000, p. 54). Neste âmbito, alguns autores referem-se a diferentes modelos de competências necessárias para um estudante ou profissional, como é o caso de Cummins (1999), Durand (2000), Fantini (2012) e Peculea (2015). O modelo mais referenciado desses quatro é o de Durand (2000). Durand (2000) defende que enquanto as responsabilidades podem estar articuladas a tarefa estudantil, as competências necessárias ao estudante e futuro profissional para desempenhar com sucesso esta mesma tarefa são representadas pelos *conhecimentos*, *habilidades* e *atitudes* que se esperam das pessoas, o chamado **C.H.A.**

Explicitando, o “**C**” é o *saber* e representa o **conhecimento** linguístico, cultural, técnico ou normativo, os *inputs*, os assuntos ou instrumentos que o estudante ou profissional deve ter para desempenhar, com excelência, as suas tarefas; é a capacidade de aprender, desaprender e reaprender, como já defendia, há mais de 45 anos, o norte-americano Alvin Toffler (Nova Iorque, 4 de outubro de 1928 – Los Angeles,

27 de junho de 2016), “The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn” (Toffler, 1970, p. 376). Grener (2016) concorda com Toffler, e chama atenção para o facto de que a capacidade de desaprender não significa necessariamente esquecer. O “**H**” é o *saber-fazer* e envolve **habilidades** pessoais, os *outputs*, as aptidões individuais de transformar o conhecimento em algo que possa gerar resultados palpáveis, observáveis; a capacidade de interagir correta, fluente e apropriadamente. E o “**A**” é o *saber-ser*, é o *saber-estar* e tem que ver com as **atitudes**, a postura positiva para com estudos ou para com o trabalho e pessoas, o ajuste do comportamento para uma nova realidade, a iniciativa, a autonomia e a independência de o estudante ou profissional agir e reagir sem esperar por ordens do docente, colega, ou líder, frente ao cotidiano institucional. O C.H.A. é representado nesta Figura 10.

Figura 10: Emergência e Desenvolvimento do Conceito de Competência
(Durand, 2000, p. 281)



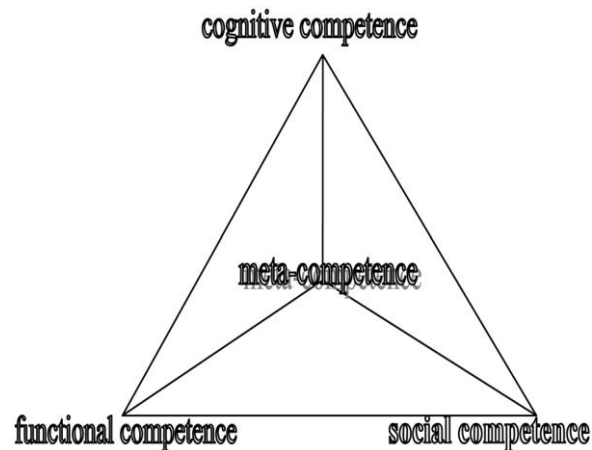
Em consistência com a aproximação de Durand (2000) está também o artigo *What is competence?*, coautorado pela também francesa Françoise Delamare-Le Deist e o britânico Jonathan Charles Anthony Winterton. Delamare-Le Deist e Winterton (2005) exploram as diferentes definições e o uso de *competência*, especialmente no contexto de iniciativas de formação e desenvolvimento profissional nos EUA, no Reino Unido, na França e na Alemanha.

Esses autores buscam esclarecer o conceito incorporando conhecimentos, habilidades e competências dentro de uma tipologia de competência holística. Delamare-Le Deist e Winterton (2005) privilegiam a visão de mundo do KSA (*knowledge, skills and attitudes*) ou C.H.A. (conhecimento, habilidades e atitudes), e concluem que uma tipologia holística é útil para entender a combinação de conhecimentos,

habilidades e competências sociais que são necessárias para determinadas ocupações. Por isso, os autores incluem neste conceito de competência quatro dimensões: competência cognitiva, competência funcional, competência social, e meta-competência. A relação entre essas quatro dimensões de competência é demonstrada na Figura 11, que forma uma estrutura abrangente para o desenvolvimento de uma tipologia de competência.

Figura 11: Modelo Holístico de Competência

(Delamare-Le Deist & Winterton, 2005, p. 40)



Segundo Delamare-Le Deist e Winterton (2005), as três primeiras dimensões na Figura 11, competências cognitivas, funcionais e sociais, são bastante universais e são claramente consistentes com a abordagem francesa (*savoir, savoir faire, savoir être*), bem como os antigos KSA (conhecimentos, habilidades e atitudes) da profissão de formação. Para Delamare-Le Deist e Winterton (2005), as competências exigidas de uma ocupação incluem competências cognitivas relacionadas ao conhecimento e a compreensão, as competências funcionais relacionadas às capacidades, e as competências sociais relacionadas aos comportamentos e as atitudes. A meta-competência tem como função facilitar a aquisição ou o aprender a aprender das outras três dimensões. Note-se na Figura 11 que as quatro dimensões estão todas interligadas, cada uma alimentando a outra.

Ainda identificados com a perspectiva de CHA estão outros autores como Cruz (2001), Ruas (2002), e Santos (2011). Por exemplo, Cruz (2001) define competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abrangendo o domínio do *self* (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer) – a competência consolida-se numa ação ou no conjunto de ações organicamente articuladas. E Ruas (2002) considera que competência deve ser vista como o somatório de competências técnicas (conhecimentos) e competências comportamentais (habilidades e atitudes).

Neste caso, pode-se inferir que Cruz (2005) e Ruas (2002) perspetivam a competência como uma ação cognitiva que se exerce sobre o conhecimento, uma ação afetiva que se exerce sobre a realidade, e uma ação social que se torna visível em práticas que se exercem sobre o próximo. São essas práticas que se esperam que um estudante ou profissional os mobilize e os traduza em desempenho superior.

Referindo-se às políticas curriculares, Roldão (2009) olha para a competência como “um reorganizador conceptual poderoso do paradigma que tem norteado as concepções e práticas curriculares na escola” (p. 585). Para Roldão (2009), se a missão da escola é na verdade tornar o formando em competente tanto como indivíduo e como membro de uma sociedade, precisamos de discutir

o *como ... inventar um outro modo de organizar e gerir o trabalho de ensinar e o correlativo trabalho de aprender* que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo ... em *saberes em uso ...* que permitam aos cidadãos pensar melhor, agir melhor e viver melhor. (p. 594)

Drake e Burns (2004) defendem que caso queiramos melhorar o sucesso estudantil, precisamos de “criar um currículo rigoroso, relevante e envolvente” (p. 5). Na minha opinião, pode ser esta via através da qual podemos formar uma mão-de-obra e pessoal qualificados. Por conseguinte, mais do que olhar para um currículo como uma fragmentação das disciplinas, o que pode dificultar a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade, e a transdisciplinaridade (Drake & Burns, 2004), as universidades precisam de trabalhar rumo a integração dos conhecimentos e experiências subjacentes do estudante (Perrenoud, 2002) ou a religação dos saberes (Morin, 2001) e a sua posterior transferência e demonstração junto das comunidades e do segmento empresarial (*cf.* Drake & Burns, 2004; Nation & Macalister, 2010; Phelan, 2015).

Sintetizando, no âmbito educacional e de formação profissional a abordagem por competências pode ser vista como a mobilização de recursos ou saberes vivenciados, e enaltece o que o formando aprende por si, o aprender a aprender, enraizando e assim apropriando-se sólida e amplamente dos pilares educativos da escola do século XXI (Boterf, 2003; Costa, 2004; Delors, 1996; Morin, 2001; Perrenoud, 2000, 2001, 2005; Roldão, 2003), através da construção, integração e transferência de conhecimentos.

Até aqui temos estado a abordar o conceito de competências, desde a sua origem etimológica à sua noção em diversas áreas do conhecimento, como o contexto organizacional ou das ciências do trabalho, na linguística e ensino de línguas, e por fim na educação e formação profissional. Sendo assim, passamos agora para a secção que aborda os conceitos de alfabetização e literacia.

2.3. ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA NO CONTEXTO BILINGUE

A terceira secção deste segundo capítulo de revisão da literatura distingue os conceitos de alfabetização e literacia no contexto bilingue, e está dividida em cinco partes. Para tal, iniciamos a mesma com uma breve referência à importância do alfabeto para a humanidade. A segunda parte apresenta o conceito de alfabetização, seguida dos conceitos de iliteracia e analfabetismo, na terceira, e do termo literacia, na quarta. Por fim, apresenta-se uma breve discussão sobre o tipo de quadro que a sociedade contemporânea precisa, entre um alfabetizado e um letrado.

2.3.1. O Alfabeto: A Maior Invenção da Humanidade

Esta subsecção aborda dois aspetos, a *alfabetização* e a *literacia*, ambos ligados a uma das maiores, se não mesmo a maior invenção da humanidade – o *alfabeto* (Hitti, 1961, 1970). Estudiosos de diferentes disciplinas, como Clodd (1904), Cvitić, Šimić & Horvat (2014), Hitti (1961, 1970), Jermain (1906) e Logan (2004) consideram que o impacto do *alfabeto* na vida humana é incomensurável. Segundo Clodd (1904), a influência do alfabeto nas pessoas é inimitável por qualquer outra invenção. De acordo com Hitti (1961), “The alphabet was the most significant of the boons conferred upon mankind by Phoenicia. It is generally considered the greatest invention ever made by man” (1961, p. 102). Já Jermain (1906) defende que a história do nosso alfabeto é o fio de ouro que o liga à longa história da civilização humana. O alfabeto é a maior conquista da mente humana e o derradeiro avanço intelectual. Para Logan (2004) o alfabeto forneceu-nos um modelo de pensar e de classificar a informação, uma estrutura conceitual para análise lógica, e uma forma da reestruturação das nossas perceções da realidade. Portanto, o alfabeto é a ferramenta fundamental para qualquer discussão que queira abordar temas como *alfabetização* e *literacia*.

2.3.2. Alfabetização

Para uma melhor compreensão da palavra *alfabetização*, precisamos de olhar para a sua etimologia e sua morfologia, e depois procurarmos entender o seu significado. Etimologicamente, *alfabetização* vem da palavra *alfabeto*, em Português, ou *alphabet* em Inglês, que é originária do Latim *alphabetum*, tirado das duas primeiras letras do alfabeto do grego antigo ἀλφάβητος (*alphábētos*), de ἄλφα (álpha) e βῆτα (bêta), sendo α e β as respetivas minúsculas (Hoad, 2000; Partridge, 2006; Weekely, 1921).

Em termos de estrutura e de significado, morfologicamente, a palavra *alfabetização* é um nome deverbal de evento, aquele que designa a efetuação da ‘ação’ ou resultado de ‘ação’ (Cunha & Cintra, 2017; Bezerra, 2015; Rio-Torto, Rodrigues, Pereira, Pereira & Ribeiro, 2016). Alfabetização é uma palavra

constituída pelo tema do verbo transitivo ornativo *alfabetizar* + sufixo derivacional *-ção*. Semanticamente, *alfabetização* pode significar ação de alfabetizar, de tornar alguém ‘alfabeto’ (Soares, 1998, p. 31), ou ato de *prover de alfa e beta*, de ensinar a conhecer o *alfa* e o *beta*, ou ato de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Na sequência do campo semântico dessa palavra surgem então outras como *analfabeto* (que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever), e *analfabetismo* (condição, estado, ou modo de proceder daquele que é analfabeto).

Mais especificamente, o conceito de *alfabetização* tanto pode ser visto num contexto mais restrito, que é a aprendizagem de uma técnica, ou de um código escrito convencionalmente aceite ao longo da evolução da humanidade, como também pode ser visto numa perspectiva mais abrangente. Em Soares (2004) e Soares e Batista (2005), os autores definem *alfabetização* como um ato de ensino e aprendizagem de um conjunto de processos ligados à uma das tecnologias de representação da linguagem humana, a *escrita alfabético-ortográfica*. Para Batista (2006), a *alfabetização*, em sentido estrito “designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos” (p. 16).

Paulo Freire define *alfabetização* a partir de uma perspectiva mais abrangente. No prefácio de uma das obras de Paulo Freire (Freire, 2005), António Joaquim Severino postula: “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (Freire, 2005, p. 8). Nesta abordagem, a alfabetização, a leitura, e a escrita são vistas como uma relação dinâmica da aprendizagem de uma realidade significativa, quotidiana ou comum à um mundo conhecido pelo alfabetizando, e não apenas ao mundo, palavras e temas ligados à experiência do alfabetizador (Freire, 2005, p. 29).

E antes de prosseguirmos, é necessário ressaltar que a relação entre a leitura e a escrita é muito estreita (Ehri, 1997, 2014; Frith, 1985), o que nos leva a defender nesta tese a visão de que a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita são processos que ocorrem em simultâneo, de forma interdependente, recíproca e em interação, indicando que cada uma influencia a outra no curso do desenvolvimento, tal como demonstrado por estudos de Mason (1980), Read (1971), Stotsky (1982, 1983), Teale (1987) e Teale & Sulzby (1989). Por outras palavras, por um lado, os alfabetizandos aprendem a ler lendo (Smith, 2004) a escrever lendo (Krashen, 1993; Smith, 1988), a escrever escrevendo (Sulzby, Teale & Kamberelis, 1989) e reciprocamente, e por outro lado também,

tendencialmente um bom leitor será um bom escritor e um bom escritor será um bom leitor (Krashen, 1993; Stotsky, 1982, 1983).

Em relação às competências desenvolvidas na fase da alfabetização, Soares e Batista (2005) ressaltam que, tal como a ideográfica e outras, a tecnologia de representação da linguagem humana, a *escrita alfabético-ortográfica* (*tecnologia* aqui usada pelos autores para se referir a um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas), envolve tanto os *conhecimentos e procedimentos* sobre o sistema de escrita em causa, quanto as *capacidades motoras e cognitivas* necessárias para a manipulação dos equipamentos desta mesma escrita. Assim, para que um indivíduo seja considerado de alfabetizado deve possuir, dentro do primeiro grupo, das capacidades ou procedimentos, as seguintes competências: “reconhecer e discriminar letras do alfabeto, categorizar letras grafadas de forma diferente, analisar e sintetizar sílabas e palavras, e adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita” (Soares & Batista, 2005, p. 43). Em relação ao segundo grupo, das habilidades motoras e cognitivas, um indivíduo alfabetizado deve dominar o seguinte: “segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária à escrita, posicionar-se adequadamente para ler e escrever, saber como se faz a sequenciação do texto nas páginas, conhecer a organização gráfica do escrito na página” (Soares & Batista, 2005, p. 43).

Diante disso, diversos estudos têm frequentemente avançado modelos teóricos descrevendo as diferentes fases da aprendizagem da alfabetização, alguns no contexto da aprendizagem do Inglês (Chall, 1983; Ehri, 1995; 1997, 2005, 2014; Frith, 1985), e noutros casos do Português (Cardoso-Martins, 1995, 2013; Cardoso-Martins & Corrêa, 2013; Ferreiro, 1985, 1990, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1985; Vale, 2000; Vale & Bertelli, 2006; Vernon & Ferreiro, 1999). Pollo, Treiman e Kessler (2015) abordam este assunto sob três perspetivas no estudo do desenvolvimento da escrita: fonológica, construtivista e da aprendizagem estatística.

Por questões de espaço, pensamos limitarmo-nos com algum detalhe a um dos modelos mais influentes sobre as fases de aprendizagem e posterior desenvolvimento da leitura [e da escrita], o da Jeanne Chall (1983), que baseia-se na proposta da teoria sobre o desenvolvimento cognitivo do biólogo, epistemólogo e psicólogo suíço Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 – Genebra, 16 de setembro de 1980), este (Piaget, 1950) que postula que “o desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas progressivamente através de contínua” (Piaget, 1973, p. 76). Por seu lado, Hoover e Gough (1990) postulam que “reading consists of only two parts, decoding and ... comprehension” (p.

132). Nesta perspectiva, Chall (1983) concluiu que o percurso de um alfabetizando passa por seis estádios, desde o nascimento até a fase adulta: estágio 0 – pré-leitura ou pseudoleitura; estágio 1 – decodificação; estágio 2 – consolidação e fluidez da decodificação; estágio 3 – ler para aprender; estágio 4 – múltiplos pontos de vista; estágio 5 – construção e reconstrução. Numa tentativa de facilitarmos a compreensão, vamos relacionar estas fases com o que Reutzel e Cooter (2005, 2012) chamam de cinco competências essenciais da leitura: (a) consciência fonológica ou fonêmica, (b) consciência fonética, (c) compreensão, (d) vocabulário, e (e) fluência.

O estágio 0, a *pré-leitura* ou *pseudoleitura*, que Chall (1983) também chama de *fase inicial da leitura*, é a primeira que abarca o período que vai desde o nascimento até 6 anos, quando a criança está no jardim de infância ou creche. Nesta fase o alfabetizando adquire noções elementares da comunicação oral e leitura; adquire habilidades visuais como reconhecer os nomes e formas de letras; habilidades motoras como manusear e brincar com o papel, lápis e livros; desenvolve habilidades linguísticas, como adquirir algumas noções básicas de vocabulário e da gramática, e adquire habilidades metalinguísticas e perceptivo-auditivas, como reconhecer aliterações e rimas infantis. Clay (1966) e Teale e Sulzby (1986) denominam-na por fase de *alfabetização emergente* (ou *emergent literacy*), esta que, por sua vez, não é substituída de *leitura emergente* ou *inicial* (Adams, 1990). Para Reutzel e Cooter (2005, 2012), esta fase serve para desenvolver a *consciência fonêmica* ou *fonológica* (ou *phonemic awareness and letter-sounds*, primeira competência da leitura), considerada como o alicerce da aquisição da alfabetização.

O estágio 1 de Chall (1983), a *decodificação*, também chamada de *leitura inicial*, geralmente vai dos 6 aos 7 anos, quando a criança passa a estudar a 1ª classe até o início da 2ª. Nesta fase o alfabetizando consolida o estágio 0, e desenvolve competências de pensar e trabalhar com sons individuais (fonemas), de reconhecer a correspondência entre as letras ou palavras e os respectivos sons (grafemas), para depois aprender a decodificar palavras (fonética), a partir de grupos consonânticos, e de sílabas simples e complexas. Portanto, é uma fase fundamental para o desenvolvimento da *consciência fonética* (ou *phonics skills*, segunda competência da leitura), como defendido por Reutzel e Cooter (2005, 2012), onde a imagem predomina sobre o texto. Muitos problemas de leitura começam a manifestar-se nesta fase, com destaque para o das crianças disléxicas que apesar de possuírem uma inteligência acima do normal não conseguem ler fluentemente a nível da decodificação e da compreensão (Das, 2009; Woolley, 2011).

O estágio 2, consolidação e fluidez da decodificação, tem que ver com a terceira fase que vai dos 7 a 8 anos, com a criança a frequentar a 2ª e 3ª classes. Nesta terceira fase, o alfabetizando consolida os processos iniciados no estágio 1, ganha mais confiança como leitor, e passa da aprendizagem e uso conscientes e laboriosos do código alfabético para uma *fase automatizada* (Hasher & Zacks, 1979; LaBerge & Samuels, 1974; Logan, 1997; Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn & Morris, 2006) para aquisição e ampliação do vocabulário, para a compreensão da informação textual sobre o mundo que rodeia o aprendiz, e para o desenvolvimento de uma velocidade leitora mais eficiente. Apesar de a compreensão de palavras e textos ser ainda superficial e basicamente literal, esta fase também chamada por Reutzel e Cooter (2005, 2012) como a *fluência da leitura ou decodificação automática* (ou *reading fluency – automatic decoding*, terceira competência da leitura), é também considerada como a ponte entre a leitura fundamental, *aprender a ler* ou *learning to read*, para a leitura de nível fluente, proficiente ou superior, *ler para aprender* ou *reading to learn* (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2006a, 2006b; Burns, Griffin, & Snow, 1999; Chall, 1983; Heckman, 2011; National Reading Panel, 2000).

Para Chall (1983), o processo de ensino e aprendizagem deve permitir que os estudantes transitem de *aprender a ler* [decodificar, codificar e compreensão (literal)] para *ler para aprender* [inferir e extrair o significado, interpretar e avaliar], isto é, que passem a usar a leitura para obter diversos tipos de competências. É por isso que a leitura, a escrita e a matemática são consideradas como os fundamentos para o sucesso acadêmico de um estudante. Ou seja, o processo da aprendizagem e desenvolvimento de *aprender a ler* e *ler para aprender* é contínuo e simultâneo, diferenciando-se apenas na quantidade e qualidade de ênfase de cada fase. Na concepção atual, o *aprender a ler* não precede o *ler para aprender*. E como temos preferido até aqui, usamos mais o termo *fase* em vez de *estágio*, porque segundo Ehri (2005), estudos mostram que as crianças usam mais de uma estratégia ao mesmo tempo.

Para além disso, estudiosos da aprendizagem e instrução da leitura mostram que as crianças que não conseguem ler proficientemente até o final da terceira fase podem enfrentar muitos obstáculos para o sucesso na escola e além dela, e chegam a ser mais propensos a abandonar os seus estudos antes mesmo do ensino secundário (Chall, 1983; Grabe & Stoller, 2011; Hernandez, 2011; O'Brien, 2008; Pretorius, 2000). Segundo Ferreira e Teberosky (1985), e recorrendo a Piaget, a aquisição da leitura e da escrita é feita através do desenvolvimento cognitivo, onde o ambiente social torna-se fundamental para o desenvolvimento dessas duas habilidades antes mesmo do início da alfabetização.

O estágio 3, *ler para aprender o novo*, tem que ver com a quarta fase que vai dos 9 aos 13 anos, da 4ª a 8ª classe de escolaridade. Durante esta fase, os textos tornam-se mais variados, complexos e linguística e cognitivamente mais desafiadores (Grabe & Stoller, 2011; Herrera, Perez & Escamilla, 2010; Reutzel & Cooter, 2005, 2012). O alfabetizando torna-se cada vez mais fluente, passa a dominar a leitura sem depender muito da decodificação, e através do uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de recurso (Afflerbach, David & Paris, 2008; Sheorey & Mokhtari, 2001) passa a utilizar a leitura como veículo para aprender novas informações e ideias, ganhar novos conhecimentos, experiências, novos pensamentos, e novas atitudes, um processo que até aqui era muito mais feito através de outros modos de aprendizagem, como a escuta e a observação. Porém, essa leitura ainda é limitada por geralmente ser feita sob um único ponto de vista, e o novo adquirido é mais relacionado com factos do que com opiniões. Para Reutzel e Cooter (2005, 2012), este processo não pode ocorrer sem a quarta competência da leitura, o *vocabulário* (ou *building vocabulary*). É preciso que o alfabetizando desenvolva o vocabulário para que possa relacionar as palavras desconhecidas com palavras que já dominam.

O estágio 4, múltiplos pontos de vista, aborda a quinta fase que vai dos 14 aos 18 anos, da 9ª a 12ª/13ª classe de escolaridade. É uma fase caracterizada pela mescla das fases anteriores com novos conceitos lexicais, pela aprendizagem da leitura de textos cada vez mais complexos e de diversos géneros e de grandes autores, e pela interpretação de diferentes textos com pontos de vista diferenciados. Portanto, nesta fase a leitura é cada vez mais eficaz, mais avançada, complexa e apreciativa. Esta visão engloba o conceito de leitura de Kleiman (1993), que a define como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (p. 10). De acordo com a autora, é preciso que o leitor recorra ao seu conhecimento prévio, para que ao relacioná-lo com o novo possa eficazmente decodificar e compreender o sentido do que é lido.

O estágio 5 e último, denominado por Chall (1983) como o de *construção e reconstrução*, é a sexta fase que abarca a idade de um indivíduo adulto, dos 18 anos em diante. O estágio 5 também pode ser chamado como a fase da aplicação, que com o estágio 4 podem estar dentro da quinta competência da leitura (Reutzel & Cooter, 2005, 2012), *fluência* (ou *fluency*). Nesta fase a leitura está ao serviço do desenvolvimento pessoal, académico e profissional do leitor, já que o mesmo sintetiza as informações adquiridas no texto lido e nos outros, utiliza-as para construir os seus próprios pontos de vista mediante as suas necessidades, integra o seu conhecimento com o dos outros, e reconstrói o significado dos

diversos textos em função dos seus objetivos como ser social, e como veículo para o aperfeiçoamento da sua carreira escolar, e da sua profissão.

Relacionados ao tópico das fases do desenvolvimento da leitura são os níveis maturacionais na leitura. McCormick (1995) distingue entre quatro níveis de habilidade de leitura, apropriados para um nível maturacional: nível de frustração (*frustration level*), nível limítrofe (*borderline level*), nível instrucional (*instructional level*) e nível independente (*independent level*). A seguir, detalhamos cada um deles.

- No **nível da frustração** (*frustration level*), o leitor lê com menos de 90% de precisão de decodificação e cerca de 54% ou menos de compreensão. São leitores com grandes problemas de leitura e que estão a ler bem abaixo do nível maturacional. Eles precisam de programas intensivos de leitura para aumentar o seu nível de leitura (McCormick, 1995, p. 100).
- No **nível limítrofe** (*borderline level*), o leitor lê com precisão de 90 a 94% na decodificação e cerca de 55 a 74% de precisão na compreensão. Esses leitores precisam receber exposição e práticas adicionais de leitura.
- No **nível instrucional** (*instructional level*), o leitor lê com 95% de precisão na decodificação e cerca de 75% de compreensão. São leitores que não têm grandes problemas de leitura, mas que podem se beneficiar da instrução de leitura no seu nível maturacional.
- No **nível independente** (*independent level*), o leitor lê com precisão de decodificação de 98% e possui pelo menos um nível de compreensão de 95%. São leitores altamente qualificados que podem aprender efetivamente com textos apropriados para esse nível maturacional específico.

Esses níveis não são absolutos, mas servem como diretrizes para especialistas ligados ao desenho e gestão curricular e de cursos, bem como para os profissionais do ensino e avaliação da leitura.

Portanto, não sendo o objetivo desta tese proporcionar uma melhor compreensão sobre o tema, importa ressaltar que estes processos de aprendizagem da leitura e de maturação não ocorrem homogeneamente. Nem uma criança nem um alfabetizando adulto aprendem ou se desenvolvem no mesmo ritmo. Isso significa que dentro de um mesmo grupo os alunos podem possuir diferentes níveis e graus de alfabetização (Cagliari, 2001) ou de maturação (McCormick & Zutell, 2015). Por isso, a

descrição sobre as fases de aprendizagem e desenvolvimento da leitura serve como uma ponte para entendermos o que é *illiteracia*, um conceito a ser discutido já a seguir.

2.3.3. Iliteracia (Iletrismo) ou Analfabetismo

Antes de se abordar a etimologia da palavra *literacy*, pensamos ser importante salientar o conceito de *illitteratus* (ou *iliteracia/ iletrismo, analfabetismo*), quem pode ser considerado de *não letrado, iletrado* ou *analfabeto*, e as suas consequências. Quanto ao conceito, tradicionalmente, *illitteratus* (ou *iliteracia, analfabetismo*) entendia-se como incapacidade de usar a leitura e a escrita para a solução dos problemas do dia-a-dia (cf. Hodges & Harris, 1995; OECD department, 1980; UNESCO, 1988).

Para esta tese, importa recordar e salientar quem deve ser considerado de *não letrado, iletrado ou analfabeto*, e as causas deste mal. Desde já, um *iletrado* não é necessariamente um menos inteligente, dedicado e ativo na comunidade ou sociedade. Como vimos na secção anterior, ele é apenas alguém parcial ou totalmente privado de acesso a informações escritas, e por isso não capaz de funcionalmente ler e escrever para participar efetivamente em todas as atividades, nem resolver os seus problemas e da comunidade em que vive. E quanto aos fatores que contribuem para este flagelo, isoladamente ou em conjugação, podem ser destacados os seguintes: (a) conflitos armados e interétnicos; (b) a estrutura da rede escolar deficitária; (c) as assimetrias regionais; (d) a pobreza das famílias; (e) a pouca escolaridade dos pais ou encarregados de educação; (f) a falta de livros em casa e pouco estímulo quanto à importância da leitura; (g) as tradições culturais (ritos de iniciação); e (h) as dificuldades de aprendizagem, como dislexia (Silva & Carvalho, 2009; Martinez & Fernandez, 2010; WLF, 2015). Por isso, como advertem Lind e Johnston (1990),

‘os analfabetos’ não devem ser considerados portadores de uma doença, para serem tratados por uma ‘campanha de vacinação’. A iliteracia é um sintoma, não é uma causa de subdesenvolvimento, injustiça e pobreza. A alfabetização também não deve ser vista como um ‘remédio’ para as queixas da sociedade. (p. 19)

Entretanto, devemos concordar que as pessoas analfabetas se encontram entre as mais desfavorecidas da sociedade – económica, política e culturalmente (Ahmed, 1990, p. 1). De acordo com Korhonen (2006), as pessoas com baixos níveis de literacia têm poucas oportunidades de fazer escolhas informadas sobre seu próprio estilo de vida. Da lista citada por Korhonen (2006), podem-se destacar consequências ou custos, segundo os quais o analfabetismo (ou *illiteracy*), pode:

- criar estresse e [sentimento de culpa e] vergonha quando os indivíduos percebem que não podem fazer ou entender o que é esperado nas tarefas de leitura diante dos outros. Mace (1992) sustenta que a ideia de analfabetismo na maioria das culturas, dependendo do ponto de vista

da pessoa que pensa sobre isso, é frequentemente associada a fortes emoções de choque, desprezo, descrença, raiva, vergonha e pena (p. 3);

- criar a falta de autoestima devido às condições inseguras, de pobreza ou de baixa renda;
- limitar as oportunidades de adquirir um conhecimento mais amplo sobre as habilidades de enfrentamento – o indivíduo pode depender de uma gama restrita de comportamentos conhecidos ou observados, mas ineficazes;
- tornar as pessoas menos capazes de se adaptar efetivamente à mudança, pois elas têm mais dificuldade em adquirir o conhecimento ou em aceder os recursos necessários para lidar com a mudança;
- impedir que os pais compreendam e apoiem as necessidades e processos educacionais e de literacia de seus filhos. Isso significa que o baixo nível de literacia e seus efeitos podem, portanto, continuar de uma geração para a outra;
- aumentar as chances de que as pessoas tenham informações limitadas sobre diversas áreas (sociedade, economia, saúde, meio ambiente, etc.) que são frequentemente escritas, seja em linguagem de nível avançado ou linguagem simples, o que pode os impedir de participar efetivamente da vida em comunidade;
- aumentar a possibilidade de as pessoas terem menos conhecimento prévio [devido a sua info-exclusão], o que é frequentemente necessário para dar sentido às informações e instruções;
- impedir a possibilidade de as pessoas comunicarem informações detalhadas ou complexas oralmente, e aumentar a dificuldade das pessoas de se lembrar de tais informações;
- limitar oportunidades, recursos e o controlo que as pessoas têm sobre as suas vidas. (pp. 18–19)

À esta lista pode-se acrescentar consequências políticas e culturais. Politicamente, um sujeito *não letrado* pode reduzir a capacidade de realizar um voto consciente, de contribuir na qualidade das políticas públicas, e de exercer os seus direitos e deveres de cidadania democrática. Em termos culturais, um cidadão *não letrado* pode estar em desvantagem perante os seus cocidadãos letrados no que se refere à promoção, transmissão e transformação de certos valores, atitudes e comportamentos por meio da reflexão crítica, e no concernente à promoção de valores como equidade, inclusão e respeito pela diversidade cultural.

Outrossim, não há dúvida que a iliteracia também provoca prejuízos para a sociedade. O *World Literacy Foundation* (WLF, 2015) estima que o analfabetismo custa à economia global cerca de US \$ 1.19 trilhões por ano. Uma sociedade iletrada tem menos competitividade na nova economia global, sofre de uma

lenta taxa geral de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), a médio e longo prazos, e o seu nível de envolvimento na comunidade e participação cívica torna-se muito baixo.

Sintetizando, estamos perante um flagelo com consequências humanas, sociais, económicas, políticas e culturais profundas (UNESCO, 2006). Por isso, pode-se considerar o analfabetismo (ou *illiteracy*) não como uma doença a ser erradicada, mas um grande problema social a ser resolvido, já que o mesmo é um sintoma do subdesenvolvimento, da injustiça e da pobreza, com consequências profundas no indivíduo, na comunidade, e na sociedade.

As evidências vindas de todas as partes do globo mostram, sem dúvida, que os baixos níveis de alfabetismo ou literacia estão intimamente relacionados aos problemas como: língua de instrução, nível educacional, pobreza, desemprego e emprego de baixo nível, crime, problemas sociais como gravidez na adolescência, habilidades de enfrentamento deficientes, problemas nos cuidados na primeira infância, riscos à saúde física e problemas médicos, acidentes e lesões de trabalho, e problemas de saúde mental. É preciso aumentarmos os níveis de literacia, para que as populações consigam uma educação adequada, um emprego que as remunere bem, uma alimentação saudável, e um perfeito bem-estar físico, mental e social. É através do aumento dos níveis de literacia que podemos diminuir os altos níveis de desigualdade, de exclusão social, e de assimetrias regionais. Para tal, pelo menos em Angola, precisamos de (a) ter uma ideia clara sobre que competências de literacia são essas, (b) que instrumentos fiáveis e credíveis de avaliação de níveis de literacia básica e funcional podem ser usados, e (c) com que tipo e qualidade de recursos humanos podemos contar para esta empreitada.

Do exposto, pode-se entender as razões pelas quais o globo atribui uma atenção muito especial à *literacia*, ao ser considerada como instrumento de dignidade humana, de direitos humanos, e de capacitação de pessoas, comunidades e sociedades. Consequentemente, a *Conferência Geral da UNESCO* proclamou na sua 14ª Sessão do dia 26 de outubro de 1966, o dia 8 de setembro como Dia Internacional da Literacia, que foi celebrado pela primeira vez em 1967. Seguidamente, a *Internacional Reading Association* (que desde 2015 passou a ser chamada de *Internacional Literacy Association* publicou em 1995 “*The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*” organizado por Harris e Hodges (1995), os mesmos autores que tinham publicado *A Dictionary of Reading and Related Terms*, em 1981. E um outro destaque é o facto de a UNESCO ter instituído em 2003 os anos que decorrerem de 2003 a 2012 como a Década da Literacia. Apesar de grandes progressos alcançados, é quase consenso geral de que os desafios da literacia persistem e, ao mesmo tempo, continuam a evoluir

constante e rapidamente as demandas por competências necessárias para os estudos, para o emprego, e para uma sociedade mais letrada e sustentável (UNESCO, 2004, 2008), como confirmam alguns indicadores em §2.10.1. A seguir apresentam-se alguns conceitos de *literacia*.

2.3.4. Literacia

A distinção entre os conceitos de *alfabetização* e *literacia* tem suscitado acesos debates entre vários especialistas de ciências da linguagem, ciências humanas, ciências sociais, e ciências de educação, tal como sucede com muitos outros conceitos. Nesta subsecção objetivamos apresentar a origem da palavra *literacia*, o percurso do significado de *literacia* e o seu significado.

2.3.4.1. Origem da Palavra *Literacia*

Etimologicamente, o termo *literacia* é considerado como um neologismo derivado da palavra inglesa *literacy* que apareceu nos dicionários no fim do século XIX. Segundo Harris e Hodges (1995), a palavra *literacy* tem origem em *litterātus*, palavra que vem do latim clássico, e composta por *littera*, que significa “letra, relativo às letras”, mais *-tus* (ou *-cy*, em Inglês), um sufixo para formação de substantivos, e que expressa “estado, qualidade, condição”. Portanto, *litterātus* na época de Cícero, significava “o estado que assume uma pessoa instruída, letrada, sábia” (Harris & Hodges, 1995). Para além disso, a palavra *literacy* foi formada a partir do adjetivo *literate*, que já existira na escrita inglesa desde os meados do século XV (Laugksch, 2000; Soares, 1998; Soares, 2004; UNESCO, 2006). Neste caso, a palavra *literacia* foi formada como antítese ao substantivo *illiteracy*, este entendido como inabilidade de usar a leitura e a escrita para a solução dos problemas do dia-a-dia (OECD department, 1980; UNESCO, 1988).

2.3.4.2. Percurso do Significado de *Literacia*

Historicamente, apesar de o termo existir já no Inglês desde o início da década de 1880, acredita-se que só um século depois, a partir da década de 1980 o termo começa a ser utilizado simultaneamente em vários países. Regista-se assim o aparecimento de palavras como *literacia* em Portugal, *letramento* no Brasil [*letra* do latim *littera* + sufixo *-mento*, denotando o resultado de uma ação], *literacy* nos EUA, e *llettrisme*, na França, todos para denominar fenómenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation* (Carvalho & Sousa, 2011; Soares, 2004), que é geralmente vista como ensinar-aprender a ler e escrever (*cf.* Mortatti & Frade, 2014). Soares (1998) define *literacy* como o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (p. 17).

No mundo lusófono, e segundo Kleiman (1995) e Soares (1998), no Brasil a palavra *letramento* parece ter sido usada pela primeira vez em 1986 por especialistas das áreas de educação e das ciências de linguagem, depois da publicação do livro da Professora Mary Kato, intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (Kato, 1986). Porém, só em 1995 foi utilizada no título de dois livros, isto é, “Os Significados do Letramento” (Kleiman, 1995) organizado por Angela B. Kleiman e “Alfabetização e Letramento” (Tfouni, 1995), de Leda Verdiani Tfouni. Até 1999 a “palavra ‘letramento’ não está ainda dicionarizada” (Kleiman, 1999, p. 17). Quanto ao seu conceito, Kleiman (2008) argumenta que letramento “... começou a ser usado nos meios académicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (p. 15).

Em Portugal, Pinto (2002) acredita que em 1994 António Nóvoa, este renomado professor catedrático e educador português se não mesmo europeu da atualidade, foi o primeiro a utilizar o termo *literacia* a par do termo *analfabetismo* no prefácio que redigiu à obra Magalhães (1994), onde Nóvoa lamentava o facto de Portugal

fechar o séc. XX com níveis intoleráveis de analfabetismo (talvez da ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia, entendida aqui como a utilização social da competência alfabética. Um século depois bem [se pode] continuar a clamar contra o ... déficit intelectual [deste País europeu]. (p. IV)

Um ano mais tarde, ainda em Portugal, 1995 é considerado como aquele que testemunha os primeiros livros a usarem no seu título o termo *literacia*. Entre eles pode-se destacar *Situação Nacional da literacia: Atas do seminário* (CNE, 1995), *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita* (Salgado, 1997) e *Estudo nacional de literacia: Relatório preliminar* (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1995). No entanto, deve-se também destacar a segunda obra de Benavente, Rosa, Costa & Ávila (1996), *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, que, tal como o livro de 1995, é originária do primeiro estudo de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, o Estudo Nacional de Literacia (ENL), realizado em Portugal pelos autores, numa equipa coordenada por Ana Benavente, e tendo como membros Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patricia Ávila (*cf.* Ávila, 2005).

Em Angola o termo *literacia* apenas popularizou-se a partir do ano de 2009, na sequência do Projeto de Inserção de Conteúdos de Literacia Financeira no Sistema de Ensino, coordenado pelo Banco Nacional de Angola (BNA), desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação, e que tem sido implementado

desde o ano de 2011. O Programa visa fortalecer o sistema bancário angolano, elevar os níveis de literacia financeira das famílias e da sociedade, melhorar a inclusão financeira da população, estimular uma gestão financeira racional e equilibrada, promover o consumo consciente, estimular os níveis de poupança, e promover a sua capacidade empreendedora. Para tal, tem se observado a inserção, de forma transversal, de conteúdos de Literacia Financeira no Sistema de Ensino Angolano, nas disciplinas de Francês Inglês, História, Matemática e Português, das classes do I Ciclo do Ensino Secundário (7^a a 9^a Classes) e do II Ciclo do Ensino Secundário (10^a a 12^a Classes), bem como a introdução de matérias ligadas ao Mercado Financeiro nos currícula dos Institutos Médios Técnico e Profissional, e nos dos Magistérios Primários e Secundários (10^a a 13^a Classes).

Quanto ao surgimento do conceito de literacia na investigação científica angolana, pode-se afirmar que a partir de 2014 surgem aqueles que podem ser considerados os primeiros estudos que procuraram definir *literacia* no País, onde se podem destacar os de Sambeny (2014) sobre a *literacia académica e investigativa*, de Cacumba (2014a) sobre a *literacia académica*, de Santos (2016) sobre a *literacia para a saúde*, e de Vita (2017) sobre a *literacia financeira*.

2.3.4.3. Significado de *Literacia*

Em termos de significado, na atualidade *literacia* “é uma palavra semanticamente saturada (Hasan, 1996, p. 377). Por isso, concordamos com Knoblauch (1990) que defende que a literacia é de facto um “conceito problemático” (p. 74). Também estamos de acordo com Soares (2010), quando diz que *literacia* é uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e académicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores” (p. 56). Na verdade, são muitas e variadas ênfases no que os significados e as interpretações do termo *literacia* diz respeito, das mais simples às mais complexas, envolvendo especialistas de diferentes instituições, como a UNESCO (2005, 2006) e a OECD (2005) e de diversas disciplinas como Antropologia, Economia, Filosofia e História, Linguística, Linguística Aplicada, Psicologia e Sociologia, (Ávila, 2005; Azevedo & Sardinha, 2009; Benavente, *et al.*, 1996; Carvalho, 2009; Graff, 1979, 1987; Janks, 2010b; Kato, 1986; Kleiman, 1995; Laugksch, 2000; Olson & Torrance, 2001; Salgado, 1995; Soares, 1998; Street, 1984; UNESCO, 2006). Nessa perspetiva, a literatura oferece diferentes tipos de literacia, como biliteracia, literacia académica, literacia computacional, literacia cultural, literacia digital, literacia documental, literacia emocional, literacia informacional, literacia matemática, literacia multicultural, multiliteracia,

entre muitas outras (cf. Goodfellow, 2011; Keefe & Copeland, 2011; Kern, 2000; Smagorinsky, 2011; Street, 1995).

Com as transformações sociais, culturais, linguísticas e tecnológicas que a sociedade contemporânea vem testemunhando ao longo das últimas 5 décadas, e o seu subsequente impacto na educação durante aproximadamente os últimos 30 anos, o conceito de *literacia* também tem sofrido alterações, com a contribuição de muitos pesquisadores (Bezemer & Kress, 2016; Cope & Kalantzis, 2000, 2015; Doloughan, 2001, 2011; Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003, 2010; Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2014; Kress & Van Leeuwen, 2001; Mills, 2011, 2016; Selber, 2004; Pullen & Colen, 2010). Nesta secção apresentam-se alguns conceitos de literacia, desde os mais tradicionais, elaborados no contexto africano, lusófono e internacional.

Tradicionalmente, e segundo Hodges e Harris (1995), *litteratus* (ou *literacia*) sofreu muitas mudanças semânticas para ser o que é hoje. Na época de Cícero (106–43 a.C.) *litteratus* significou “uma pessoa instruída, educada, sábia” (cf. Lewis, 1891; Lewis & Short, 1879); na Idade Média passou a designar “uma pessoa que sabia ler latim”; a partir de 1300, com o declínio do aprendizado na Europa, passou a significar “uma habilidade mínima com o latim”; e mais tarde, depois da Reforma, a *literacia* passou a significar “a capacidade de ler e escrever na sua língua nativa”. Portanto, no passado tinha-se uma visão muito estreita sobre o conceito de *literacia*, ao ponto de qualquer um que pudesse ler e escrever seu nome ou falar o *latim* era considerado como um instruído, educado, sábio. Nos dias de hoje, os mesmos salientam que a literacia é um fenómeno dinâmico, complexo e multidimensional, para o qual é necessário um estudo contínuo (Harris & Hodges, 1995).

Entre estudos feitos no continente africano, podemos destacar Hugo (2003), que define a *literacia* como a capacidade de ler e escrever, ambas consideradas como atividades cognitivas complexas que envolvem muitos níveis de processos interativos. Este autor argumenta esta sua conceção por considerar que a literacia básica é fundamental para os outros tipos de literacia, seja ela literacia informacional, a literacia digital ou um outro tipo. Sem a literacia básica, os indivíduos não podem adquirir as outras formas de literacia, o que dificulta o desenvolvimento de várias outras formas de competências.

A *Research ICT África* (RIA) conduziu um estudo tendo recolhido um conjunto de dados através do Inquérito de Acesso e Utilização de TIC Domésticas e Individuais, a alunos com 15 anos ou mais de idade. O estudo abrangeu doze países: África do Sul, Botsuana, Camarões, Etiópia, Gana, Quênia,

Moçambique, Namíbia, Nigéria, Ruanda, Tanzânia e Uganda. Os dados da pesquisa da RIA são representativos ao nível nacional para indivíduos com 16 anos ou mais de idade. O estudo conceituou a *literacia (básica)* como um conjunto de três dimensões: habilidades de leitura e escrita; facilidades de leitura e escrita em Inglês (ou *English-language literacy*); e competências em TIC (ou *e-skills literacy*) que permitem a conclusão do ES ou secundário (RIA, 2012).

Para Sibiya (2014), uma definição de *literacia* deve mostrar que as pessoas que usam este conceito são sensíveis às competências que as pessoas precisam nos contextos fora da escola. E uma destas competências é o uso das TIC, isto é, “to be literate today includes being technologically literate.”

No âmbito do que as pessoas podem fazer com a *literacia*, Sibiya (2014) defende que ela deve

promote an improved quality of life, it should be useful in people’s daily living, it should promote political and economic freedom, it should help people to grow more confident about the things they do and it should change people’s lives completely. However, the validity and relevance of the above assertions is context-specific. (p. 121)

Em Angola, Sambeny (2014) também define a *literacia* como uma prática social, tal como defendido por Street (1984), Street (1995, 2010), Soares (1998), Lea & Street (1998), Barton & Hamilton (1998), a ser detalhado a seguir.

Fora de África, no Brasil, vários autores têm estado a desenvolver trabalhos nesta área, com destaque para Freire (1989, 1991, 1993), Kleiman, (1995, 1998), Soares (1998, 2004), e Tfouni (1995). Tfouni (1995) considera *literacia* ou *letramento* como as consequências sociais e históricas da introdução da escrita numa sociedade; são “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (p. 20). Soares (1998) entende *literacia* ou *letramento* “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (p. 181). Dito de outra forma, a *literacia* tem que ver com as práticas sociais de leitura e escrita, com os eventos em que elas ocorrem, e com as suas consequências sobre a sociedade.

Em Portugal, a meu ver, essas definições a partir de autores brasileiros vão de encontro às de investigadores portugueses, como Benavente, Rosa, Costa, e Ávila (1995) que defendem que,

[...] [na *literacia*] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A *literacia* aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana [como pessoal, social, económica, política, académica e profissional]. (p. 23)

Este conceito nos contextos brasileiro e português também vai de encontro a alguns a nível internacional, e aqui se pode destacar quatro definições, muito citadas nos últimos 40 anos. A primeira, em 1978 a UNESCO lançou uma das mais aceites definições, ao distinguir a *literacia básica* e *aliteracia funcional*. Neste conceito, para a UNCESO (1978) uma pessoa é considerada detentora de *literacia funcional*, se ela é capaz de

... engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his/her group and community and also for enabling him/her to continue to use reading, writing and calculation for his/her own and the community's development. (p. 18)

Esta definição faz-nos inferir que a literacia funcional inclui leitura, escrita e cálculo, para o bem de um indivíduo e da sua comunidade, e que este conceito muda dependendo do ambiente, do contexto e da ideologia de cada sociedade. Em alguns casos, um indivíduo capaz de ler e escrever é considerado *letrado*. Noutros, esta mesma pessoa considerada letrada deve ser capaz de ler com compreensão, interpretação e avaliação de um texto de um determinado tamanho com rapidez e fluência. É o exemplo de um estudante universitário, quando estiver a ler para um contexto familiar, e para um contexto académico, ou num país em desenvolvimento e num outro mais desenvolvido.

A segunda definição internacional é dos autores do primeiro dicionário desta área. Harris e Hodges (1995) definem *literacia* como:

[The] minimal ability to read and write in a designated language, as well as a mindset or way of thinking about the use of reading and writing in everyday life. It differs from simple reading and writing in its assumption of an understanding of the appropriate uses of these abilities within a print-based society. Literacy, therefore, requires an active, autonomous engagement with print and stresses the role of the individual in generating as well as receiving and assigning independent interpretations to messages. (p. 142)

Para a (UNESCO, 2005):

A literacia é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, computar e usar materiais impressos e escritos associados à vários contextos. A literacia envolve um processo contínuo de aprendizagem para permitir ao indivíduo atingir os seus objetivos, desenvolver o seu conhecimento e potencial, e participar plenamente na sociedade em geral. (p. 21)

A agora *International Literacy Association* (ILA, 2012) define *literacy* como "... a capacidade de ler, escrever, compreender e interpretar e discutir múltiplos textos em múltiplos contextos". Por exemplo, espera-se que os adolescentes do século XXI sejam capazes em fazer o seguinte:

- Ler uma variedade de textos, incluindo, mas não limitado ao texto impresso tradicional e texto digital e multimodal.

- Ser autor de palavras e de imagens em domínios fixos, bem como em configurações multimodais.
- Falar sobre uma variedade de textos com outras pessoas, incluindo professores, colegas, membros das suas próprias comunidades e para a maioria da população mundial.
- Interagir com o texto em formas específicas da disciplina dentro e através de todas as disciplinas, incluindo, mas não se limitando a, disciplinas eletivas, educação profissional e técnica, e artes visuais e performáticas. (p. 2, *tradução nossa*)

Das três definições acima, pode-se entender, à primeira vista, que para Harris e Hodges (1995) e a UNECSO (2005), a *literacia* tem o principal foco no reconhecimento e interpretação de símbolos visuais abstratos, o que pode passar a mensagem de que aqueles indivíduos incapazes de lidar com a palavra impressa podem estar automaticamente excluídos, uma crítica que é partilhada por Downing (2005) e Keefe e Copeland, (2011). E por isso mesmo, Downing (2005) apresenta uma definição mais abrangente de *literacia* que não se restringe a uma adesão estrita à palavra impressa, ao incluir o domínio de todas as habilidades e subcomponentes linguísticas, como ouvir e falar e interagir, além de ler, escrever e soletrar (p. 2). Entretanto, Harris e Hodges (1995) podem ter acautelado este aspeto ao reconhecerem plenamente que tal competência geralmente se baseia numa extensa experiência resultante da aquisição e do uso da linguagem falada.

Uma outra análise, pode-se verificar que enquanto que Harris e Hodges (1995) apresentam mais uma visão virada para o impacto da *literacia* no desenvolvimento individual, os conceitos da UNECSO (2005) e da ILA (2012) chegam a ser mais extensivos, defendendo que a literacia é um pré-requisito para o desenvolvimento individual, do coletivo e da comunidade. Aliás, a UNESCO (2008) mantém esta conceção até nos dias de hoje, como se pode ver a seguir:

a person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (her) group and community and also for enabling him (her) to continue to use reading, writing and calculation for his (her) own and the community's development. (p. 18)

Já a definição da ILA (2012) chega a ser mais abrangente por incluir não só a compreensão e produção de textos impressos, mas também os ligados às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), a serem detalhados em §2.9.4.2.3, e o que os indivíduos podem fazer com estas competências no sentido de contribuírem para o seu desenvolvimento, do coletivo e da sociedade. Portanto, mais do que destacar o que a *literacia* pode fazer com as pessoas, importa sim focar no que as pessoas podem fazer com a *literacia* (Olson & Torrance, 2001).

Street (1984), Street (1995, 2010), Lea e Street (1998), e Barton e Hamilton (1998) definem a *literacia* como uma prática social, onde a leitura e a escrita são vistas como práticas comunicativas socialmente

situadas, e que devem ser compreendidas dentro de contextos históricos e culturais muito específicos, e alguns tipos de literacia chegam a ser mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.

Keefe e Copeland (2011) preferem propor um conjunto de cinco princípios fundamentais de definição para a *literacia*:

1. Todas as pessoas são capazes de adquirir a literacia.
2. A literacia é um direito humano e é uma parte fundamental da experiência humana.
3. A literacia não é uma característica que reside unicamente na pessoa individual. Requer e cria uma conexão (relacionamento) com os outros.
4. A literacia inclui comunicação, contato e a expectativa de que a interação é possível para todos os indivíduos; a alfabetização tem o potencial de levar ao empoderamento.
5. A literacia é responsabilidade coletiva de todos os indivíduos da comunidade; isto é, desenvolver a criação de significado com todos os modos humanos de comunicação para transmitir e receber informação (p. 97).

Em face disso pode-se inferir que tanto no contexto africano como o lusófono, o conceito de literacia não se limita apenas ao saber ler e escrever um simples bilhete, mas também saber interpretar e avaliar uma informação numa determinada língua, e usar as TIC para o seu benefício quotidiano e da sua comunidade, através de seu esforço e dedicação.

Por isso, discute-se hoje no meio dos académicos, o modelo das multiliteracias, que aborda a necessidade de uma reavaliação sobre as literacias (no plural), múltiplas, multimodais sob duas perspetivas: na diversidade cultural e linguística, e na influência das novas tecnologias de informação e comunicação (Cope & Kalantzis, 2008, p. 197). Enquanto o primeiro sentido contempla as diversas variedades culturais e linguísticas presentes nos diferentes contextos sociais, escolares, profissionais, ambientais, políticos, económicos, entre outros, o segundo sentido inclui a multimodalidade como algo inerente às formas contemporâneas de produção e compreensão de significado em múltiplas articulações ou interações do ser humano nos diferentes contextos orais, visuais e textuais (Bezemer & Kress, 2016; Cope & Kalantzis, 2000, 2008, 2015; Kress & Van Leeuwen, 2001).

Consequentemente, outros sentidos semióticos vão surgindo, exigindo do professor e do estudante a olharem para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma outra perspetiva que vai para além do domínio do código linguístico ou do modo semiótico textual (as palavras ou a fala). É hoje quase consensual que há necessidade de se integrar neste processo os três tipos de

compreensão e produção de linguagem, nomeadamente, o oral, o visual, e o textual, olhando para outros modos semióticos, como gestos, sons, cor, iluminação, imagens, roupa, vídeos, gestos, cor, perspectiva (Bezemer & Kress, 2016; Cope & Kalantzis, 2000, 2008). Para estes e outros pesquisadores, a coexistência desses modos semióticos é essencial para comunicar diversos tipos de mensagens em diversas plataformas, na impressora, no monitor, sem necessidade de se considerar quais desses são centrais e quais os marginais (Bezemer & Kress, 2016).

Num outro desenvolvimento, essas mudanças convocam pedagogias que respondam a essa diversidade cultural, linguística e tecnológica, passando para a necessidade de uma pedagogia e de um ensino de literacia culturalmente responsivos (*culturally responsive literacy pedagogy*), o que também tem influenciado o conceito de literacia (Ginsberg & Wlodkowski, 2009; Obiakor & Smith, 2009; Taylor & Sobel, 2011). Neste âmbito, geralmente tem-se destacado Perry (2012), que a partir de perspectivas socioculturais, no seu artigo publicado no *Journal of Language and Literacy Education*, ele fornece três quadros de referência sobre literacia: como prática social, multiliteracias e literacia crítica. A primeira perspectiva, a literacia como prática social ou sociocultural, é frequentemente atribuída a Vygotsky (1978), que afirma que todas as interações humanas são mediadas por linguagem e símbolos e são fortemente influenciadas por contextos sociais, culturais, históricos e psicológicos (*cf.* Cole, 1996; Street, 1993; Williams & Burden, 1997). Por outras palavras, esta teoria social ou sociocultural defende que a aprendizagem da literacia resulta da interação significativa com outras pessoas (Williams & Burden, 1997). A segunda visão, as múltiplas perspectivas de literacia ou multiliteracias, leva-nos além do texto impresso ou escrito para incluir modos de significado, como padrões visuais, auditivos e espaciais de significado (*cf.* Bezemer & Kress, 2016; Cope & Kalantzis, 2000, 2008, 2014, 2015; Kress & Van Leeuwen, 2001). A terceira perspectiva, a literacia crítica, reconhece o poder e a autonomia de cada estudante à medida que aprende e consciencializa-se sobre o mundo por meio de palavras impressas ou por meio da comunicação multimodal que circunda ou envolve este mesmo aprendiz, rumo ao desenvolvimento individual e social através da leitura e da escrita e de uma pedagogia crítica (*cf.* Freire, 1996; Goodfellow & Lea, 2007, 2013; Lankshear & Knobe, 2011; Luke & Dooley, 2011; Wohlwend & Lewis, 2011; Yoon, 2016).

Outrossim, vai-se observando que nos dias de hoje estudantes e professores utilizam cada vez mais a integração da metodologia ativa, a *sala de aula invertida* (ou *flipped or inverted classroom*), que preconiza uma mudança do foco da aula do professor para o aluno (Bergmann & Sams, 2009; Lage & Platt, 2000;

O'Flaherty & Phillips, 2015; Willis, 2017). Segundo Bergmann e Sams (2009), na sala de aula invertida, para além de haver aulas diretas, também elas ocorrem em casa, com base em competências, projetos ou pesquisa, e por intermédio das TIC. O objetivo principal é preparar o estudante a enfrentar um mundo cada vez mais complexo, exigente, competitivo e incerto.

Em suma, nesta tese a *literacia* é vista como um conjunto de habilidades autónomas, como aplicada, praticada e contextualizada, como um processo de aprendizagem, e como baseada em materiais impressos (UNESCO, 2006, p. 148) e noutros modos de textos como eletrónicos, imagens e gráficos (*cf.* Gee, 2003; Kress, 2003). Seguindo as palavras de Hobbs (2016), com o aparecimento das novas formas de expressão e comunicação da cultura contemporânea, as competências básicas de leitura e escrita devem ser vistas apenas como alicerces da literacia e o texto impresso deve interagir com textos em imagens e em gráficos para criar textos novos e mais complexos. Por outro lado, defende-se aqui que as práticas de literacia culturalmente responsivas são vitais para o sucesso académico de estudantes cultural e/ou linguisticamente diversos (Almeida & Castro, 2017; Au, 1993; Banks, 2004; Gay, 2000, 2002; Ginsberg & Wlodkowski, 2009; Harper & Quaye, 2009; Lucas, 2011; Mateus, 2011; Taylor & Sobel, 2011; Villegas & Lucas, 2007). Finalmente, essas práticas também são fundamentais para Aprendizizes da Língua Inglesa (ELLs), que são estudantes universitários cuja língua nativa não é o Inglês, mas que tenham-na como meio de instrução para diversas disciplinas do seu curso, como é o caso dos estudantes participantes deste estudo (Carrasquillo, Kucer, & Abrams, 2004; Erben, Ban, & Castaneda, 2009; Freeman & Freeman, 2009; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christina, 2006; Haynes, 2012; Haynes & Zacarian, 2010; Mihai, 2010; Riches & Genesee, 2006; Villegas & Lucas, 2007).

2.3.5. Entre o *Alfabetizado* e o *Letrado*

Da subsecção anterior pode-se compreender que tanto a alfabetização como a literacia têm como base o alfabeto. Quanto às diferenças, alguns especialistas defendem que *alfabetização* e *literacia*, são sinónimos (Freire, 1983; Freire & Macedo, 1987), mas outros consideram-nas como diferentes (Ferreiro, 2002; Kleiman, 1995; Magalhães, 1994; Pinto, 2002; Soares, 2003; Tfouni, 1988).

Paulo Freire, hoje considerado como um dos fundadores deste campo do saber e que mais influenciou pesquisas no mesmo (Baltar & Bezerra, 2014; Gee, 1996; Maclaren, 1988; Street, 1984), ele atribui ao conceito de *alfabetização* um significado mais abrangente, considerando *alfabetização* e *literacia* como equivalentes e não dissociados (Freire, 1989, 1991, 1993). Para ilustrar, na análise feita na obra

intitulada *Literacy: Reading the Word & the World*, Freire e Macedo (1987) são de opinião de que a alfabetização

becomes a meaningful construct to the degree that it is viewed as a set of practices that functions to either empower or disempower people. In the larger sense, literacy is analyzed according to whether it serves to reproduce existing social formation or serves as a set of cultural practices that promotes democratic and emancipatory change ... [and] we call for a concept of literacy that transcends its etymological content. That is, literacy cannot be reduced to the treatment of letters and words as purely mechanical domain. We need to go beyond this rigid comprehension of literacy and begin to view it as the relationship of learners to the world, mediated by the transforming practice of this world taking place in the very general milieu in which learners travel". (pp. ix-x)

Desta posição, para Freire (1989, 1991, 1993) o significado de alfabetização não se esgota na capacidade de codificação, decodificação ou compreensão e produção textual, já que para ele, e fundamentando a sua ideia a partir da antropologia, antes de o ser humano inventar códigos linguísticos já lia o seu mundo. Nas suas palavras, "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (Freire, 1989, p. 13).

Numa perspectiva diferente da freiriana, Tfouni (1995) define que "Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspetos sócio históricos da aquisição de uma sociedade" (p. 20). Soares e Batista (2005) distinguem os conceitos de *alfabetização* e *literacia*, por envolverem competências diferentes.

Ainda nesta abordagem, Soares (2004) defende que "os conceitos de *alfabetização* e *letramento* [ou *literacia*] se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem" (p. 7). A autora exemplifica essa sua asserção com as progressivas, embora cautelosas, alterações que se vão verificando em diversas áreas do saber no uso desses dois termos, com destaque para os censos demográficos e os estudos que determinam o nível de *alfabetização funcional* da população brasileira. Para tal, Soares (2004) toma como exemplo de que em 1940 era considerado alfabetizado no Brasil aquele que declarasse saber ler e escrever, por exemplo o seu nome. Em 1950, o alfabetizado passou a ser aquele com a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. A partir de 1990 começa-se a observar a extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, quando, por exemplo, as Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passaram a considerar alguém alfabetizado a pessoa com as quatro primeiras séries do ensino fundamental concluído. Por outras palavras, considera-se letrado aquele indivíduo ou grupo social que seja capaz de

não só ler e escrever, mas que também domine, compreenda e utilize pragmaticamente a leitura e a escrita para a sua inserção social, cultural, linguística, económica, académica e profissional.

Por outras palavras, no concernente à diferença fundamental entre esses dois conceitos, enquanto a *alfabetização* (*alphabétisation*, em Francês, e *reading instruction, beginning literacy*, em Inglês) tem que ver com a aprendizagem de uma técnica, o código convencional da leitura e escrita alfabética e ortográfica, o saber ler e escrever, a *literacia* ou *letramento* (*illettrisme*, em Francês, e *literacy*, em Inglês) é entendida como tendo que ver com o possuir habilidades de compreender funções textuais deste código e o uso competente e pragmático dessa técnica, o fazer uso da leitura e da escrita, para fins de interação e práticas sociais.

Soares (1998) sugere que na distinção entre *alfabetização* e *letramento*, o ideal é “alfabetizar letrando”:

Precisáramos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento ... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*. (p. 47)

Importa observar com bastante atenção que um indivíduo pode ser alfabetizado e não letrado e vice-versa. Soares (1998) exemplifica esta hipótese com o seguinte texto:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita; pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento.

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada. (pp. 24–25)

É como dizia Mia Couto (Couto, 2011), numa das suas famosas passagens, com itálicos nossos:

Sou biólogo e *viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável.* (pp. 14–15)

Este trabalho adota a ideia dos autores que defendem que alfabetização e literacia são sim fenómenos diferentes e não dicotómicos, se partirmos do princípio de que cada um envolve competência distintas. Alfabetização e literacia são processos simultâneos, interdependentes, recíprocos e indissociáveis, e que devem caminhar juntos desde a fase emergente de uma criança até a fase mais adulta, já no ensino secundário, terciário ou superior e além disso. E tal como defende Soares (2004),

Dissociar alfabetização e [literacia ou] letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p. 14)

Como conclusão, não basta que um leitor ou escritor saiba decodificar e codificar letras e/ ou palavras, ou que saiba ler e escrever. É fundamental que o indivíduo também saiba, usando a sua realidade e os diferentes tipos de conhecimento, como geral, anterior, linguístico, experiencial, ou temático, possa compreender o texto de maneira ativa, estratégica, crítica, questionando a mensagem para depois poder tomar uma posição sobre ela, para que produza textos autónomos, reflexivos e críticos e assim responder adequadamente às diversas demandas sociais que a leitura e escrita lhe impõem.

Evidentemente, ser iletrado “... is a very different enterprise for the skilled first grader, fourth grader, high school student, and adult” (Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1991, p. 9). Por conseguinte, e como sublinha Pretorius (2014), para que “... um sistema de educação produza resultados académicos bem como alunos que possam subsistir ou sobreviver na economia do conhecimento do século XXI, ele precisa produzir alunos que estão plenamente letrados” (pp. 71–72). Assim, devemos preparar a nossa força de trabalho num múltiplo conjunto de competências, que “vão desde aprender, pensar e inovar ... à competências ligadas à vida e à carreiras, tais como planejar, avaliar

e gerir o seu próprio trabalho rumo à uma melhoria contínua, à adaptação às mudanças e à comunicação eficaz para diversas audiências” (Mansilla & Jackson, 2013, p. 1). Sendo assim, na subsecção a seguir passamos para a forma como os alfabetos e letrados de Angola têm estado a ser criados.

2.4. CRIAÇÃO DA MASSA CRÍTICA ANGOLANA

Esta secção traça a história de como tem sido criada a massa crítica angolana, um tema que conecta com o tema da secção precedente. Efetivamente, a exposição ou acesso à informação atual e atuante (por via televisiva, radiofónica e dos documentos impressos, como livros, jornais e revistas) e o acesso à uma educação de qualidade têm um impacto profundo na criação de uma sociedade alfabetizada e literada (Krashen, 2004; Neuman & Celano, 2001; Olson & Torrance, 2001; Olson & Torrance, 2009). Por isso, depois de termos visto o historial sobre a educação angolana em §1.12, nesta parte do trabalho descrevemos o contexto informacional de Angola e alguns dos seus indicadores universitários. Para tal, dividimo-la em quatro partes: a criação de bibliotecas em Angola; a literatura angolana; a televisão, radiodifusão e imprensa angolanas; e o ensino superior em Angola.

2.4.1. A Criação de Bibliotecas

Com o objetivo de criar uma massa crítica angolana, e mesmo antes do início oficial do ensino em Angola em 1845 (*cf.* §1.12), o Governo-Geral da Província de Angola fez publicar, em 10 de outubro de 1772, o decreto que instituiu o “subsídio literário” extensivo para Portugal e para as províncias ultramarinas, cuja missão principal era fomentar a cultura intelectual e divulgar a alfabetização. E em 11 de novembro de 1772, D. Francisco Inocêncio criou mais uma escola de ler, escrever e contar.

A 1 de dezembro de 1873 começou a funcionar, em Luanda, a Biblioteca Pública da Câmara Municipal, cuja fundação tinha sido orientada em 28 de março de 1857. Na altura o seu acervo bibliográfico era de 265 livros próprios e 250 que lhe haviam sido emprestados por Urbano de Castro, vereador e jornalista. Em 1913, os herdeiros do escritor e jornalista Alfredo Troni, advogado e um dos maiores nomes ligados ao desenvolvimento cultural em Luanda, fizeram a entrega de 3 273 volumes da biblioteca particular de seu pai (Santos, 1975, p. 140).

No âmbito do fomento da leitura, publicou-se o Diploma Legislativo de 16 de abril de 1927, que declarava a obrigatoriedade da criação de bibliotecas e museus, com regulamentação própria, adaptada ao meio social em que funcionassem. Através do diploma publicado em 17 de julho de 1929, no *Boletim Oficial de Angola*, passou a ser obrigatório às tipografias, litografias e todas as entidades editoras o envio de um

exemplar de cada obra impressa nas suas máquinas à Biblioteca Municipal de Luanda e à Biblioteca Pública da Direção dos Serviços de Instrução.

Na dependência dos Serviços de Instrução Pública, criou-se uma Biblioteca Pedagógica, em 8 de maio de 1926, e as bibliotecas móveis, designadas de *Bibliotecas de Educação*, em 15 de maio de 1930. Estas últimas compreendiam três secções: adultos, adolescentes e crianças.

Em 27 de dezembro de 1969 publicou-se o Decreto n.º 49 448, no Boletim Oficial n.º 301, I Série, que criava a *Biblioteca Nacional de Angola* em Luanda, nos Serviços de Educação do Ultramar. O seu fundo era constituído pelo acervo proveniente da Biblioteca Central de Educação, do Museu de Angola e do Instituto de Investigação Científica de Angola. As principais funções desta biblioteca passavam pela facilitação da leitura, irradiação da cultura, e promoção de ciclos de conferências, de leituras programadas, de exposições, e de outras atividades.

Dois anos depois da independência nacional em 1975, aprovou-se um novo estatuto legal da Biblioteca Nacional, através do Decreto n.º 41/77, de 3 de março de 1977, publicado no Diário da República n.º 109, I Série, de 10 de maio de 1977, o mesmo que criava o Departamento Nacional das Bibliotecas, que a tutelava, juntamente com as bibliotecas públicas, municipais e estatais. A partir de 1993 até aos dias de hoje, a Biblioteca Nacional de Angola passou a ser tutelada pelo Ministério da Cultura, através do Decreto n.º 36/93, de 10 de dezembro, publicado no Diário da República n.º 48, I Série, posteriormente revogado pelo Decreto Presidencial n.º 206/15, de 30 de outubro de 2015, que aprova um outro Estatuto Orgânico da Biblioteca Nacional de Angola. A instituição funciona na base do novo Estatuto Orgânico da Biblioteca Nacional de Angola, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 206/15, de 30 de outubro de 2015, que a considera como uma “pessoa de direito público, com personalidade jurídica, dotada de autonomia administrativa, financeira e patrimonial”.

Outrossim, a maior parte das IES tem as suas bibliotecas, apesar de muitas delas precisarem de investir muito mais nos seus serviços e produtos e na especialização do seu pessoal, para serem consideradas como tais, isto é, como agências bibliográficas, entidades de organização documental e informacional. De facto, as IES angolanas precisam de bibliotecas e bibliotecários capazes de fornecer e transformar a informação em conhecimento, bem como de mediar e participar do processo de ensino e aprendizagem, de pesquisa e de extensão através da inserção no mundo da investigação científica dos utentes cada vez mais críticos, reflexivos e holísticos, e assim contribuir para a construção do conhecimento científico.

2.4.2. A Literatura Angolana

A existência da literatura pressupõe um complexo e umbilical intercâmbio entre os escritores ou criadores (a produção da arte), os livros ou obras (a técnica ou difusão), e o público ou leitores (o comércio ou consumo). Em Angola, antes da chegada dos colonialistas portugueses, e como a população angolana não conhecia a forma escrita, a literatura era no essencial de tradição oral, constituída de contos, lendas, provérbios, fábulas, enigmas, ditados e criações da cultura popular. Com a chegada dos portugueses, acredita-se que o ano de 1605 registou a criação, em Luanda, da primeira escola de ler e escrever, uma das primeiras de toda a África Negra, em que o Frei António de Sequeira foi o seu primeiro mestre. Entretanto, o desenvolvimento da escrita literária inicia apenas no século XIX, com a influência do colonizador (Santos, 1975).

Relativamente ao início da literatura angolana, a primeira obra historiográfica e factográfica escrita em Angola por um residente foi *História Geral das Guerras Angolanas* (Cadórnega, 1680), de António Oliveira de Cadórnega (1623–1690), um capitão da conquista portuguesa. Entretanto, excetuando esta obra, é quase que consensual que a literatura angolana surgiu em 1845, como consequência da chegada a Angola da primeira prensa e introdução da imprensa no país (Gonçalves, 1964). Por conseguinte, surgiram em Angola diversas publicações, com destaque para o primeiro periódico angolano, o *Boletim do Governo Geral da Província de Angola*, que, por iniciativa do Governador-Geral de Angola entre 1845 e 1848, Pedro Alexandrino da Cunha (1801–1850), sai a público no dia 13 de setembro de 1845. A partir do n.º 95 de 3 de julho de 1847 o *Boletim do Governo Geral da Província de Angola* passou a denominar-se *Boletim Oficial do Governo da Província de Angola*. A missão deste periódico era essencialmente publicar matéria geral, legislativa, social, económica e comercial necessária ao público residente na então colónia. Seguidamente, surgiram outras publicações, tanto em prosa quanto em poesia, com destaque para o surgimento em 1878 do *Jornal de Loanda*, em 1886 *A Civilização da África Portuguesa*, entre 1902–1903 *Luz e Crença*, em 1901 a coletânea *Voz de Angola Clamando no Deserto*, e entre 1851–1900 o *Almanach de Lembranças* (Everdosa, 2001; Špánková, 2014).

Como primeira obra literária africana de língua portuguesa considera-se o livro de poemas do autor autóctone angolano José da Silva Maia Ferreira, intitulado *Esportaneidades da Minha Alma*, publicada em 1849. A esta obra seguiu-se uma noveleta de influência queirosiana escrita pelo português Alfredo Troni, intitulada *Nga Mutúri*, e publicada em 1882, bem como o livro de poemas *Delírios*, do angolano

Joaquim Dias Cordeiro da Matta, publicado em 1890. Um outro destaque nesse século foi a publicação, em 1892 e 1893, do *Romance Íntimo – Scenas de África*, do angolano Pedro Félix Machado.

O final do século XIX conheceu o surgimento do Pan-africanismo, um movimento político, cultural, filosófico e social formado inicialmente por ativistas afrodescendentes e africanos, destacando-se intelectuais discriminados na América e colonizados em África, como Edward Wilmot Blyden (1832–1912), George Padmore (1903–1959), Henry Silvester Williams (1869–1911), Kwame Nkrumah (1909–1972), Marcus Garvey (1887–1940), William Edward Burghardt Du Bois (1868–1963). A sua missão original era a reflexão em torno da situação do Homem Negro, a promoção da unidade entre os povos africanos e seus descendentes, a assistência mútua, a construção de visões positivas da voz do continente a nível internacional, e a valorização da sua coletividade étnico-racial (Eze, 2013; James, 2012; Kendhammer, 2007; Sherwood & Adi, 2003).

Já no limiar do século XX, e com a instauração do regime fascista do Estado Novo em 1929 em Portugal, surgem alguns autores intelectuais assimilados. Aparecem por isso publicações em Angola, onde se destaca o famoso romance *O Segredo da Morta*, de António Assis Júnior (1929, publicado em folhetim), e de outros autores como Óscar Ribas (autor do *Uanga*, publicado em 1951), e Castro Soromenho.

Depois do chamado período de “quase não literatura” em Angola, de 1930–45, em 1948 surge o Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (MNIA) ou Movimento dos Jovens Intelectuais de Angola (MJIA) com o lema “*Vamos Descobrir Angola*”, constituída por jovens urbanizados e de formação europeia, e que tinham como uma das suas missões a valorização da cultura e da identidade angolanas. Foi também o MJIA que impulsionou as criações literárias, artísticas e os padrões estéticos dos jovens intelectuais angolanos e de outras colónias portuguesas, que mais tarde contribuíram para o aparecimento da revista *Mensagem* em 1951, órgão social da ANANGOLA – Associação dos Naturais de Angola – preponderante para a posterior veiculação das ideias desses nacionalistas e formação de bases para a fundação do MPLA em 1956.

Na sequência da revista *Mensagem* surgiu a revista *Cultura* (1957–1970), ligada aos escritores da *Geração de 50*, como Henrique Abranches (1932–2006), Mário António (1934–1989), e José Luandino Vieira (1935–). Outros poetas que encimaram a moção “*Vamos Descobrir Angola*” foram Alda Lara (1930–1962), Antero Abreu (1927–), António Mendes Cardoso (1933–2006), Ermelinda Pereira Xavier (1931–), Óscar Ribas (1909–2004), entre outros. Em redor da ANANGOLA encontravam-se autores

como António Agostinho Neto (1922–1979), António Jacinto (1924–1991), Viriato da Cruz (1928–1973), apenas para citar alguns.

Foi também durante o período da chamada *Geração 50*, que Angola e o mundo testemunham uma atividade de escrita exercida por angolanos virada para a defesa das liberdades fundamentais do homem africano e para a libertação cultural, social, político-deológica, e económica do colonizado, através de uma literatura de resistência, subversiva e engajada (Chaves, 2005; Omoteso, 2003; Sartre, 2004; Soares, 2010), e através de “jornalismo de protesto” (Kandjimbo, 2015, p. 439). Todo este processo teve sucesso, apesar de diversas barreiras colocadas pelo poder e a ordem coloniais na altura, como a censura, a repressão, a violência e a perseguição (Andrade, 1980; Lourenço, 2015; Rocha, 2009).

Outras iniciativas literárias foram promovidas pela *Casa dos Estudantes do Império* (CEI) que reunia jovens letrados e autores radicados na Metrópole preocupados com a questão das tradições, dos valores, hábitos e costumes considerados autenticamente angolanos. Algumas dessas características incluíam uma dição própria, uma subversão léxica e sintática da norma culta do Português, o recurso à alternância de dois ou mais códigos e signos linguísticos (*code-switching*, em Inglês) e à mistura de dois ou mais códigos e signos linguísticos (*code-mixing*, em Inglês), com o Português a ser usado nas interações comunicativas ao lado das línguas da grande família Bantu, como o Kikongo, Umbundu e principalmente o Kimbundu. Segundo Holmes (2013), Matras (2009) e Wardhaugh e Fuller (2015), o *code-switching* e o *code-mixing* são ambos fenómenos inerentes aos falantes multilingues, refletindo assim uma dupla, tripla ou mais identidades étnico-culturais, o que também contribuiu na valorização das línguas angolanas e africanas, neste caso.

E foi nesta base do interesse pelo Kimbundo demonstrado e promovido pelos integrantes do MNIA que surgiu a elaboração por Mário Pinto de Andrade (1928–1990) de algumas pesquisas sobre a linguística Bantu, publicadas nos números da *Revista Mensagem – A voz dos naturais de Angola* (Revista Mensagem, 1951), com um caráter académico dos textos, incluindo citações em Inglês.

Com o início da luta armada em 1961, os autores angolanos começaram a expressar e lutar abertamente pela “angolanidade”, oposta ao colonialismo português. Foi nesta fase que surgiram os autores da chamada *Geração de 70*, como Arlindo Barbeitos, David Mestre, João Maria Vilanova, Ruy Duarte de Carvalho (Špánková, 2014). Com a conquista da independência nacional em 1975, novos nomes enriqueceram a cena literária angolana, com “novas ideias, perspectivas, temas e estilos à literatura

angolana” (Špánková, 2014, p. 8), com destaque para: Pepetela, Uanhenga Xitu, Costa Andrade ‘Ndunduma’, Jofre Rocha, Paula Tavares, Manuel Rui, João Melo, Boaventura Cardoso, Luís Kanjimbo, Ondjaki, Ana de Santana, Maria Alexandre Dáskalos, José Eduardo Agualusa, Lopito Feijó, Luís Kandjimbo, Amélia Dalomba, Kanjimbo Ananás, José Luís Mendonça, e Adriano Botelho de Vasconcelos. E alguns desses são hoje membros dos dois maiores movimentos editoriais, nomeadamente, a União dos Escritores Angolanos, fundada em Luanda, aos 10 de dezembro de 1975, e a Brigada Jovem de Literatura, fundada em Luanda, aos 5 de julho de 1980, cujas respetivas produções literárias e ensaísticas circulam em quase todo o país e mesmo fora dele.

2.4.3. Televisão, Radiodifusão e Imprensa Angolanas

Nos últimos 25 anos os investimentos nos órgãos de comunicação social aumentaram consideravelmente em Angola. Quanto à televisão angolana, as primeiras tentativas de emissão televisiva em Angola vinham a decorrer desde o ano de 1962, em Nova Lisboa, atual Huambo (Coelho, 1999). Entretanto, a emissão televisiva apenas surgiu em Angola em 1973, como Televisão Angolana (TVA), cobrindo uma parte da cidade de Luanda. O português Paulo Cardoso de Oliveira, um jornalista e apresentador da Rádio e Televisão Portuguesa (RTP), estaria à frente deste primeiro projeto de televisão comercial por cabo.

Existem hoje em Angola mais de uma dúzia de estações televisivas, como uma estatal e quatro privadas. A estação estatal é a *Televisão Pública de Angola* (TPA) cujas emissões começaram a 18 de outubro de 1975, ainda com o nome anterior de *Televisão Popular de Angola*. Desde o limiar da primeira década de 2000 a TPA começou a emitir em sinal aberto através de três canais: *TPA 1* e *TPA 2*, a partir do ano de 2000 e *TPA Internacional* (a partir do ano de 2003). As quatro estações televisivas privadas de destaque por terem cobertura nacional são a *TV Zimbo*, que emite em Angola desde dezembro de 2008, a *Banda TV*, com as transmissões desde novembro de 2013, a *Palanca TV*, que iniciou as suas emissões em dezembro de 2015, e a TV VIDA que emite desde março de 2019.

Todas estas estações televisivas emitem o seu sinal via fibra ou via satélite de TV paga digital de multiplataforma e multicanal, 24 horas ao dia. Excluindo a TV Cabo, em Angola desde 2006, que chega ao cliente através de cabo ou fibra, os serviços via satélite são oferecidos por duas operadoras, nomeadamente, a sul-africana Multichoice, em Angola desde 1998, e a angolana ZAP, no mercado desde 2010. Estas três operadoras oferecem canais de África, América, Europa e Ásia, com conteúdos variados, como notícias, desporto, filmes premium, telenovelas, comédias, reality-shows e documentários, com a

possibilidade de o subscritor ou o telespectador escolher aquele canal que vai de encontro às suas crenças ou preferências linguísticas ou culturais, como portuguesas, brasileiras, cubanas, inglesas, americanas, francesas, chinesas, indianas, russas, espanholas, entre outras. Por outro lado, para além das estações locais, os residentes em Angola podem assistir a *RTP*, a *SIC*, o *CM*, a *TVI*, a *Globo*, a *TV Record*, a *BBC*, a *Sky News*, a *CNN*, a *France 24*, só para citar algumas. A TV Cabo também oferece serviços de Televisão, Internet e Telefone num só pacote.

No tocante à radiodifusão angolana, ela deve a sua existência ao trabalho iniciado em Benguela, aos 28 de fevereiro de 1931, por Álvaro Nunes de Carvalho, um amador devidamente autorizado na altura, e hoje considerado como o pai da Rádio em Angola. Atualmente, estão instaladas no País três estações radiofónicas pertencentes ao Estado e mais de 10 rádios de capital privado. As estações estatais são todas de cobertura nacional: a *Rádio Nacional de Angola*, com uma estação emissora em cada uma das 18 províncias; a *Rádio N'Gola Yeto*, a estação virada para a promoção das línguas angolanas; e a *Rádio 5*, que transmite exclusivamente assuntos desportivos. Das rádios de capital privado destacam-se nove: *Rádio LAC* (Luanda Antena Comercial, que emite em Luanda), *Rádio 2000* (a comercial da Província da Huíla), *Rádio Comercial de Cabinda* (na província de Cabinda), *Rádio Morena* (a comercial da Província de Benguela), *Rádio Despertar* (a única emissora de um partido político, a UNITA, e emitindo em Luanda), *Rádio Eclésia* (emissora da Igreja Católica que pode ser sintonizada em Luanda, Benguela e Huíla), *Rádio Mais* (que emite em Luanda, Benguela, Huambo, e Huíla), *Rádio Kairós* (emissora da Igreja Metodista, sintonizada em Luanda), e *Rádio MFM* (também sintonizada em Luanda).

Relativamente à imprensa angolana, o século XIX é hoje considerado como fundamental para o estudo da vida intelectual de Angola, já que durante o mesmo surgiram as primeiras publicações literárias, registaram-se cerca de meia centena de jornais, e surgiu uma “intensa e brilhante atividade jornalística” responsável por uma preparação política, autónoma e crítica a nível social e institucional dos jovens de então (Laranjeira, 1995, p. 19, 20). Estes acontecimentos atribuem-se a Quanto à Sá da Bandeira quem, em 1836, no artigo 13º do Decreto de 7 de dezembro, determina que se criem nas possessões ultramarinas publicações capazes de transmitir informações legais, comerciais e gerais, necessárias ao público residente nas colónias de expressão portuguesa.

Num outro desenvolvimento, a história da imprensa angolana geralmente confunde-se com a da literatura angolana e é dividida em quatro fases, sendo as primeiras três defendidas por Lopo (1964) e uma última por Hohlfeldt (2009):

1ª Fase: Imprensa oficial (1845–1852), a partir do lançamento da primeira edição do *Boletim Oficial*, publicada aos 13 de setembro de 1845;

2ª Fase: Imprensa independente ou imprensa livre (1852–1923), com publicações em Luanda e Ambriz, a Norte, e em Benguela e Namibe, a Sul, com destaque para a edição única do *Almanak Estatístico da Província d'Angola e suas Dependências*, em Luanda (1852), o jornal literário e recreativo *Aurora*, em Luanda (1856), fundado por Ernesto Marecos, Teixeira da Silva, Alexandre Balduino e Alfredo Sarmento; a 6 de dezembro de 1866 sai, em Luanda, a edição n.º 1 do periódico *A Civilização da África Portuguesa*, dos advogados António Urbano Monteiro de Castro e Alfredo Júlio Côrtes Mântua, o primeiro jornal eminentemente político de combate ao colonialismo, fruto da entrada em vigor nas províncias ultramarinas do Decreto de 17 de maio de 1866 sobre a lei de liberdade de imprensa em vigor na Metrópole; *O Progresso*, em Benguela (1870); *Jornal de Luanda* (por Alfredo Troni, 1878), *Mukuarimi*, em Luanda (por Alfredo Troni, 1888); o *Almanach de Mossamedes*, no Namibe (1884); *A Ventosa*, em Catumbela (Benguela, 1886); *Conselhos de Leste*, em Luanda (por Alfredo Troni, 1891); *O Sul d'Angola*, no Namibe (1892); *A Africana*, no Ambriz (1893); e *Jornal de Benguela* (1912);

3ª Fase: Imprensa industrial ou profissional (1923–1974), que inicia com a circulação do jornal *Província de Angola*, fundado em Luanda (por Adolfo Pina, em 16 de agosto de 1923). Esta fase caracteriza-se pela convivência e posterior transição do amadorismo e o profissionalismo, não só com a possibilidade de os diretores, editores e redatores passarem a sobreviver desta profissão, mas também a fase registava a participação de empregados e profissionais de diversas áreas, como comerciantes, negociantes, agricultores, magistrados judiciais, e médicos. Industrialmente, esta fase testemunhou uma preocupação pela melhoria na maquinaria da indústria gráfica, com a impressão de periódicos numa gráfica própria. Entretanto, é importante destacar que algumas personagens da época anterior também merecem o atributo de jornalista profissional, como é o caso de Alfredo Troni, com as sua três publicações supracitadas;

4ª Fase: Imprensa independentistas (25 de abril de 1974 –) que concretizou a independência de Angola, o reconhecimento da mesma e a sua posterior integração do País no mundo independente e em desenvolvimento (Hohlfeldt, 2009). Nesta fase o *Província de Angola* altera o nome para *Jornal de Angola*, tornando-se um jornal governamental. Em 1975 é criada a *Agência Nacional de Notícias*, a ANGOP Agência de Notícias (<http://www.angop.ao>). Esta fase testemunhou a Proclamação da União dos Escritores Angolanos (UEA), em 10 de dezembro de 1975. Dentre as obras, pode-se destacar as de Manuel Rui, *11 poemas em novembro: Ano um* (1976), o primeiro livro de poesia publicado em Angola após a independência, ao que se seguiu o *11 poemas em novembro: Ano dois* (1977) e o *11 poemas em novembro: Ano três* (em 1978); Também é de destacar o *Caderno de um Guerrilheiro* (Poesia, de João Maria Vilanova, 1974) e *Vozes da Terra* (1974) e *Vidas de Só Revoltar* (1975), ambas de Adriano Botelho de Vasconcelos.

Fruto da viragem da conjuntura política a partir de 1991 e 1992, principalmente com a aprovação da primeira Lei de Imprensa, a Lei n.º 22/91, de 15 de junho, revogada através da correspondente Lei n.º 7/06, de 15 de maio, dos números avançados no DESN (2019) destacam-se no país jornais impressos e online. A empresa pública, Edições Novembro (<http://edicoesnovembro.sapo.ao>) é proprietária e produtora de 4 títulos, nomeadamente, o *Jornal de Angola* (<http://jornaldeangola.sapo.ao>), um diário e generalista, com 50 000 exemplares), *Jornal dos Desportos* (um diário especializado dedicado às atividades desportivas, e com 30 000 exemplares), *Jornal de Economia & Finanças* (um semanário sobre assuntos económicos e financeiros, saindo às sextas-feiras, com 5 000 exemplares) e *Jornal Cultura* (uma publicação quinzenal relacionada a assuntos referentes a arte e cultura, com 10 000 exemplares).

Para além do estatal, o *Jornal de Angola, O País* (<https://opais.co.ao/>) é o segundo diário, e o único privado, também generalista, com 5 000 exemplares). Outros investimentos privados nesta área são: o *Novo Jornal* (<http://www.novojornal.co.ao>), o *Folha 8* (<http://jornalf8.net>), com uma tiragem de 3 000 exemplares); o *Chela Press* (<https://chelapress.info>), o *Jornal do Centro e Sul do País*; o semanário *Valor Económico* (4 000 exemplares); a *Nova Gazeta* (<http://novagazeta.co.ao>), o único semanário gratuito, com 4 000 exemplares); o *Semanário Económico* (publicado às quintas-feiras, com uma tiragem média de 5 000 exemplares); o semanário *SOL*, edição Angola (um dos jornais mais lidos pelos funcionários portugueses que vivem em Angola, e que tem uma tiragem semanal média de 5 000 exemplares); e o *Jornal Expansão* (2 000 exemplares).

Já há também muitas publicações online, todas generalistas, destacando-se estas 11: *Angola News* (<http://angola.shafaqna.com>), *Angonotícias* (<http://angonoticias.com>), o *Apostolado* (<http://apostoladoangola.org>), *Club-K Angola* (<http://club-k.net>), *Correio Angolense* (<https://www.correioangolense.com>), *Correio da Kianda* (<http://correiokianda.info>), *Pérola das Acácias* (<http://peroladasacacias.net>), *Maka Angola* (<https://www.makaangola.org>), *Portal de Angola* (<http://www.portaldeangola.com>), *Portal de Notícias AO24* (<http://www.angola24horas.com>), e *Sapo Notícias* (<http://noticias.sapo.ao>).

Quanto às revistas, das 431 revistas e 158 boletins avançados no DESN (2019) pode-se destacar que circulam em Angola muitos que disputam o interesse dos leitores e que tratam diversos assuntos. Dentre as revistas podem-se destacar as mais generalistas (*Africa 21, África Austral, Africa Today*); as de negócios, economia, tecnologia, publicidade e carreira (*Exame, Figuras e Negócios*); a de gestão de

pessoas (*Human Capital Angola*); as de moda, *lifestyle*, entretenimento e celebridades (*Caras, Jet 7 Angola, Lux, Talentos*), e a episcopal (*O Apostolado*).

Do exposto acima, percebe-se que o País está melhor servido na área da comunicação social (quantitativa e qualitativamente), comparando com o período de mono-partidarismo (1975–1991), em que só haviam em Angola os órgãos públicos, e a então anti-governamental *Rádio Vorgan* (agora denominada *Rádio Desperta*), que até 1991 emitia a partir da localidade da Jamba, província do Cuando Cubango.

Entretanto, deve-se destacar o facto de a maior parte dos investimentos em informação radiofónica e imprensa concentrar-se na capital do país, Luanda. Na verdade, até aos dias de hoje, no que a imprensa diz respeito, apenas o *Chela Press* estará a ser publicado fora de Luanda, em Benguela. Outrossim, a maior parte dos veículos de informação é de propriedade do Estado, o que geralmente alimenta os argumentos daqueles que alegam que, qualitativamente, o País tem uma grande matriz ideológica, uma pouca independência editorial, pouca isenção, fraca objetividade e diversidade informativa, e uma certa imparcialidade dos órgãos de comunicação social. Por exemplo, pode-se verificar que as emissões e publicações privadas estão concentradas no litoral do País e nas duas maiores províncias do interior, Huíla e Huambo. Mas esta é uma história que não cabe ser detalhada neste espaço.

Finalmente, em jeito de comparação de tiragens médias noutros países, pode-se observar que Angola ainda precisa de investir muito mais nesta área. Por exemplo, os dados de 2014 a 2016 mostram que na África do Sul, o jornal *Sunday Times* vende acima de 360 000 e o jornal *Daily Sun* vende mais de 280 000 exemplares diariamente. Em Portugal, os jornais de maior tiragem, como o *Correio da Manhã* e o *Expresso* vendem por dia acima de 100 000 e 70 000 exemplares, respetivamente. No Brasil, dois dos jornais com maior tiragem são *Super Notícia* e o *Globo*, e têm uma distribuição nacional média com mais de 240 000 e 190 000 exemplares por dia, respetivamente. Isso para não mencionar o Reino Unido e os Estados Unidos de América, onde os respetivos jornais, *The Sun* e *Daily Sun*, e *The Wall Street Journal* e *The New York Times*, têm um índice de circulação de 1 600 700 e 1 500 000, e 2 300 000 e 1 860 000, respetivamente.

Mesmo assim, é com esses meios literários, televisivos, radiofónicos e de imprensa que o país tem contado para o desenvolvimento de uma massa crítica que possa responder às exigências de um mundo cada vez mais competitivo. Obviamente, este processo conta também com um processo educativo e com um ES em grande expansão.

2.4.4. O Ensino Superior em Angola

Como vimos na §1.12.6.2, o ensino universitário, na altura chamado “Estudos Gerais Universitários de Angola”, foi oficialmente institucionalizado em Angola em 1962, através da publicação do Diploma Legislativo nº 3 235 de 21 de abril de 1962 (Sousa, 2014). Integrado na Universidade Portuguesa, o ES contava na época com uma população escolar estimada em 286 alunos para um corpo docente de 18 elementos. Os Estudos Gerais Universitários de Angola em 1968 adquiriram o estatuto de universidade, adotando a designação de Universidade de Luanda. Até um ano antes da independência nacional, em 1974, haviam 4 176 estudantes universitários, um número que teve um decréscimo de perto de 75%, para 1 109, em 1977 (Carvalho, 2012). A partir de 24 de janeiro de 1985 a Universidade de Luanda passou a designar-se como Universidade Agostinho Neto, em memória do primeiro presidente de Angola.

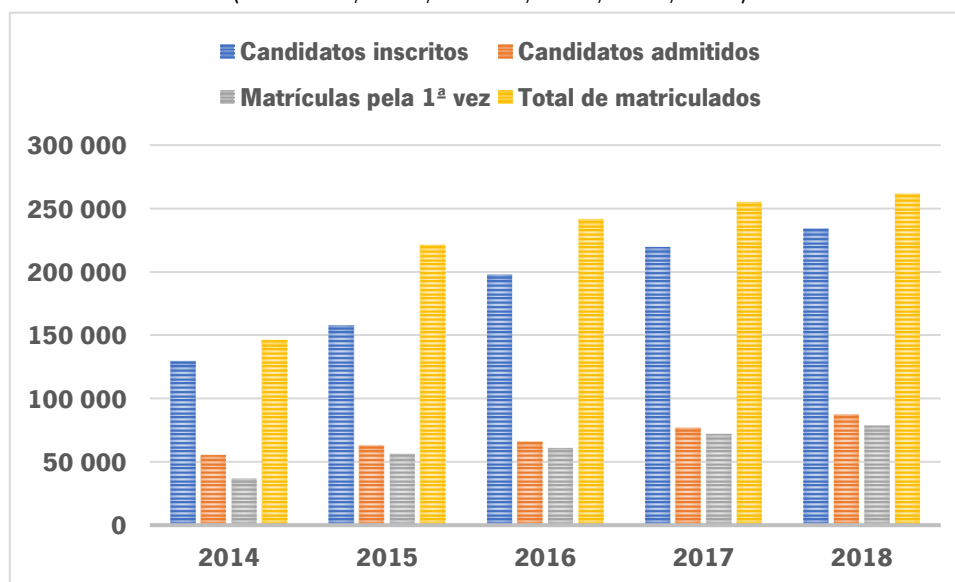
Em 1992, o governo angolano permitiu e até promoveu o estabelecimento de instituições privadas de ES. Assim, a Igreja Católica lançou a primeira IES privada de Angola, a Universidade Católica de Angola (UCAN), em 1997. Nesse mesmo ano, a UAN começou a exercer a prática democrática com as primeiras eleições para o Reitor e Decanos das Faculdades. O período que começou em 1997 também testemunhou a abertura de outras 22 IES privadas. Esta expansão do ES permitiu um crescimento exponencial de estudantes matriculados, de 7 916 em 1997 a 98 777 em 2009.

Até o ano de 2009, a UAN era a única IES pública. Porém, esse ano é muito histórico, porque, através do Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro (Decreto Presidencial, 2009), o governo angolano aprovou, a reorganização do sistema de ES, visando o cumprimento dos objetivos estratégicos de desenvolvimento económico, social, tecnológico e comunitário. Com esse movimento, foram criadas sete regiões académicas para definir as operações e a expansão das instituições. Dez anos depois desta reorganização do sistema de ES angolano, o país contou no Ano Académico 2018 com 72 IES, sendo 25 públicas e 47 privadas, uma matrícula de 261 214 estudantes. Quanto ao universo de recursos humanos, o ES angolano conta com 17 391 funcionários, sendo 10 441 docentes (MESCTI, 2018).

O Gráfico 1 na página a seguir mostra o crescimento estudantil no ES angolano nos últimos 5 anos. Dali podemos verificar que os indicadores estudantis no ES quase todos duplicaram de 2014 a 2018. Houve um aumento de 55.36% de candidatos inscritos, 63.34% de candidatos admitidos depois do exame de acesso, 47.08% de matrículas pela 1ª vez, e um aumento de 55.89% de estudantes matriculados.

Deve-se destacar também que em 2017 um total de 21 310 estudantes formaram-se superiormente a nível de graduação (MESCTI, 2018), um aumento de 63.57%, se compararmos com os 13 547 graduados de 2013 (MES, 2014).

Gráfico 1: Indicadores Estudantis do ES Angolano 2014–2018
(MÊS 2014, 2015; MESCTI, 2016, 2017, 2018)



Portanto, esses são números que, em princípio, poderiam indicar um aumento de massa crítica a nível da sociedade angolana. Com estes dados pensamos estarmos em condições para passarmos para a discussão de um dos conceitos fundamentais que ajudou a compor a base teórico-metodológica deste trabalho, o bilinguismo.

2.5. BILINGUISTO: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES

Nesta parte do trabalho discute-se alguns conceitos e dimensões de bilinguismo, em três divisões. Inicialmente, apresenta-se a etimologia, morfologia e semântica de *bilinguismo*. De seguida, descrevem-se as dimensões de classificação de indivíduos bilingues, e finalmente apresentam-se as principais publicações bilingues em Angola.

2.5.1. Bilinguismo: Etimologia, Morfologia e Semântica

Etimológica e morfologicamente, *bilinguismo* atribui a um movimento científico, e é uma palavra formada por **(a)** um prefixo quantificador *bi-* que deriva do Latim *bi-*, “que significa dois, duas vezes, dúplice, repetição”, **(b)** mais a base nominal *lingue*, um termo também do Latim, *linguis* (ou *língua*), “língua, órgão da língua, linguagem” (Hoad, 2000; Partridge, 2006; Weekely, 1921), as duas partes formando assim uma base adjetival derivada *bilingue*, e **(c)** a esta base agrega-se o sufixo *-ismo*, do Grego, *ismós*,

“doutrina; escola; teoria ou princípio artístico; ação; hábito, qualidade ou característica de...” (Bezerra, 2015; Cunha & Cintra, 2017; Rio-Torto, Rodrigues, Pereira, Pereira, & Ribeiro, 2016).

Semanticamente, a noção de *bilinguismo* ainda não é um consenso para muitos estudiosos que trabalham com este termo. Butler e Hakuta (2004) definem bilinguismo como “um complexo comportamento linguístico, psicológico e sócio-cultural que tem aspectos multidimensionais” (p. 114). Para Pereira (2011), o ... bilinguismo “é complexo, multifacetado e dinâmico, não se reduzindo à mera soma de línguas alternantes e bem delimitadas. Pelo contrário, assenta e traduz-se na prática normal de *translanguaging* [cf. §2.11.2.3], entendido este não como mero codeswitching...” (p. 16). Daqui depreende-se que existe hoje muita literatura que torna o assunto de *bilinguismo* quase inesgotável.

Porém, no sentido geral, podem-se destacar dois extremos. Considerados como três dos precursores do *bilinguismo*, Bloomfield (1933), Weinreich (1953) e Macnamara (1967, 1969) diferem amplamente neste âmbito. Num extremo, Bloomfield (1933) destaca o crescer a falar duas línguas ou o domínio de duas [ou mais] línguas, igual a um nativo como o fator a ter em conta para se considerar alguém como bilingue. Para este autor, nos casos “where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, the native-like control of two languages” (Bloomfield, 1933, pp. 55–56).

Num outro extremo, sem aludir ao nível do domínio das línguas pelo indivíduo ou à frequência, Weinreich (1953) definia o *bilinguismo* como “o hábito de utilizar duas línguas alternadamente e os *bilingues* eram pessoas que o praticam” (p. 139). Nesta mesma linha de pensamento, Macnamara (1967, 1969) propunha que o conceito de *bilinguismo* incluía a característica de qualquer indivíduo que tivesse ao menos habilidades numa das quatro modalidades (compreensão auditiva, expressão oral, leitura e expressão escrita) na L2, mesmo que em grau mínimo, para além das habilidades na sua primeira língua (L1), podia ser considerado como bilingue. Isso significa que se considera um bilingue uma pessoa que, por exemplo, seja um falante nativo de Português e também possa ler um pouco de Inglês ou uma outra língua adicional.

Esta ideia é também partilhada por outros autores como Haugen (1969), Thiery (1978) e Grosjean (1982), que incluem nos seus conceitos de bilinguismo aqueles indivíduos que não possuem competência mínima, e não necessariamente nativa, em duas línguas diferentes. Nesta perspetiva, Haugen (1969) define *bilinguismo* como

all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment. (pp. 6–7)

Para Grosjean (1982), a proficiência na língua deve ser considerada como um dos fatores com peso muito maior do que outros fatores, como o uso regular de duas línguas, domínios de uso, habilidades (ler e escrever, por exemplo) desenvolvidas numa outra língua (p. 230).

Nos últimos anos, muitos autores defendem que, mais do que qualificar alguém de “bilingue” e “não bilingue”, o que dificulta esta medição ou caracterização, deve-se adotar uma caracterização num *continuum*. Para Macnamara (1967), “we consider bilingualism to be a continuum, or rather a whole series of continua, which vary amongst individuals along a whole variety of dimensions” (p. 60). Por outras palavras, o uso e a proficiência de um bilingue pode variar ao longo da sua vida, o que faz com que um mesmo indivíduo se encontre em vários pontos ao longo deste *continuum* que vai de *completamente monolingue*, num extremo, para *completamente bilingue*, numa outra ponta onde a pessoa pode se comunicar fluentemente com os falantes das duas línguas.

Grosjean (1989) sublinha que o falante bilingue “is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals” (p. 3). Esta ideia foi depois retomada por Gravelle (1996) que defende que os falantes bilingues são mais do que “two monolinguals in one body” (p. 11). Li Wei (2010) postula que o termo bilingue geralmente define indivíduos que possuem duas línguas, incluindo nessa noção indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas. Enquanto isso, Pereira (2011) encara o termo bilinguismo a partir de numa perspetiva abrangente, considerando que:

[...] os bilingues não [são] apenas aqueles que desde a mais baixa infância adquirem e usam duas (ou mais) línguas de forma sustentada ou que são igualmente competentes nas duas línguas em todos os contextos e com todos os interlocutores, mas também os que estão a aprender uma segunda língua (bilingues emergentes) ou mesmo os que compreendem mas não têm o hábito de falar as suas línguas, como acontece com muitos filhos de imigrantes de segunda geração. (p. 15)

2.5.2. Dimensões de Classificação de Indivíduos Bilingues

Até aqui, temos estado a tratar uma variedade de conceitos de bilinguismo, a partir de uma única visão. Entretanto, existem conceitos que classificam os bilingues de acordo com um número de dimensões. Por exemplo, uma das listas mais extensas desta classificação com 37 tipos diferentes de bilingues é apresentada por Wei (2000, pp. 4–5), que depois de defini-los, eu encurto a lista para 27 conceitos, já

que verifiquei que muitos nomes têm o mesmo conceito, como são os casos dos números 3, 10, 14, 17, 19 e 26.

1. *additive bilingual* someone whose two languages combine in a complementary and enriching fashion
2. *ascendant bilingual* someone whose ability to function in a second language is developing due to increased use.
3. *balanced bilingual* = *ambilingual* = *equilingual* = *symmetrical bilingual* someone whose mastery of two languages is roughly equivalent.
4. *compound bilingual* someone whose two languages are learnt at the same time, often in the same context.
5. *co-ordinate bilingual* someone whose two languages are learnt in distinctively separate contexts.
6. *covert bilingual* someone who conceals his or her knowledge of a given language due to an attitudinal disposition.
7. *diagonal bilingual* someone who is bilingual in a non-standard language or a dialect and an unrelated standard language.
8. *dominant bilingual* someone with greater proficiency in one of his or her languages and uses it significantly more than the other language(s).
9. *dormant bilingual* someone who has emigrated to a foreign country for a considerable period of time and has little opportunity to keep the first language actively in use.
10. *early bilingual* = *ascribed bilingual* someone who has acquired two languages early in childhood.
11. *functional bilingual* someone who can operate in two languages with or without full fluency for the task in hand.
12. *horizontal bilingual* someone who is bilingual in two distinct languages which have a similar or equal status.
13. *incipient bilingual* someone at the early stages of bilingualism where one language is not fully developed.
14. *late bilingual* = *achieved bilingual* someone who has become a bilingual later than childhood.
15. *maximal bilingual* someone with near native control of two or more languages.
16. *minimal bilingual* someone with only a few words and phrases in a second language.
17. *natural bilingual* = *primary bilingual* someone who has not undergone any specific training and who is often not in a position to translate or interpret with facility between two languages.
18. *productive bilingual* someone who not only understands but also speaks and possibly writes in two or more languages.
19. *receptive bilingual* = *asymmetrical bilingual* = *passive bilingual* = *semibilingual* someone who understands a second language, in either its spoken or written form, or both, but does not necessarily speak or write it.
20. *recessive bilingual* someone who begins to feel some difficulty in either understanding or expressing him or herself with ease, due to lack of use.
21. *secondary bilingual* someone whose second language has been added to a first language via instruction.
22. *semilingual* someone with insufficient knowledge of either language.
23. *simultaneous bilingual* someone whose two languages are present from the onset of speech.
24. *subordinate bilingual* someone who exhibits interference in his or her language usage by reducing the patterns of the second language to those of the first.
25. *subtractive bilingual* someone whose second language is acquired at the expense of the aptitudes already acquired in the first language.

26. *successive bilingual = consecutive bilingual* someone whose second language is added at some stage after the first has begun to develop.
27. *vertical bilingual*/someone who is bilingual in a standard language and a distinct but related language or dialect.

Por sua vez, Mackey (1962, 2006) considera que o conceito de bilinguismo é relativo, e por isso propõe quatro características para se considerar alguém de bilingue: *grau* de proficiência em cada uma das línguas, *função* e o papel para que usa cada código linguístico; *alternância* de código e em que condições; *interferência* entre as línguas, em termos de como se fundem e como se influenciam. Butler e Hakuta (2004) postulam que uma classificação de tipos de bilingues depende, entre outras características, de quatro dimensões gerais: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social.

Sem fazer uma listagem exaustiva das propostas encontradas na literatura, e recorrendo à classificação de Lambert (1953), Fishman (1977), Hamers e Blanc (2000), Butler e Hakuta (2004) e De Groot (2011), esta tese agrupa os indivíduos bilingues em cinco categorias: (a) proficiência nas línguas em questão, (b) organização dos códigos linguísticos na memória; (c) a idade de aquisição da segunda língua (L2); (d) o status das duas línguas numa sociedade em questão, e (e) a identidade cultural do indivíduo bilingue.

2.5.2.1. Proficiência nas Línguas em Questão

A partir da dimensão linguística, este critério tem que ver com a relação entre o nível de proficiência nas duas línguas em questão. Assim, os indivíduos podem ser classificados em dois tipos: *bilinguismo balanceado* (ou *balanced bilingualism, ambilingualism, equilingualism, symmetrical bilingualism*) e *bilinguismo dominante* (ou *dominant bilingualism, unbalanced bilingualism*). Por um lado, estão os *bilingues balanceados* (ou *balanced bilinguals, ambilinguals, equilinguals, symmetrical bilinguals*) que têm uma proficiência aproximadamente equivalente nas duas línguas, como é o exemplo de um académico que consegue escrever artigos científicos nas duas línguas. Importa destacar que o *bilinguismo equilibrado* não implica necessariamente uma alta ou plena proficiência em ambas as línguas. Basta que um indivíduo domine as duas línguas em graus equivalentes. E por outro lado, estão os *bilingues dominantes* (ou *dominant bilinguals, unbalanced bilinguals*) que têm proficiência maior numa língua do que na outra, que é o caso de um emigrante que apesar de estar a residir no país de destino há algum tempo, entretanto tem poucas oportunidades para usar a língua deste novo país. É importante recordarmos que até a década de 1960, o bilinguismo foi considerado como prejudicial ao desenvolvimento cognitivo de um indivíduo e que levava à uma confusão psicológica (cf. Laurie, 1890;

Saer, 1923; Smith, 1923). No entanto, uma visão oposta surgiu, por exemplo, com o estudo de Peal e Lambert (1962), apresentado em §2.6.4.

2.5.2.2. Organização dos Códigos Linguísticos na Memória

Dentro da dimensão cognitiva, este critério refere-se ao modo como os dois (ou mais) códigos linguísticos são organizados por indivíduos. Socorrendo-se da distinção feita por Weinreich (1953), Butler e Hakuta (2004) consideram três tipos: *bilinguismo composto* (ou *compound bilingualism*), *bilinguismo coordenado* (ou *coordinate bilingualism*), e *bilinguismo subordinativo* (ou *subordinative bilingualism*). Nos *bilingues compostos* as duas formas de palavras de um conjunto de códigos linguísticos, como *ensino* e *teaching* estão relacionadas a uma mesma representação de significado na memória. Este fenômeno geralmente acontece quando o indivíduo adquire as duas línguas ao mesmo tempo, muitas vezes no mesmo contexto (De Groot, 2011). Nos *bilingues coordenados* cada termo no referido par de palavras de um conjunto de códigos linguísticos estaria organizado separadamente na memória, em dois conjuntos de unidades de significado. Neste caso o fenômeno acontece quando as duas línguas são aprendidas em contextos distintos (De Groot, 2011). Hamers e Blanc (2004) reconhecem as dificuldades de operacionalizar estas distinções e de avaliar as diferenças. Por isso, os autores propõem que no caso de composto-coordenado a distinção seja vista como uma distribuição ao longo de um contínuo, variando de um indivíduo bilingue para outro, influenciado pela experiência de aquisição da língua e por certas características das palavras. Sendo assim, a distribuição deve ser vista ao longo de um contínuo, variando de um monolíngue ao um bilingue. Nos *bilingues subordinados*, como nos bilingues compostos, há também apenas uma representação de significado para ambos os elementos de um par de palavras equivalentes à tradução, mas nos subordinados os códigos linguísticos da L2, eventualmente a 'mais fraca' em termos de domínio, seriam interpretados por meio da primeira, a mais forte. Para Hamers e Blanc (2004), apesar de não haver uma ligação necessária, existe uma alta correlação entre os fatores tipo de organização cognitiva e a idade e o contexto de aquisição.

2.5.2.3. A idade de Aquisição da Segunda Língua (L2)

No âmbito da dimensão desenvolvimental, este critério considera a idade que um indivíduo adquire a L2. A dimensão da idade de aquisição divide a população em dois grupos: o do *bilinguismo precoce* (ou *early bilingualism, ascribed bilingualism*) e um outro do *bilinguismo tardio* (ou *late bilingualism, achieved bilingualism*). Os *bilingues precoces* adquirem as duas línguas maternas (2L1) na infância, geralmente antes dos 6 ou 7 anos. Ainda neste âmbito, os *bilingues precoces* são divididos em *bilingues simultâneos*,

que adquirem as duas línguas ao mesmo tempo, e *bilingues sequenciais*, que adquirem a L2 num momento posterior de serem expostos à sua língua materna. É dentro dos bilingues simultâneos que Meisel (1989) e de Houwer (1990) enquadram os casos chamados de *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) e de *Bilingual Second Language Acquisition* (BSLA). Usando uma outra terminologia, para Hamers e Blanc (2000) os *bilingues precoces* também podem ser chamados de *bilingues infantis* (ou *childhood bilingual*), que aprendem a L2 até os 10 ou 11 anos de idade, ou na infância. Os *bilingues tardios* adquirem a L2 na adolescência ou na idade adulta, isto é, tornam-se bilingues após os 10 ou 11 anos de idade. Neste âmbito, Hamers e Blanc (2000) dividem os *bilingues tardios* em *bilingues adolescentes* (ou *adolescent bilinguals*), com a L2 adquirida entre 11 aos 17 anos, e *bilingues adultos* (ou *adult bilinguals*), que adquirem a L2 após os 17 anos, já como adultos.

Para Butler e Hakuta (2004) e De Groot (2011) este critério relaciona-se a duas visões: a primeira, que tem que ver com a verificação de hipóteses de estudos a partir de uma perspectiva neurológica, que buscam diferenças na forma como o cérebro humano é organizado; e a segunda visão da existência de um Período Crítico (PC), inicialmente estabelecido por Lenneberg (1967) através da *Hipótese do Período Crítico* (ou *Critical Period Hypothesis*). Esta hipótese de Lenneberg (1967) postula que existe uma idade sensível, mais especificamente na puberdade ou por volta dos 12 a 13 anos de idade, que marca o limite da aquisição da língua materna através de uma mera e natural exposição à mesma (Curtiss, 1977; Hurford, 1991; Lenneberg, 1967; Madeira, 2017). Segundo Lenneberg (1967), e tendo como base a questão da *lateralização cerebral*, a fase desenvolvimental para completar a aquisição de uma língua “is quickly outgrown at the age of puberty” (p. 142).

Neste âmbito, há estudos apontando que enquanto nos bilingues precoces existiria um envolvimento dos dois hemisférios do cérebro durante o uso de uma língua, já nos monolingues e bilingues tardios a dominância seria essencialmente de um hemisfério, do lado esquerdo ou do lado direito (Halsband, 2006; Hull & Vaid, 2006, 2007; Pavlenko & Jarvis, 2002). Entretanto, importa salientar que para Krashen (1981), o PC é relevante para a aquisição da língua, que ocorre num contexto natural, e não para a aprendizagem formal da mesma. Outros pesquisadores argumentam que há que se considerar também o contexto onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem da língua, já que o mesmo pode influenciar a quantidade e a qualidade do *input* (ou *insumo*) disponibilizado e recebido, bem como os tipos de interação em que os alunos podem ter (Amy, 1985; Jiang, 2018; Larsen-Freeman & Long, 1991). Por exemplo, os alunos da L2 e da LE geralmente não têm um insumo suficientemente rico e contextualizado,

nem amplas e significativas oportunidades de interação. No entanto, para Chomsky, a existência da Gramática Universal (GU) descrita em §2.2.3 pode ajudar a diminuir este problema da aprendizagem criado pela pobreza [e insuficiência do] *input* recebido” (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 230).

2.5.2.4. O Status das Duas Línguas

Na dimensão social, o critério tem que ver com o status das línguas dentro da sociedade em questão. Quanto a este critério, existem duas subdivisões de bilinguismo, que apesar de diferentes autores não utilizarem os mesmos termos, os tipos têm o mesmo significado. Assim, para Fishman (1977), estas subdivisões são *bilinguismo de elite* (ou *elite bilingualism*), e *bilinguismo popular* (ou *folk bilingualism*), e para Lambert (1953) e Hamers e Blank (2000) os dois tipos são *bilinguismo aditivo* e *bilinguismo subtrativo*. Os *bilingues de elite* ou *bilingues aditivos* (ou *elite bilinguals, additive bilinguals*) são aqueles falantes de duas línguas valorizadas socialmente e respeitadas numa determinada sociedade, ou línguas que possuem “o mesmo status socioeconómico e desempenhando papéis harmonicamente complementares” (De Heredia, 1987, p. 187). Neste caso, a L2 é adquirida sem perda de proficiência na primeira. E por outro lado também, os sujeitos podem vir a tornar-se *bilingues ascendentes* (ou *ascendant bilinguals*), que segundo Wei (2000), são aqueles que a sua proficiência numa determinada língua aumenta devido à um constante incremento do seu uso e da exposição à mesma. Enquanto isso, os *bilingues populares* ou *bilingues subtrativos* (ou *subtractive bilingualism, folk bilingualism*) são os falantes pertencentes a grupos linguísticos minoritários e que geralmente falam uma língua dominante e uma outra, geralmente a língua materna, que tem menor status social, desvalorizada no seu próprio ambiente, e que tem como uma das suas consequências a sua eliminação gradativa. São os casos de indivíduos que emigraram para um país estrangeiro por um período considerável de tempo e têm pouca oportunidade de manter a primeira língua (L1) ativamente em uso, o que os faz tornar, segundo Wei (2000), *bilingues dormentes* (ou *dormant bilinguals*).

No bilinguismo subtrativo perde-se a proficiência na primeira, já que a L2 é adquirida às custas da L1. Portanto, e seguindo De Groot (2011) e Hamers e Blank (2000), o bilinguismo aditivo ou bilinguismo de elite é geralmente considerado benéfico para a cognição e o desenvolvimento cognitivo, enquanto o bilinguismo subtrativo ou bilinguismo popular é considerado um obstáculo para os dois processos. Voltaremos a esta questão em §2.11.2.

García (2009) enquadra esta visão de adição (*bilinguismo aditivo*) ou subtração (*bilinguismo subtrativo*) da língua dentro daquilo que ela chama de *ideologia monoglóssica* do bilinguismo. Na ideologia

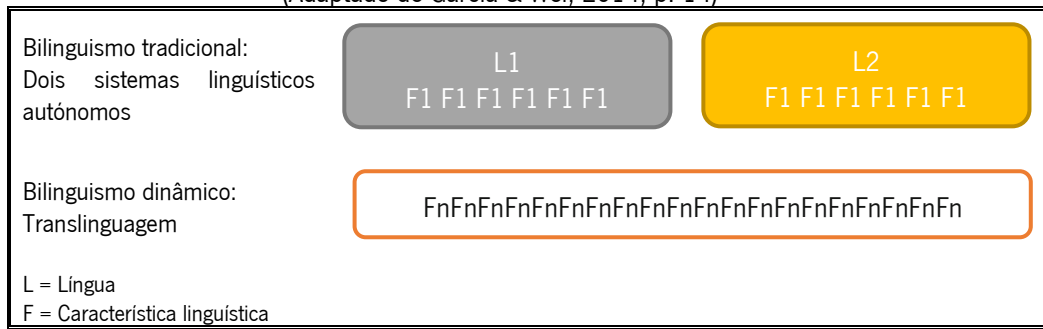
monoglóssica, o indivíduo adquire uma L2 a partir de padrões monolíngues da L1. Neste âmbito, ele passa a ser visto como uma pessoa bilingue como dois monolíngues em um, ou como ele fosse o somatório de dois monolíngues (García, 2009). No entanto, segundo García (2009), esta dimensão política e ideológica *monoglóssica* de apenas transferir aspetos linguísticos de um código para o outro e de adicionar ou subtrair uma língua passou a ser questionada à medida que estudos foram mostrando uma maior complexidade no bilinguismo. A autora considera mesmo que autores como Lambert (1953) viam o bilinguismo a partir de uma visão tradicional.

Devido a essas inúmeras críticas, a autora propõe uma outra dimensão, a *ideologia heteroglóssica*. Para García (2009), na visão heteroglóssica em vez de ver o indivíduo como detentor de línguas completamente separadas, ele constitui-se na imbricação de ambas ou na coexistência de línguas. É uma perspectiva que reconhece a coexistência de diferentes línguas e de múltiplas normas, num mundo cada vez mais global e conectado. Dentro da *ideologia heteroglóssica*, García (2009) identifica dois quadros teóricos: a linha *recursiva* e a linha *dinâmica*. De acordo com García (2009), o *bilinguismo recursivo* deveria ser o termo a ser utilizado no lugar de *bilinguismo subtrativo* quando em causa está a revitalização de uma língua tradicional. De acordo com Cummins (2000b) e García (2009), o *bilinguismo recursivo* considera a língua como não estática, cujo desenvolvimento, revitalização e continuidade dependem de contextos sócio históricos e pessoais, da educação, da retomada das práticas linguísticas ancestrais, essas que implicam contactos do indivíduo com diferentes famílias e com outras comunidades linguísticas. Dito de outra forma, o bilinguismo recursivo acontece quando há necessidade de “reativação das línguas [ancestrais] em recuo” (Pereira, 2011, p. 29). Quanto ao *bilinguismo dinâmico*, García (2009) salienta que o desenvolvimento de uma língua adicional parte do princípio de que “o uso de línguas no século XXI requer competências diferenciadas” e nele acontecem usos de múltiplas práticas linguísticas complexas e inter-relacionadas, já que “os cidadãos cruzam fronteiras físicas ou virtuais” (p. 54). O bilinguismo dinâmico vai além da ideia de que existem duas línguas interdependentes como defendia Cummins (1979a, 1979b). Contrariamente, ele conota um sistema linguístico que possui características que são mais frequentemente praticadas de acordo com as ‘línguas’ construídas e controladas socialmente, mas outras vezes produzindo novas práticas.

Esquemáticamente, essa diferença entre a visão tradicional de bilinguismo (*ideologia monoglóssica*) e a visão de bilinguismo dinâmico (*ideologia heteroglóssica*) é representada por García e Wei (2014), da seguinte forma:

Figura 12: Bilinguismo Tradicional vs. Bilinguismo Dinâmico

(Adaptado de García & Wei, 2014, p. 14)



A partir da Figura 12 os dois retângulos separados simbolizam a visão do bilinguismo tradicional e representam duas línguas e sistemas linguísticos separados (uma L1 e uma L2) com diferentes características linguísticas (F1 e F2). O terceiro retângulo representa o bilinguismo dinâmico que postula que existe apenas uma língua ou um sistema linguístico, com características linguísticas integradas ou recursos linguísticos (Fn). Esses recursos linguísticos são frequentemente usados de maneiras que se ajustam às construções sociais de ‘uma língua’ e, outras vezes, de maneira diferente. Na figura original García e Wei (2014) incluem também o conceito de *interdependência linguística* (Cummins, 1981), que nós, por questões de organização deste trabalho, decidimos abordar mais tarde, em §2.6.4.

Em síntese, esta seção mostra-nos que qualquer plano curricular que tenha como objetivo o desenvolvimento do bilinguismo ou da biliteracia deve considerar o papel que a dimensão política e ideológica joga na compreensão do fenômeno da educação bilingue, a ser discutida em §2.11.1.

2.5.2.5. Identidade Cultural do Bilingue com Membros das Comunidades Falantes

Este critério tem que ver com a distinção de indivíduos bilingues conforme a identificação ou não do sujeito com a cultura dos membros das comunidades falantes das suas línguas. Tal como defendeu Lévi-Strauss (1958a, 1958b, 2008), existe uma relação recíproca entre a língua e a cultura (ou no sentido mais lato, entre as respectivas ciências, a linguística e a antropologia), isto é, o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade cultural e esta influencia o desenvolvimento do bilinguismo.

Para Lévi-Strauss (1958b, 2008) existem três razões principais para que tal aconteça: (a) a língua é *produto* de uma cultura, logo ela não é uma entidade imutável nem estática, tal como vimos na seção anterior, mas adapta-se às novas realidades criando novas palavras; (b) a língua é uma *parte* da cultura, significando que através da língua manifestamos outros elementos da cultura, como valores, costumes,

crenças, atitudes; e (c) a língua é *condição* da cultura, isto é, através da língua adquirimos e expressamos a cultura, como a literatura, as artes, e convenções.

Neste caso, segundo Hamers e Blanc (2000) e Butler e Hakuta (2004), os bilingues podem ser *bilingue bicultural*, *bilingue monocultural*, *bilingue aculturado* ou *bilingue deculturado*. Um sujeito configura-se como um *bilingue bicultural* quando se identifica positivamente com membros dos dois grupos culturais que falam as suas línguas, ao ponto de ser reconhecido como membro integrante de cada um deles. Nestes casos, quanto mais próximas as distâncias e afinidades linguísticas, socioculturais, históricas, geográficas, e em termos de parentesco estrutural, mais fácil o processo de biculturalismo se pode tornar. Um *bilingue monocultural L1* é um sujeito que apesar de ter alcançado um nível de proficiência alto na L2, ainda assim ele não se identifica com a mesma, significando que a sua identidade está vinculada apenas à cultura da sua língua materna. Portanto, nem sempre um nível de proficiência bilingue alto significa uma identificação cultural dupla. Por outro lado, um *bilingue aculturado-L2* é aquele indivíduo que renuncia à cultura da sua própria língua materna e adota a identidade cultural da sua língua adicional. E por último, um *bilingue deculturado* é aquele que ainda que tenha abdicado da identidade cultural da sua língua materna, ele não se identifica plenamente com o grupo cultural da sua língua adicional. Assim, podemos concordar com Ramon (2016) quando postula que “Ensinar uma língua desvinculando-a do todo cultural em que ela se manifesta não é mais do que dar a conhecer um sistema abstrato, vazio de sentido e, em definitivo, inadequado para a comunicação” (p. 30).

Spolsky (1998) sublinha que mais do que a definição em si, importam sim os critérios que identificam a natureza do bilinguismo (pp. 45–46). Esta ideia vai de encontro à de vários outros autores, como por exemplo, Peal e Lambert (1962), Paradis (2004), Megale (2005), Butler e Hakuta (2006), Flory e Souza (2009), e Pereira (2012). Destes fatores podem ser destacados os seguintes:

- Nível de bilinguismo: segundo Hamers e Blanc (2003) pode ser *individual* ou *bilingualidade* (indivíduo bilingue) e *social* (sociedade bilingue);
- Identificação da língua envolvida: que variedade da língua, se é Português angolano, brasileiro ou europeu; se é Inglês namibiano, americano ou britânico;
- A forma como a língua foi adquirida ou aprendida: como primeira língua (L1), como segunda língua (L2) ou como terceira língua (L3 ou adicional);
- A idade de aquisição da L2 e o tempo de uso da língua: o que classifica os indivíduos bilingues em precoces (*early bilinguals*) ou tardios (*late bilinguals*) (cf. Butler & Hakuta, 2006; Lai, Rodriguez & Narasimhan, 2014). Um precoce pode ser alguém que tem o Umbundu como sua língua materna,

mas ter crescido a falar Português desde a sua tenra idade. Um bilingue tardio é alguém que nasceu e cresceu em Angola com o Português como sua língua materna, mas viveu na Namíbia desde os seus 15 anos e frequentou todo o seu Ensino Secundário em Inglês.

- Proficiência na língua ou competência comunicativa: que pode ir de zero (não absoluto) ao nível nativo (Stern, 1983, p. 341).
- Manutenção da língua materna ou oficial: Neste caso, apesar de os graduandos estarem a ser formados em ensino de Inglês, pensamos ser muito importante sublinhar a necessidade da manutenção da língua oficial do país, devido às vantagens que isso pode proporcionar, desde económicas, culturais, pedagógicas, legais e políticas (Cacumba, 2014b).
- Status social da língua numa determinada região: no curso dos participantes deste estudo o Português é considerado como língua oficial enquanto que o Inglês é língua estrangeira ou segunda.
- Domínios linguísticos (Fishman, 1968; Mello, 2001): as várias situações particulares em que ocorre uma determinada interação verbal, tais como a família, a educação, ciência e tecnologia, a igreja, o quartel, a imprensa, o trabalho e a rua ou vizinhança.

Das definições acima pode-se concluir que qualquer tentativa de se definir o termo *bilinguismo* torna-se um processo complexo. Por isso, torna-se importante ter em conta que qualquer critério utilizado para se definir um indivíduo bilingue pode determinar o percurso de uma investigação científica, desde os procedimentos metodológicos a interpretação dos resultados.

Este estudo também é norteado pela conceção de que na definição de bilinguismo se deve considerar quatro fatores. Primeiro, o *nível de bilinguismo* que, segundo Hamers e Blanc (2003) pode ser *individual* ou *bilingualidade* e *social* (sociedade bilingue). Neste estudo, o termo *bilinguismo* é usado como *bilinguismo individual* ou *bilingualidade*. Segundo, o *domínio linguístico*, no sentido de que um indivíduo bilingue é aquele capaz de fazer uso social (Grosjean, 1999) de Português e Inglês ou mais línguas (ou dialetos) no seu dia-a-dia pessoal, social, académico e profissional. Terceiro, a *competência comunicativa* do graduando, aqui incluindo já o que Pereira (2012) chama de *grau do conhecimento* (p. 23), que equivale à competência linguística (Canale & Swain, 1980), e o conceito de *continuum* de Macnamara (1967), como visto acima, ao longo do qual os sujeitos bilingues se movem, alterando o seu tipo de bilinguismo (Flory & de Souza, 2009). E por último, é fundamental apostar na criação de condições formais para que “o falante tenha contacto regular com [as] duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa” (Almeida & Flores, 2017, p. 275).

Logo, o ISCED-Huíla é um caso de educação bilingue, tal como Lotherington (2000) a define:

[...][S]tudying a second language as a subject at school, like mathematics or science, is not what bilingual education is all about. Bilingual education means learning through the medium of two

languages. This is not learning **about** language structure; it is learning **through** language use. Both languages have their own place as classroom medium; each language is used to learn particular subjects. (p. 50)

Dito de outra forma, o plano curricular do curso de Ensino da Língua Inglesa do ISCED-Huíla (*cf.* **Apêndice 2**) tem duas línguas de meio de instrução (o Português e o Inglês) e uma língua de objeto de estudo (o Francês). Quatro razões estiveram por detrás desta decisão: (a) as vantagens cientificamente fundamentadas de que o uso de duas línguas como meio de instrução facilitam o desenvolvimento linguístico, social, cognitivo, cultural e académico dos estudantes universitários; (b) a especificidade do objetivo do curso que é formar professores de Inglês num contexto de expressão portuguesa; (c) a necessidade de imersão dos estudantes na sua futura língua de trabalho; e (d) a necessidade de os estudantes aproveitarem os benefícios da L1 em L2 e vice-versa na sua vida pessoal, académica e profissional.

Entretanto, enquanto a parte lecionada em Inglês contém cadeiras viradas para o desenvolvimento das competências de literacia académica, tais como Técnicas de Expressão Académica, Técnicas de Leitura Académica, Técnicas de Escrita Académica e Técnicas de Investigação Aplicadas ao Ensino de Inglês, já o mesmo não se passa com o Português, porquanto esta cadeira foca o seu conteúdo no Português Geral e não no Português Instrumental, capaz de desenvolver um discurso especializado muitas vezes recomendado por especialistas (*cf.* Brown, 1995; Costa & Salces, 2013; Dudley-Evans, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Moura, 2005; Pereira, 2011). Por um lado, devemos considerar que uma maior parte destes estudantes fez os seus estudos na língua portuguesa, e utiliza o Português como sua língua no dia-a-dia. Mesmo assim, apesar de se graduarem em Inglês, pensamos ser sensato propor um modelo de desenvolvimento de competências académicas nas duas línguas a fim de garantir não só o seu sucesso profissional, mas o académico e pessoal. Por outro lado também, pensamos ser benéfico que a determinação dos conteúdos, métodos e materiais de ensino sejam antecedidos de um estudo prévio das necessidades de formação destes graduandos, sem aqui pôr em causa a competência de especialista ou conhecimento técnico (Dick, Carey & Carey, 1996; Kilic, 2010) dos docentes de ambas as línguas.

Obviamente, num contexto académico onde o Inglês é ensinado como LE não se espera uma simetria completa, nos domínios linguísticos, nas quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, expressão oral ou fala, leitura e expressão escrita), nem nas subcomponentes linguísticas (fonética, fonologia, semântica, morfologia, sintaxe, pragmática e discurso). Espera-se sim que se prepare um graduando

comunicativamente competente nas duas línguas (Português e Inglês). Na nossa opinião, no que o ES diz respeito, é fundamental considerar que mesmo se o graduando ingressa na universidade como um *bilingue emergente*, isto é, falante que ainda está a desenvolver a sua língua adicional (Garcia, 2013, p. 159), ou com um nível baixo de proficiência, ele deve trabalhar e ser trabalhado para se tornar um *bilingue ascendente* (ou *ascendant bilingual*), rumo ao aprimoramento do uso de ambas as línguas para alcançar um nível talvez próximo de ou mesmo de um fluente ou proficiente, capaz de responder aos grandes desafios sociais, académicos e profissionais da atualidade.

2.5.3. Principais Publicações Bilingues em Angola

Com o surgimento, em 1514, dos primeiros núcleos escolares em diversas províncias do reino do Kongo, e o início da docência pelos naturais congolezes nas “escolas de ler e escrever” do Reino do Kongo, em 1515, surgem também as primeiras publicações de obras bilingues, como guias de conversações, catecismos, léxicos, dicionários, gramáticas e outras referências linguísticas (cf. Kukanda, 2002; Maho, 2009; Santos, 1975). Dentre essas publicações, destaco as 53 obras apresentadas no **Apêndice 3**. Depois de termos abordado o bilinguismo, passamos agora para a biliteracia em Português e Inglês.

2.6. BILITERACIA OU LITERACIA BILINGUE EM PORTUGUÊS E INGLÊS

Na subsecção anterior, tentámos perceber a complexidade de definir o conceito de *bilinguismo*. Nesta secção, iremos abordar um outro conceito, a *biliteracia*, que geralmente é intimamente relacionada com o *bilinguismo* (cf. Giambo & Szecsi, 2015), e o que se pode entender por *literacia académica bilingue*. Para tal, nas suas quatro divisões, iniciamos com a distinção entre bilinguismo e literacia, e em seguida discorremos sobre os conceitos de biliteracia ou literacia bilingue. Posteriormente apresentamos a noção de literacia académica bilingue ou biliteracia académica, e finalmente discute-se a relação entre a aprendizagem da literacia em L1 e em L2.

2.6.1. Bilinguismo vs. Literacia

Desde já, a principal diferença entre os fenómenos de *bilinguismo* e *literacia*, e segundo Romaine (1995), é o facto de o bilinguismo ser uma habilidade demonstrada através da comunicação com os outros, podendo ser por via oral ou escrita (p. viii). Sendo assim, enquanto alguém pode ser considerado de bilingue só a partir da competência oral e sem necessariamente saber ler e escrever em duas línguas, para esta pessoa ser vista como biletrado tem de dominar o sistema escrito das duas línguas, isto é, essencialmente saber ler e escrever em ambos os códigos.

2.6.2. Conceito de Bilingüidade ou Literacia Bilingue

Como conceito, a *bilingüidade* [*bilingüismo* (Chediak, 2019; Megale, 2017), no Brasil] ou *literacia bilingue* (*bilingüity* ou *bilingüal literacy*) é um aspeto emergente da nossa história contemporânea de ciências da linguagem, no geral, e da linguística aplicada, em especial. Os primeiros investigadores desta área, como Goodman, Goodman e Flores (1979) e Fishman (1980), definiram *bilingüidade* como o domínio da leitura e da escrita em duas línguas. Mesmo assim, Hornberger (2003) considera que cada vez mais vamos observando as políticas e práticas educacionais a ignorarem uma tendência mundial inescapável.

Hopewell e Escamilla (2014) definem *bilingüidade* como desenvolvimento de competências de leitura, escrita, fala, audição e pensamento em mais do que uma língua (p. 181). Para Péres e Torres (1996), *bilingüidade* é definida como “the acquisition and learning of the decoding and encoding of and around print using two linguistic and cultural systems in order to convey messages in a variety of contexts” (p. 54). Neste caso, os autores são mais abrangentes ao juntarem na sua conceção de *bilingüidade* os aspetos linguísticos e culturais.

Numa outra definição abrangente, Lüdi (1997) considera que a *bilingüidade* é

the possession of, or access to the competences and information required to accomplish literacy practices which an individual wishes to – or is compelled to – engage in everyday situations in two languages, which their corresponding functions and in the corresponding cultural contexts, independently of the degree of mastery and the mode of acquisition (Itálicos no original). (p. 207)

Para Garcia (2000), Dworin (2003, p. 171) e Shin (2005), *bilingüidade* refere-se ao desenvolvimento, até um certo nível, da linguagem escrita em duas ou mais línguas, quer simultânea ou sucessivamente. Lotherington (2000) relaciona *bilingüidade* à capacidade de desempenhar funções comunicativas em duas línguas, sublinhando que se alguém pode se comunicar numa L2 [ou mais línguas] em diversas situações pode considerar-se bilingue (p. 48). A autora continua afirmando que, obviamente, há graus e que existem pessoas que são “mais” bilingues que outras.

Reyes (2001) define *bilingüidade* como “domínio de duas línguas” (p. 98), mas ela amplia o conceito para significar o domínio dos fundamentos da expressão oral, leitura e escrita dos dois sistemas linguísticos.

Segundo Reyes (2001), a *bilingüidade* é

mastery of the fundamentals of speaking, reading, and writing (knowing sound/ symbol connections, conventions of print, accessing and conveying meaning through oral or print mode, etc.) in two linguistic systems. It also includes constructing meaning by making relevant cultural and linguistic connections with print and the learners’ own lived experiences ... as well as the interaction of the two linguistic systems to make meaning. (p. 98)

Tida como uma das suas mais proeminentes e destacadas investigadoras deste campo do saber, Nancy Hornberger define *biliteracia* como “any and all instances in which communication occurs in two or more languages in and around writing” (Hornberger, 1990, p. 213) ou “the use of two or more languages in and around writing” (Hornberger, 2003, p. xii). Para ambas as definições, a biliteracia ocorre em duas ou mais línguas em torno do discurso ou textos escritos.

Portanto, seguindo Hornberger (1990, 2003), Lüdi (1997), Reyes (2001), e Dworin (2003) entre outros, pode-se entender de *biliteracia* como a aquisição, desenvolvimento, uso e domínio em dois sistemas linguísticos e culturais de competências cognitivas e académicas como pensamento, leitura e escrita, a um nível razoavelmente alto que permita ao indivíduo ter sucesso na sua vida social, académica e profissional. Entretanto, deve-se sublinhar que tais competências também se baseiam numa extensa experiência resultante da aquisição e do uso da linguagem falada.

2.6.3. Literacia Académica Bilingue ou Biliteracia Académica

Antes de apresentarmos o conceito de *literacia académica bilingue*, importa discorrermos sobre o de *literacia académica*. A noção de *literacia académica* foi desenvolvida a partir da área de Novos Estudos de Literacias (*New Literacy Studies - NLS*), que assumem práticas de leitura e escrita como aspetos tanto da cultura quanto das estruturas de poder de certa sociedade (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, 1996; Lea & Street, 1998; Pasquotte-Vieira, 2014). Segundo Lea e Street (1998), “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (p. 157).

Conceitualmente, são várias as interpretações da noção de *literacia académica*. Por exemplo, Warren (2003) vê a literacia académica como um conjunto complexo de habilidades linguísticas, conceituais, de análise, de construção e de comunicação do saber conhecimento numa área específica do conhecimento. Neeley (2005) é de opinião de que *literacia académica* são formas de pensar, ler, falar e escrever dominantes no ambiente académico, envolvendo competências de aprendizagem, de gestão e da criação do conhecimento para o benefício de um campo de estudo (p. 8). Lea e Street (2006) definem literacia académica como práticas sociais de leitura e escrita, situadas em determinado contexto, as quais abrangem do ensino fundamental ao universitário e ao pós-graduado (p. 368). Leki (2007) define a *literacia académica* como pertença à comunidade de leitores e escritores académicos e relaciona o conceito às atividades de interpretação e de produção de textos académicos e daqueles ligados a disciplinas específicas dentro de contextos sociais (p. 1). Fischer (2008) define a literacia académica

como a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social” (p. 180). Para Koo (2008), literacia académica “são as várias formas de fazer significado em termos de pensamento, leitura, fala, escuta e escrita, valorizadas no contexto científico (p. 54). E Papashane e Hlalele (2014) veem a literacia académica como um catalisador cognitivo para a criação de *ecologias de aprendizagem* sustentáveis para o ES.

Para o propósito desta discussão, considerando os conceitos supracitados, para além de olhar para este termo como incluindo aprendizagem e uso de habilidades distintas como leitura, escrita e pensamento (Blake & Hanley, 1995; Leki, 2007; Warren, 2003), a literacia académica também é assumida numa perspetiva mais abrangente, mas particularmente por referência à um contexto social específico, o do ES (Carvalho, 2014, 2015; Fischer, 2010; Henderson & Hirst, 2006; Kern, 2000; Koo, 2008; Lea & Street, 2006; McDonald & Thornley, 2009; Neeley, 2005; Papashane & Hlalele, 2014; Wingate, 2007).

Tal como sublinha Fischer (2010) a literacia académica é um tipo específico de literacia por referência a ambientes e práticas formais de escolarização, destacando

[...] a natureza especializada tanto dos textos que são veiculados e que oportunizam a construção do saber, como dos usos das linguagens também especializadas que os materializam, dos papéis sociais de alunos e de professores, das finalidades de os alunos estarem nesses contextos e das relações estabelecidas com o conhecimento. (p. 163)

Para Kern (2000), literacia académica pode ser entendida como

o uso de práticas social, histórica e culturalmente situadas de criar e interpretar os sentidos através de textos. Ela implica, pelo menos, uma consciência tácita da relação entre convenções textuais e seus contextos de uso e, idealmente, a capacidade de refletir criticamente sobre essas relações. Por ser muito sensível quanto ao seu propósito, a literacia académica é dinâmica - não estática - e é variável entre e dentro de comunidades de discurso e culturas. Ela inspira-se numa ampla gama de habilidades cognitivas, no conhecimento da língua escrita e falada, no conhecimento de géneros, e sobre o conhecimento cultural. (p. 16)

Para ilustrar muitas destas competências, vários autores categorizam-nas de diferentes formas (Carrilho, 2004; Coéffé, 1998; Cottrell, 2014; Garrido & Prada, 2016; Waters & Waters, 1995; Weideman, 2003, 2014). Coéffé (1998) agrupa as competências académicas em três grupos: como aprender (é o caso da motivação, do funcionamento do cérebro, procedimento para aprender, e como memorizar); os instrumentos do aprendizado (por exemplo, saber organizar-se, revisão, saber fazer anotações, a língua, utilizar a biblioteca); e preparar-se para provas (isto é, condições de saúde, alimentação, concentração, confiança em si, o resumo, entre outros). Segundo Garrido e Prada (2016) também existem três grupos de competências académicas: conhecer e adaptar-se ao contexto académico (motivação, desafios,

estratégias e recursos para sua superação, funções da universidade); gerir comportamentos pessoais e interpessoais (como por exemplo, organização pessoal, gestão do tempo, comunicação, assertividade, equipas eficazes, conflitos interpessoais, e comportamento ético); e adquirir, produzir e comunicar conhecimento (como, pensamento crítico, qualidade na investigação científica, métodos de recolha e tratamento de dados, métodos quantitativos e qualitativos, técnicas de divulgação, e escrita científica). Cottrell (2014) por sua vez agrupa essas competências em quatro, nomeadamente: *managing yourself for study, academic skills, people skills, e task management skills*.

Weideman (2003, 2014) defende que a literacia académica é mais do que gramática, vocabulário e escrita, e inclui, entre outras, as seguintes competências:

- entender uma variedade de vocabulário académico em contextos específicos;
- interpretar e usar metáfora e a língua, e perceber conotação, o jogo de palavras e ambiguidades;
- entender as relações entre diferentes partes de um texto, estar ciente do desenvolvimento lógico de um texto (académico), por meio de introduções a conclusões e saber como usar a linguagem que serve para fazer com que as diferentes partes de um texto fiquem juntas de forma coesa e coerente;
- interpretar diferentes tipos de texto (género) e mostrar sensibilidade ao significado que eles transmitem e ao público a que se destinam;
- interpretar, usar e produzir informações apresentadas em formato gráfico ou visual;
- fazer distinções entre informações, opiniões, proposições e argumentos essenciais e não essenciais;
- distinguir entre causa e efeito, classificar, categorizar e manipular dados que fazem comparações;
- ver a sequência e a ordem, fazer estimativas e cálculos numéricos simples que sejam relevantes para as informações académicas, que permitam fazer comparações e possam ser aplicados para os propósitos de um argumento;
- saber o que conta como evidência para um argumento, extrapolar as informações fazendo inferências e aplicar as informações ou suas implicações a outros casos além daquele em questão;
- entender a função comunicativa de várias formas de expressão na linguagem académica (como definir, fornecer exemplos, argumentar); e
- criar significado (por exemplo, um texto académico) além do nível da frase. (cf. Weideman, 2003: xi-xii, 2014)

Scarcella (2003) sublinha que a literacia académica é provavelmente uma das maneiras mais seguras e confiáveis de se alcançar o sucesso socioeconômico no mundo de hoje. A autora considera-a como uma área que envolve múltiplos e complexos recursos necessários para o sucesso escolar e profissional, como

o domínio de dois ou mais sistemas de escrita e suas convenções acadêmicas específicas, bem como a proficiência em leitura, fala e audição. Para tal, Scarcella (2003) advoga que a literacia acadêmica deve incluir dimensões linguísticas, cognitivas, sociais, culturais e psicológicas.

Sendo assim, olhando para estas diferentes classificações, não é objetivo desta tese propor uma definição de *literacia acadêmica bilingue* ou *biliteracia acadêmica*, mas sim, sugerir um conjunto de princípios básicos de definição, com base nas definições dos conceitos de *bilinguismo*, *literacia*, *literacia acadêmica*, e *biliteracia* apresentados e discutidos nas secções anteriores. Desde já, concordamos que, na maior parte dos casos, os quatro conceitos são semanticamente saturados, problemáticos, e que podem significar diferentes coisas para diferentes contextos.

Do exposto acima, pode-se considerar que o conceito de *competência de biliteracia acadêmica* é proteiforme e mais difícil de conceituar. Por isso, a partir da proposta de Keefe e Copeland (2011) sobre *literacia*, descrita acima, propomos o seguinte conjunto de cinco princípios fundamentais de definição para a *biliteracia acadêmica* ou *literacia acadêmica bilingue*:

1. A biliteracia acadêmica ocorre em dois sistemas linguísticos e culturais em torno da *linguagem textual* e *linguagem visual*, mas baseia-se numa extensa experiência resultante da aquisição e do uso da *linguagem oral*, sendo os três modos importantes para a recepção e transmissão de informação de um campo de estudo específico;
2. A biliteracia acadêmica ensina-se e qualquer estudante pode aprendê-la, tanto na sala de aula tradicional, como na sala de aula invertida (ou *flipped or inverted classroom*);
3. A biliteracia acadêmica desenvolve-se através do envolvimento do indivíduo em *práticas sociais*, em conexão e com o apoio da comunidade, dos docentes, dos pesquisadores, dos parceiros do processo de ensino e aprendizagem, e dos gestores educacionais;
4. A biliteracia acadêmica inclui todo um *conjunto de contínuos* (Hornberger, 1989, 2004) de competências (isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes) essenciais para o sucesso acadêmico e empoderamento de um estudante;
5. A avaliação das competências de biliteracia acadêmica depende de uma clara identificação das *necessidades de aprendizagem* e das *necessidades de situação-alvo* dos estudantes, e do uso de um instrumento válido, fiável e que tenha em conta o contexto dos alunos.

Portanto, *competência de literacia acadêmica bilingue* é definida como a capacidade de adquirir e usar dois sistemas linguísticos e culturais de forma eficaz, fluente e apropriada para autênticos fins sociais, educativos, profissionais e para aqueles fins relacionados ao trabalho. Foi com este conceito que se adaptou a lista de competências acadêmicas proposta por Waters e Waters (1995) que faz parte do ABLCQ, apresentado no terceiro capítulo deste trabalho.

2.6.4. Relação entre Literacia em L1 e em L2

De tudo tratado neste capítulo até aqui, pode-se depreender que a ideia a ser defendida neste estudo é de que o “o bilinguismo é uma oportunidade e não um obstáculo à literacia [ou biliteracia]” (Ramirez, 2000, p. 30). Do mesmo modo, existem estudos que evidenciam que as competências de literacia de uma língua suportam e facilitam o desenvolvimento de habilidades da outra língua, como por exemplo, uma compreensão geral sobre literacia, principalmente quando os dois sistemas de escrita são semelhantes, e na decodificação e consciência fonológica (Bialystok, Luk & Kwan, 2005) ou na segmentação fonémica (Verhoeven, 2007), o que permite uma transferência positiva.

Cummins (2007) aponta que, dependendo da situação sociolinguística e educacional do aluno bilingue, existem cinco tipos principais de transferências possíveis de ocorrer de uma língua para outra:

- *transferência de elementos conceituais* (como a compreensão de conceitos acadêmicos e científicos de um determinado campo do saber, como *fotosíntese*);
- *transferência de estratégias metacognitivas e metalinguísticas* (por exemplo, estratégias de memorização, uso de organizadores gráficos e estratégias de aquisição de vocabulário);
- *transferência de aspetos pragmáticos do uso da linguagem* (como vontade de tomar riscos para se comunicar em L2, capacidade de usar características paralinguísticas como gestos para ajudar a comunicação);
- *transferência de elementos linguísticos específicos* (por exemplo, conhecimento do significado do prefixo *foto* em *fotosíntese*);
- *transferência de consciência fonológica*, entendida como o conhecimento de que as palavras são compostas por sons distintos (p. 233).

Por isso, Cummins (2007) alerta-nos que o processo de ensino e aprendizagem pode ser otimizado se os professores chamarem explicitamente a atenção dos alunos bilingues para semelhanças e diferenças entre suas línguas e reforçarem estratégias de aprendizagem eficazes de forma coordenada em duas ou mais línguas.

Como é sabido, antes dos anos 1960 os bilingues eram vistos como sujeitos cognitivamente perturbados. Entretanto, os estudos de Peal e Lambert (1962) e de outros em linguística funcional e comunicativa conduzidos por Wilkins (1972, 1976) vieram separar as águas, porque ao testar 15 a 18 variáveis, 110 crianças canadianas bilingues falantes do Inglês e do Francês apresentaram melhor desempenho do que as monolíngues falantes do Inglês. E aqui deve-se salientar a diferença entre *bilingues balanceados* e de *bilingues dominantes* (cf. 2.5.2.1). Assim, recorrendo-se a estes estudos, Cummins (1976, 1979a)

formulou duas hipóteses: a *Hipótese do Nível Limiar (Threshold Hypothesis)* e a *Hipótese de Inderdependência do Desenvolvimento (Development Interdependence Hypothesis)*.

De acordo com a *Hipótese do Nível Limiar*, existe uma correlação entre a proficiência balanceada nas duas línguas e as vantagens cognitivas ou acadêmicas para os falantes bilingues. Segundo Cummins (1979a), “bilinguals with high levels of proficiency in both languages should show a clearer correlation with academic success” (Cummins, 1979a, p. 230). Por outras palavras, para que um indivíduo usufrua das vantagens cognitivas do bilinguismo, seria preciso existir um nível mínimo de proficiência nas duas línguas (cf. Cummins, 2000b, Lasagabaster, 1998, Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998; ZydatiB, 2012).

A teoria subjacente a *Hipótese de Inderdependência do Desenvolvimento (Development Interdependence Hypothesis)* ou *Princípio da Interdependência Linguística*, como também é chamada a hipótese, é a de que a aprendizagem de uma língua depende da integração de novas competências às anteriores estruturas cognitivas do indivíduo (Cummins, 1979b, 1981). Cummins (1981) formula o princípio da interdependência da seguinte forma:

À medida que a instrução numa Lx [Língua x] é eficiente para promover a proficiência em Lx, a transferência dessa proficiência para Ly [Língua y] ocorrerá desde que haja exposição adequada à Ly (seja na escola ou num outro ambiente) e motivação para aprender Ly. (p. 29)

Ou seja, são essas informações previamente existentes que servem de base para a compreensão e interpretação das novas experiências, a partir do momento em que a exposição intensiva à L2 inicia. Este *princípio da interdependência linguística* de Cummins (1979b, 1981, 1996) serviu como fundamento dos estudos que descobriram evidências cognitivas de que a L1 influencia positivamente a aquisição e o desenvolvimento da L2. E foi com base neste *princípio da interdependência linguística* que Cummins (1981, 1984, 2005b) propõe existirem duas concepções acerca da proficiência bilingue, nomeadamente: a proficiência subjacente separada (*Separate Underlying Proficiency – SUP*), e a proficiência subjacente comum (*Common Underlying Proficiency – CUP*), como se vê na Figura 13, na página 174 adiante.

Segundo Cummins (1981, 1984, 2005b), a primeira concepção, o modelo de SUP, prevê que a proficiência na L1 é separada da proficiência na L2, uma posição que tem quatro implicações no processo da aquisição ou aprendizagem de línguas: (a) existe uma relação direta entre a exposição a uma língua (em casa, na rua ou na escola) e o desenvolvimento e subsequente desempenho nessa mesma língua; (b) as competências adquiridas através da L1 não se transferem para L2 e vice-versa; (c) a L2 deve ser o único meio de instrução a ser utilizado durante o processo de ensino e aprendizagem; e

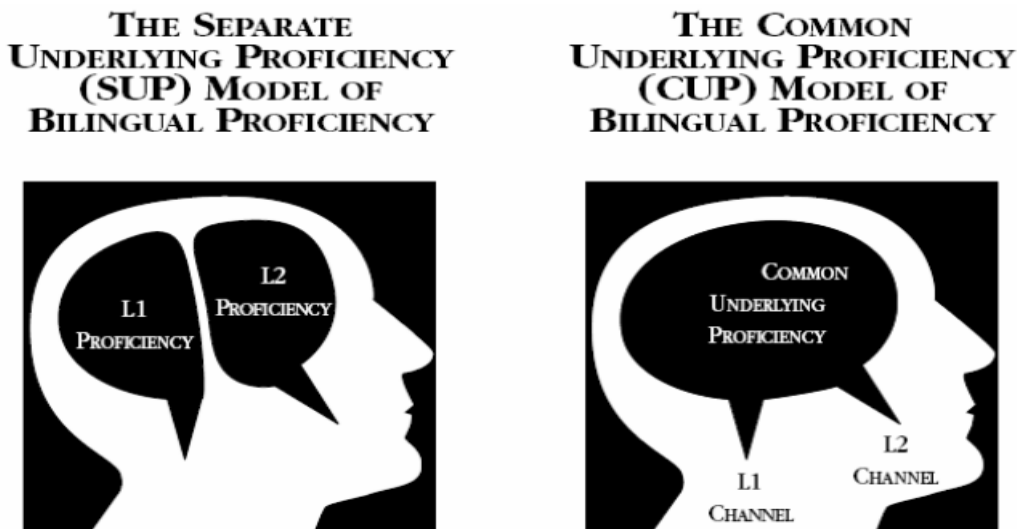
(d) o bilinguismo é desenvolvido através de um modelo educacional denominado *modo sequencial* (García, 2009), em que a transição total das competências da L1 para a L2 só é feita depois que os aprendizes têm proficiência na língua que melhor compreendem (L1), produzindo assim os *bilingues sequenciais*, definidos em §2.5.2.3.

A segunda concepção, o modelo de CUP, implica para o autor a ideia de que as línguas L1 e L2 não são armazenadas separadamente, e que, além disso, elas interagem entre si. Logo, existe uma significativa transferência de competências entre a L1 e L2 nos dois sentidos, desde que existam as condições necessárias (atitude, interação, oportunidades de interação, quantidade e qualidade do insumo, motivação etc.), alguns desses discutidos em §2.7. Esta posição tem as seguintes implicações no processo da aquisição ou aprendizagem de línguas: (a) os alunos conseguem desenvolver as competências linguísticas, sociais, cognitivas, acadêmicas na L1 e na L2 de uma vez; (b) as competências adquiridas através da L1 transferem para L2 e vice-versa; (c) pode-se utilizar ambas as línguas como meio de instrução durante o processo de ensino e aprendizagem; e (d) o bilinguismo é desenvolvido através de um modelo educacional denominado *modo simultâneo* (García, 2009), em que a co-alfabetização ou co-literacia torna-se um processo dinâmico e flexível, que permite a transição por duas línguas que medeiam a aprendizagem daquelas competências em ambas as línguas (L1 e L2), produzindo assim os *bilingues simultâneos*, definidos em §2.5.2.3.

A Figura 13 mostra esquematicamente as duas concepções do *princípio da interdependência linguística*, apresentado por Cummins (2005b). A primeira imagem da figura ilustra metaforicamente que, no modelo da proficiência subjacente separada - SUP, os dois balões (representando a proficiência em L1 e em L2) constituem-se em unidades isoladas e por isso não se comunicam entre si.

Isso significa que caso se pretenda que o balão da L2 cresça, haverá necessidade de ele ser inflado separadamente, através de doses intensivas desta língua, por exemplo o Inglês, até que ele alcance o tamanho do balão da L1, como o Português.

Figura 13: The Separate Underlying Proficiency Model e The Common Underlying Proficiency Model
(Cummins, 2005b, p. 4)



Nesta perspectiva, acredita-se que na mente do indivíduo as competências na L1 e na L2 devem estar separadas. Contrariando esta posição de unidades isoladas, García (2009) recorre à uma das passagens de Baker (2001) que declara que “possuir duas línguas não é tão simples como ter duas rodas ou dois olhos” (p. 2), isso porque, segundo Baker (2001), o senso comum é de que como uma bicicleta tem duas rodas e os binóculos são para dois olhos, parece que o bilinguismo é simplesmente duas línguas.

Por isso, García (2009) também apoia a existência de uma competência comum subjacente (CUP), tal como representado na segunda imagem da Figura 13, que é responsável pela interação e desenvolvimento da proficiência nas duas línguas (L1 e L2). Neste sentido, García (2009) alerta que não se pode considerar o bilinguismo como simplesmente duas rodas de uma bicicleta que funcionam juntas em perfeita harmonia, mas sim em rodas que se contraíam e que girem em diversas direções, mas também que se expandam e que se sustentem uma à outra. Segundo a autora, “there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals... rather there is ‘a languaging continuum that is accessed.’” (Garcia, 2009, p. 47). Este modelo do CUP está relacionado com aquilo que é hoje chamado de teorias da *translinguagem*, um tema a ser abordado com mais detalhe em §2.11.2.3.

Estudos no campo da aquisição da língua (Collier, 1989; Freeman & Freeman, 1992; Lasagabaster, 2001) concluíram que um bom alicerce na língua materna é vital para a aprendizagem da língua segunda nas três habilidades supracitadas, porque: (a) dá ao aluno uma considerável chance de ter sucessos linguísticos, cognitivos e acadêmicos, e alcançar uma consciência e competência necessárias para trabalhar num mundo que cada mais vez se torna mais exigente; (b) a criança ou o aluno vai a escola

com muitas habilidades bem desenvolvidas na sua língua materna; (c) também é capaz de recorrer a sua língua materna para atividades com cunho mais cultural permitindo assim que eles possam dar o seu contributo em discussões que envolvem vários contextos, participantes e tópicos. Essas habilidades constituem a ponte que liga a língua materna e a aprendizagem da língua segunda; (d) os alunos podem usar os seus conhecimentos da sua língua materna para entender o que não lhes é familiar na língua segunda; e (e) eles podem recorrer às suas estratégias visuais, linguísticas, e cognitivas utilizadas na sua língua materna para ler e escrever na língua segunda. Esses recursos essenciais não estão disponíveis, porém, quando os alunos são atirados para uma instrução em L2 onde se espera que aprendam língua e conteúdos desconhecidos. Sem esta ponte fornecida pela língua materna a probabilidade de atingir um nível cognitivo e académico pode ser severamente reduzida.

Tal como Collier (1989) afirma, uma criança precisa de pelo menos 12 anos para que desenvolva a sua L1, sendo seis anos no seio familiar e seis anos na instrução formal, neste último onde se encaixa o período de 4 a 7 anos para o desenvolvimento da competência cognitiva e académica na L2 (Collier, 1989, 1995; Hakuta, Butler & Witt, 2000). Obviamente, este processo continua para além disso.

De facto, o interesse pela importância do bilinguismo no desenvolvimento da literacia e da biliteracia assim como as recomendações para a necessidade do fortalecimento e manutenção de cada um dos fenómenos no sistema educacional têm crescido muito, principalmente nas últimas três décadas (*cf.* Baker, 2001; Bialystok, 1988, 2001, 2007, 2011; Bialystok, Craik, Green & Gollan, 2009; Bialystok, Luk, & Kwan, 2005; Cummins, 1979a, 1979b; Flores, 2008b, 2011; García, 1983, 2009, 2014; Hornberger, 1990, 2004; Martins, 2006; Romaine, 1995; Thomas, 1988). E neste âmbito, eu partilho da opinião de Brooks (2011), quem defende que,

Modelos de aprendizagem da literacia de adultos precisam de ser desenvolvidos para além do ponto onde eles parecem tratar adultos como completamente diferentes de crianças simplesmente porque os adultos possuem mais experiência de vida, sabem mais acerca do mundo, e raramente são verdadeiros iniciantes em literacia. Isso parece ter criado uma relutância em recorrer aos modelos de aprendizagem infantil, mesmo onde eles podem ser relevantes. (p. 191, *tradução nossa*)

Relativamente aos estudos que confirmam esta relação, atendamos a estas duas citações que pensamos serem essenciais para a compreensão deste assunto:

À escola cabe, pois, desenvolvendo o bilinguismo e a biliteracia, dar as condições para a construção de uma identidade que integre a pluralidade de forma harmoniosa, dinâmica e crítica: não aditiva nem, muito menos, subtrativa. (Pereira, 2011, p. 19)

[...] [T]eacher education programs and in-service professional development can inform teachers of the benefits of bilingualism and biliteracy as well as provide teachers with the strategies to act on put their knowledge into practice. (Giampo & Szecsi, 2015, p. 58)

Na verdade, pesquisas mostram que o bilinguismo tem benefícios acadêmicos, funcionais, sociais e linguísticos para um indivíduo (Baker, 2001; Cheatham, Santos & Ro, 2007). Um estudo por Thomas (1988) investigou a percepção metalinguística de 13 bilingues em relação às suas estratégias de aprendizagem do Francês. Os resultados demonstram que bilingues biletreados deram menos importância à gramática e ao vocabulário e sabiam usar a língua em contextos sociais do que os seus pares monolíngues. Esses resultados assemelham-se com os de Sanz (2000), no seu estudo num contexto bilingue Catalã-Espanhol e confirmam as propostas de Cummins (1979a) sobre a *Interdependence hypothesis* e *Threshold hypothesis*.

Joo (2005, 2009) realizou um estudo de caso múltiplo com quatro adolescentes bilingues coreanos, tendo investigado as estratégias e habilidades de literacia empregadas ao ler e escrever em Coreano e Inglês, e examinou a possibilidade de ou não, e em que medida, os alunos transferirem as suas estratégias e habilidades de literacia entre ambas as línguas. Com recurso a observação participante, entrevistas, e análise de documentos, entre outros, o estudo demonstrou que certas características sociais e culturais representadas por várias variáveis contextuais contribuíram para o desenvolvimento da biliteracia dos adolescentes. Essas variáveis foram padrões de uso diário da língua, o papel do património linguístico, os ambientes de literacia familiar e as atitudes em relação à língua e a literacia. Este estudo também revelou que os participantes transferiram suas estratégias e habilidades de literacia entre línguas, em particular recursos esquemáticos e estratégias e habilidades de literacia generalizáveis. O grau da transferência variou de acordo com o nível de proficiência linguística dos participantes nas duas línguas e seu uso real na leitura e na escrita. Este estudo apoia o princípio teórico de que o desenvolvimento efetivo da primeira língua fornece uma base significativa para o desenvolvimento da literacia da segunda língua de estudantes minoritários. Além disso, sugere que o entendimento do desenvolvimento da literacia dos estudantes das minorias linguísticas precisa começar pelo entendimento dos contextos em que eles utilizam ambas as línguas.

Bialystok (1988, 2007) desenvolveu vários estudos sobre a relação entre bilinguismo e literacia e concluiu que existe uma correlação entre o bilinguismo e a competência oral da língua, a compreensão do conceito simbólico da escrita e o estabelecimento de uma percepção metalinguística. Para a autora, em alguns casos esta correlação pode ser positiva, como no conceito de escrita, outras vezes pode ser negativa,

como na competência oral, ou existir uma pequena diferença, como nas habilidades metalinguísticas. Outrossim, Bialystok (2007) defende que um bilingue apresenta mais flexibilidade cognitiva do que um monolíngue, já que ambas as línguas estão constantemente alertas num cérebro bilingue, mesmo se estiver a usar apenas uma das línguas. Esta ideia vai de encontro à conclusão do estudo de Van Assche, Duyck, Hartsuiker e Diependaele (2009), o qual demonstra que,

[...][M]esmo quando os bilingues estão a ler frases na sua língua nativa, existe uma influência de conhecimento de uma língua não dominante. Tornar-se bilingue significa que a pessoa nunca mais vai ler o jornal da mesma forma: muda uma das habilidades humanas aparentemente mais automáticas, mormente, ler na sua língua nativa. (p. 926)

Segundo August e Shanahan (2006) os estudantes que demonstram um nível alto de proficiência na segunda língua apresentam altos níveis de habilidades de compreensão em leitura. Mais especificamente, o conhecimento de vocabulário, a compreensão oral, as habilidades sintáticas, e a percepção metalinguística são associados com a leitura (p. 14).

Entretanto, Modirkhamene (2006) não concorda que num contexto bi- ou multilingue ser letrado por si só garante benefícios do bilinguismo. Modirkhamene (2006) acredita que o uso constante das línguas que o bilingue domina em vários contextos [ou domínios linguísticos] pode ser um fator vital no desenvolvimento das várias estratégias de processamento linguístico. Este resultado vai de encontro à pesquisa de Errasti (2003) que ao analisar a influência do bilinguismo na proficiência de escrita de Inglês concluiu que o fator social joga um papel muito importante no desempenho dos seus participantes.

Mesmo assim, estas hipóteses de Cummins (*Hipótese do Nível Limiar* ou *Threshold Hypothesis* e a *Hipótese de Interdependência do Desenvolvimento* ou *Development Interdependence Hypothesis*) são criticadas por muitos estudiosos ao considerarem que as mesmas teorias não consideram os aspetos socioculturais que influenciam a aprendizagem de uma língua adicional; que esses limiares não são suficientemente definidos; e que os mesmos não podem ser quantificados em termos estritamente linguísticos (cf. Genesee, 1984; MacSwan, 2000; Martin-Jones & Romaine, 1986). Para Rooy (2010), e referindo-se da *Hipótese do Nível Limiar (Threshold Hypothesis)*,

[Unless we] ... develop academic literacy tests in African languages and other languages that are mediums of instruction in higher education, ... it is impossible to determine if and how the Cummins theoretical framework could be used to assist L1 speakers of African languages to be academically successful at university in South Africa today. (p. 34)

Por outras palavras, para um contexto de língua adicional, como é o caso de ES (sul) africano, é preciso que estas teorias sejam demonstradas com resultados de estudos de provas de literacia académica

desenvolvidas para este mesmo contexto. Mesmo assim, apesar destas críticas, acredita-se nos dias de hoje que com estas duas hipóteses, Cummins (1976, 1979a, 1979b, 2000) deu subsídios cruciais no âmbito do desenvolvimento de uma base teórica para a educação bilingue.

E uma dessas contribuições de Cummins (1979b) foi a sua defesa da distinção entre uma das dicotomias que devido o seu impacto para o ensino de línguas e educação bilingue precisa de ser referenciada: a *proficiência linguística conversacional* ou *Habilidades Comunicativas Interpessoais Básicas*, a que ele chamou de *Basic Interpersonal Communication Skills* – BICS; e a proficiência linguística válida para fins cognitivos e acadêmicos ou *Proficiência Linguística Acadêmica e Cognitiva*, que ele chamou de *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP. Em resumo, a BICS refere-se à proficiência linguística necessária para uma comunicação interpessoal, e que não é muito exigente cognitivamente, tendo em conta que o aluno tem à sua disposição vários recursos contextuais e pode utilizar várias outras formas de comunicação como gestos, expressões faciais, o tom de voz, etc. para aclarar o que se quer comunicar. Este é o caso de atividades como a fala, a escuta, a pronúncia, etc. A CALP, por outro lado, tem que ver com atividades relacionadas com a leitura, escrita, pensamento crítico e vocabulário que são cognitiva e linguisticamente mais exigentes. Esta habilidade só se pode desenvolver caso haja uma exposição adequadamente programada a vários tipos de documentos escritos, tais como livros do curso, gramáticas, dicionários, jornais, textos de informação publicitária, receitas e informações, correspondências, romances, poesias, banda desenhada, livros em ciência e tecnologia, etc.

Existem estudos que comprovam esta distinção entre BICS e CALP. Por exemplo, ao pesquisarem imigrantes e descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades que se tornaram fluentes em tão pouco tempo como cerca de dois anos (BICS), os resultados de estudos de Cummins (1979b, 2000a) revelaram que o alcance de uma proficiência cognitiva e acadêmica (CALP) semelhante à uma de um monolíngue seriam necessários 5 a 7 anos. Nesta mesma linha de Cummins (1979b), Collier (1989, 1995) e Hakuta, Butler e Witt (2000) postulam que o desenvolvimento da competência oral na L2 leva cerca de 3 a 5 anos, mas já o desenvolvimento da competência cognitiva e acadêmica na L2 leva cerca de 4 a 7 anos. Num outro estudo, Modirkhamene e Esfandiari (2014) também confirmam esses dados, inclusive de Modirkhamene (2006), através da análise do desempenho de dois grupos diferentes de bilingues (bilingues dominantes vs. bilingues equilibrados) em duas habilidades, isto é, BICS e CALP. Participaram deste estudo 96 estudantes de Inglês como LE, sendo 52 totalmente bilingues em Curdo-Árabe EFL da Universidade de Salahaddin no Curdistão, Iraque e os restantes 44 foram alunos

bilingues Curdo-Persas da Universidade de Curdistão, no Curdistão, Irão. Através de um questionário linguístico e do teste de leitura e de expressão oral *First Certificate in English* os resultados mostraram que os bilingues tiveram melhor desempenho na leitura do que os bilingues, e não houve uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos no que diz respeito ao seu desempenho na BICS.

Concluindo, urge a necessidade de as IES criarem ambientes educacionais ou domínios linguísticos capazes de promoverem o bilinguismo e a biliteracia para os seus estudantes. Esta é uma das razões deste estudo, sem esquecer o facto de as pesquisas apresentadas até aqui demonstrarem que existe uma lacuna nesta área quanto ao contexto investigativo de Ciências de Linguagem em Angola. Feito isso, passamos a apresentar os fatores que influenciam o desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia.

2.7. FATORES CONTRIBUTIVOS PARA O BILINGUISMO E A BILITERACIA

Até aqui temos estado a definir alguns conceitos fundamentais que ajudaram a compor a base teórico-metodológica desta tese. Esta secção apresenta e descreve alguns fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia, estando organizada em três partes: o contacto linguístico, os fenómenos provocados pelo contacto linguístico, e os principais motivos do bilinguismo e da biliteracia.

2.7.1. O Contacto Linguístico

O compêndio *Ethnologue*, atualmente um dos maiores, se não mesmo o maior inventário de línguas do globo, estima que existam cerca de 7 mil línguas nativas e vivas em todo o mundo (Lewis, 2019), faladas pelos seus 7.6 milhões de habitantes (*World Population Data Sheet*, 2018), distribuídas por pouco mais de 190 países. O processo de globalização, facilitado por rápidos avanços nas TIC e marcado pelo aumento da comunicação de massa e movimento de pessoas, aumentou a necessidade de uma constante interação e intercompreensão entre diferentes povos, culturas e línguas, o que tecnicamente passou-se a chamar de *contacto linguístico* (Appel & Muysken, 2005; Matras, 2009; Swann, Deumert, Lillis & Mesthrie, 2004). Durante o contacto linguístico as línguas influenciam-se mutuamente (Richards & Schmidt, 2010; Matras, 2009; Wardhaugh & Fuller, 2015), de forma espontânea, mais ou menos fluida, ou às vezes sob uma imposição. Segundo Calvet (2009), “o mundo é plurilingue em cada um dos seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente. O plurilinguismo faz com que as línguas estejam continuamente em contacto” (p. 35).

2.7.2. Fenómenos Provocados pelo Contacto Linguístico

Nos dias de hoje, acredita-se que uma a cada três pessoas do mundo é bilingue (Appel & Muysken, 2005), já que usa uma ou outra língua para diferentes propósitos, como ócio, lazer, tempo livre, aprendizagem, ensino, trabalho, interação entre povos e amigos, negócios, entre outras situações. Estes propósitos propiciaram, ao longo de toda a história da humanidade e das nações, o inevitável fenómeno que os especialistas chamam de *contacto linguístico* ou *contacto de línguas* (cf. Flores, 2011; Matras, 2009). O *contacto linguístico* normalmente ocorre quando as línguas são faladas nas mesmas regiões ou regiões adjacentes e quando há um alto grau de comunicação entre os falantes das mesmas (Richards & Schmidt, 2010, p. 316), fazendo com que uma delas seja influenciada pelo contacto.

Consequentemente, a influência pode afetar a fonética, sintaxe, semântica ou estratégias de comunicação, como formas de tratamento e saudações (Richards & Schmidt, 2010). Outrossim, o contacto linguístico pode provocar vários fenómenos, onde se destacam: os empréstimos mútuos (sobretudo lexicais) entre diferentes línguas; o interculturalismo e multiculturalismo; o bilinguismo e multilinguismo; a criouliização; a perda de uma língua (*language attrition*) ou erosão linguística (Flores, 2008a; Martins, 2017); a manutenção da língua (*language maintenance*); o abandono da *língua* de origem (*language shift*); a mudança linguística (*language change*); desaparecimento, extinção ou morte da língua (*language death*); o canibalismo linguístico, linguicídio, ou matança linguística (Brenzinger, 1992; Calvet, 1974; Holmes, 2013; Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1995); a glotofagia (Calvet, 1974); e o genocídio linguístico (Day, 1980; Skutnabb-Kangas, 2000).

2.7.3. Principais Motivos do Bilinguismo e da Biliteracia

Cada um dos fenómenos que acabamos de ver há pouco pode ser originado pela presença ou ausência de diversos motivos. Falando especificamente da literacia, Street (1984) defende que ela não é uma habilidade autónoma, e que todas as suas práticas são influenciadas por aspetos sociais, culturais, políticos e económicos. Esta secção apresenta alguns fatores que podem impactar no desenvolvimento do bilinguismo, da biliteracia ou do multilinguismo, viabilizando-os ou inviabilizando-os. Vários estudiosos procuraram enumerar os fatores que contribuem para o desenvolvimento do bilinguismo e da educação bilingue (cf. Appel & Muysken, 2005; Donitsa-Schmidt, 1999; Harmers & Blanc, 2000; Holmes, 2013; Mackey, 2000; Wei, 2000).

Para muitos outros autores, o ensino e aprendizagem do bilinguismo e da biliteracia devem respeitar a realidade local e não devem ser impostas por entidades individuais ou institucionais. Outrossim, a

literatura sobre desenvolvimento económico elenca como fatores responsáveis pelo desenvolvimento de um país, o capital, o trabalho e o progresso tecnológico (Lucas, 1988; Solow, 1956). E pesquisas de diversos especialistas (cf. Chapman, 2010; Geske & Ozola, 2008; Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi, & Tonks, 2004; Howie, 2003; Ofak, Starc, & Šelo Šabić, 2006; Parsons & Bynner, 1998) mostram que existem diversos fatores que afetam o desenvolvimento da biliteracia académica, dentre os quais podem ser destacados a língua de instrução; os indicadores sociais e de pobreza do país; o ambiente de aprendizagem; o nível cognitivo e educacional do aluno; o acesso aos livros, jornais, revistas e à literatura; e o desemprego ou emprego de baixo nível.

Estudos realizados na África do Sul por Howie (2003) e em Moçambique por Passos (2009) relatam que existem vários fatores relacionados à escola como os que têm que ver com o fraco desempenho dos alunos em PIRLS, TIMSS e SACMEQ (isto é, matemática, literacia e ciências), Entre eles, destacam-se o domínio inadequado do *conhecimento do conteúdo* por parte dos professores; capacidade inadequada de comunicação entre alunos e professores na língua de instrução; falta de material instrucional; dificuldades para os professores gerirem as atividades da sala de aula de maneira eficaz; pressão para concluir os programas orientados para o exame; cargas pesadas de ensino; salas de aula superlotadas; falta de comunicação entre os formuladores de políticas e profissionais; e falta de apoio devido à escassez de profissionais no Ministério da Educação.

Appel e Muysken (2005) apresentam quatro fatores que influenciam o bilinguismo, a biliteracia e/ou a manutenção da língua: (a) *status da língua* (económico, social, socio-histórico, e linguístico); (b) os *fatores demográficos*; (c) o *suporte institucional* (órgãos de comunicação social, religião, educação, serviços administrativos e governamentais; e (d) *semelhanças ou diferenças culturais* entre as línguas. Holmes (2013) agrupa os fatores em três categorias: (a) económicos, sociais e políticos; (b) demográficos; e (c) atitudes e valores. Os fatores elencados por Wei (2000) são sete: política, desastres naturais, religião, cultura, economia, educação e tecnologia. Harmers e Blanc (2000) afirmam que o que influencia o bilinguismo e a educação bilingue são os fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e as relações de poder.

De acordo com Mackey (2000) as motivações do bilinguismo podem ser agrupadas em fatores externos e fatores internos. Os motivos externos referem-se (a) ao ambiente onde se dá o bilinguismo (isto é, se é em casa, comunidade, escola, trabalho, mídias); (b) a duração de contacto do indivíduo com as duas línguas; (c) a frequência ou a quantidade de horas de exposição à cada uma das línguas; e (d) a pressão

que pode ser influenciada por razões económicas, administrativas, culturais, políticas, militares, históricas, religiosas ou demográficas. Os motivos internos para Mackey (2000) são seis: sexo, idade, inteligência, memória, atitude linguística, e motivação. A esses fatores internos, para além dos mencionados por Mackey (2000), Matras (2009) acrescenta a aptidão linguística e atenção, a oportunidade, e a quantidade e qualidade do insumo.

Donitsa-Schmidt (1999) propõe uma lista extensa desses fatores, agrupando-os em quatro categorias (pp. 18–44): (a) fatores a nível social (por exemplo, a ideologia e filosofia de absorção da sociedade majoritária, as atitudes e comportamento em relação aos grupos minoritários e língua(s), a situação linguística, ideologia linguística e políticas linguísticas, a características demográficas da sociedade, existência de poderosos sistemas de socialização); (b) fatores a nível do grupo (onde se pode destacar o tipo de grupo, padrão de aculturação, vitalidade etnolinguística, orgulho e consciência linguística, e existência de programas de manutenção de línguas); (c) fatores a nível individual (o caso da proficiência na L1, grau de bilinguismo, aptidão linguística, migrações anteriores, grau de religiosidade, ocupação, redes sociais, atitudes); e (d) fatores no nível situacional (onde se destacam os diferentes *domínios linguísticos*, como família, amigos, religião, educação, e trabalho). A seguir detalhamos doze daqueles considerados de terem algum destaque neste processo: fatores históricos, socioculturais, tecnologia, atitudes e valores, demografia, migração, economia, ambiente de literacia familiar, suporte institucional, religião, educação e educação bilingue, e motivação ou expectativa académica e profissional.

2.7.3.1. Fatores Históricos

Hamers e Blanc (2000) acreditam que o fator histórico é um dos que tem contribuído para o desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia. Como exemplo, os autores oferecem o caso do fim da Segunda Guerra Mundial. Este conflito que envolveu principalmente as potências europeias, mas com a participação de filhos de outros continentes, teve como duas das consequências as migrações internas e internacionais, e a independência política de colónias africanas. Outrossim, durante este acontecimento, centenas e milhares de nacionais de outros países foram obrigados a participar de operações em países como Alemanha, Birmânia, França, Indochina, Inglaterra, Médio Oriente, apenas para citar alguns envolvidos. Nos dias de hoje, por um lado a língua do colonizador continua a ser usada, tendo-se tornado em muitos casos a língua oficial das então colónias, e por outro lado também a maior parte dos países colonizadores são multilingues como consequência disso.

Mackey (2000) considera a história como um dos grandes fatores externos de se privilegiar o ensino e uso de determinada língua numa sociedade, principalmente porque, apesar de a mesma não ser de maior prestígio na comunidade, ela pode ser passada de uma geração para outra, como de pai para filho, por ter um valor histórico, por ter um valor sentimental, ou por ser uma língua de herança. Para Mackey (2000), os laços históricos também são de muita importância para o desenvolvimento do bilinguismo. No nosso caso particular, as relações anteriores e atuais com países como Namíbia, Congo Democrático, Portugal, Cuba, e Rússia, e o papel histórico que cada um desses países jogou para que Angola fosse o que é hoje, fazem com que existam muitos angolanos bilingues ou mesmo plurilingues a se expressarem fluentemente em Inglês, Francês, Português, Espanhol, e Russo.

Em Angola, a guerra fratricida que durou perto de 30 anos provocou não apenas as migrações internas e internacionais, mas também afetou grandemente o desenvolvimento do sector educacional bem como a definição da política linguística, como descrito em §1.12. Dito de outra forma, apesar de Angola ter se tornado independente em 1975, muitas de suas línguas foram usadas, pelo menos para interações e transações quotidianas e nenhuma foi considerada apropriada para ser escolhida como Língua Nacional. Por conseguinte, num contexto como este, várias famílias angolanas foram forçadas a movimentarem-se para outras regiões à procura não só de segurança política, mas também de melhores condições de vida, o que as obrigou a adotar outras línguas como sua, inclusive o Português.

2.7.3.2. Fatores Socioculturais

Como vimos em §2.5.2.5, existe uma relação recíproca entre a língua e a cultura, o que significa que o bilinguismo influencia o desenvolvimento da identidade sociocultural e esta influencia o desenvolvimento do bilinguismo. Vimos na altura que para Lévi-Strauss (1958a, 1958b, 2008) a língua é *produto* de uma cultura, a língua é uma *parte* da cultura, e a língua é *condição* da cultura. Efetivamente, os costumes, as crenças, a literatura, as artes, e convenções coletivas e individuais impactam profundamente o desenvolvimento dos fenómenos da biliteracia e do bilinguismo. Os fatores sociais têm que ver não só com a tendência que os falantes têm de identificar ou não com um indivíduo ou grupo, mas também com o poder social, honra, solidariedade ou prestígio atribuídos a uma determinada língua por um indivíduo em relação à sua própria, ou por falantes de outras línguas, e é frequentemente determinado com base na lei ou tradição (Coulmas, 2005; Swann *et al.*, 2004). Ou seja, as pessoas podem optar por manter uma língua porque querem-se associar a um grupo socialmente poderoso ou de prestígio, ou porque desejam manter laços de solidariedade com um indivíduo, grupo ou cultura.

Kostoulas-Makrakis (1995) argumenta que “as línguas não diferem entre si em seu poder inerente, mas em vez disso, os falantes ou nações associadas a essas línguas diferem em termos de poder que inevitavelmente afeta os padrões já existentes de uso da linguagem” (p. 13). Nye (2004) enquadra a língua naquilo que ele chamou de *soft power* – ou *poder macio*. O poder macio de um país depende fortemente de três recursos básicos: a sua cultura (nos lugares onde é atraente para os outros), seus valores políticos (quando faz parte deles em casa e no exterior), e suas políticas estrangeiras (quando outros veem eles como legítimos e têm autoridade moral). Diferente do *hard power* – *poder duro*, que expressa a capacidade do país de se coagir com o seu poder militar e económico, o poder suave “decorre da atratividade da cultura, dos ideais políticos e das políticas de um país” (Nye 2004, p. x). Sem desvalorizar o papel do *hard power*, o autor destaca a importância do *soft power*, e a língua incluída, na mobilização dos outros países para as potências como os EUA enfrentarem as ameaças transnacionais.

Neste caso estaríamos a falar sobre a valorização, que é definida por Hamers (2004) como “the attribution of certain positive values to language as a functional tool, that is as an instrument that will facilitate the fulfilment of social and cognitive functioning at all societal and individual levels” (p. 72). Paulston (1994) observa ainda que se certos “grupos étnicos dentro de um Estado-nação moderno tiverem o devido incentivo e oportunidade, tipicamente mudam para a língua do grupo [social e economicamente] dominante” (p. 9). Em suma, os valores que são atribuídos a uma determinada língua têm um impacto muito grande na sua manutenção e no desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia. E estes fatores sociais não afetam apenas o ambiente externo à sala de aulas, mas também o seu interior, como defendia Fishman (1977), essencialmente quanto ao conteúdo a ser ensinado, o tipo de aluno, a metodologia, e o processo de interação entre alunos e docentes.

2.7.3.3. Tecnologia

A industrialização e/ ou modernização também trazem a necessidade de se usar uma outra língua mais adaptada ao ambiente tecnológico que esse processo gera (Fishman, 1991). Vivemos numa era com profundas transformações e novos desafios globais, consequência de mudanças aceleradas da convergência de forças entre o avanço tecnológico, as tendências económicas, demográficas e pedagógicas (Moore & Kearsley, 2007).

São mudanças que não só contribuem para o desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia, mas também têm implicações positivas e negativas no sistema educacional, para os cidadãos e para as sociedades. Do lado positivo, entre várias, as profundas transformações do conhecimento nesta era

globalizada (a) oferecem novas oportunidades de comunicação, porque permitem a diminuição das barreiras linguísticas; (b) apoiam a aprendizagem dinâmica e interativa das línguas, e é potencialmente um recurso preponderante para o ensino das disciplinas afins e de outras tantas (*cf.* Eastment, 1999; Noytim, 2006; Tavares & Babeiro, 2011); (c) oferecem possibilidades de melhorias na qualidade de vida em todo o mundo, através da melhor compreensão dos sistemas políticos, da higiene, nutrição, proteção ambiental, sistemas de governação e assim por diante (Sawyer, 2004); (d) impactam substancialmente o desenvolvimento profissional de professores já que permitem melhorar substancialmente o acesso a todas as formas de educação (Kennewell & Selwood, 1997), com destaque para a educação informal (Eynon & Malmberg, 2011; Gikas & Grant, 2013); (e) fornecem as condições iniciais para o aumento da produtividade em praticamente todos os setores de produção e sociais (Sawyer, 2004); (f) as competências digitais são na atualidade um elemento *sine qua non* para um futuro sucesso laboral de um estudante; e (g) trazem uma vantagem competitiva a nível do comércio, porque permitem a criação de novas formas de relações entre empresas e consumidores (Brinkhues & Cunha, 2009; Porter, 2001).

Do lado negativo, só para ilustrar, Sawyer (2004) destaca as seguintes consequências da globalização e do uso das TIC (p. 212): (a) a tendência à dominação política e económica das economias desenvolvidas e suas instituições; (b) a crescente homogeneização e marginalização das culturas e línguas nacionais e regionais e a ameaça ao conhecimento local, resultante da importação e imposição descontroladas de formas culturais, línguas, bens e serviços estrangeiros, [que, obviamente, ameaçam a diversificação social, étnica, cultural e linguística das comunidades e nações]; (c) a exacerbação das diferenças e desigualdades locais por meio do acesso desigual a esse conhecimento e dos meios para sua aplicação; de igual modo, (d) os estudantes, os profissionais e a sociedade no geral vão sendo invadidos por sentimentos de obsolescência, da aprendizagem imediata (Motta, 2013); (e) causam-se altos níveis de desigualdades e de exclusão sociais, e surgem mais populações estudantis massificadas, diversificadas e heterogêneas (Anderton, Brenton, & Whalley, 2006; Archer, Hutchings, & Ross, 2003); e (f) o insucesso escolar aumenta, acompanhado por uma alta taxa de abandono, atrito ou evasão de estudantes do ES (Bardagi & Hutz, 2009; Ferreira & Fernandes, 2015; Garcia, 2014; Gonçalves & Pereira, 2011; Iler, 2016; Sewasew, 2014; Soares, Pereira, & Canavaro, 2010; Yorke, 1999).

Mesmo assim, pesando os altos e baixos das TIC, nos dias de hoje a tecnologia já é considerada como um dos principais fatores responsáveis pela expansão do Inglês, se considerarmos que grande parte dos

hardwares e softwares se encontram exclusivamente nessa língua. E como tal, muitos utilizadores, técnicos e profissionais de várias línguas precisam de se tornar bilingues.

2.7.3.4. Atitudes e Valores

As atitudes linguísticas são as concepções e opiniões que os bilingues têm sobre cada uma das suas línguas, ao ponto de poder emitir valores de juízo que podem ser positivos ou negativos em relação às mesmas. O que distingue as atitudes dos valores é que esses têm que ver com a importância ou *status* que é dado a uma língua em comparação com uma outra (Adegbija, 1994; Bentahila, 1983; Holmes, 2013; Mackey, 2000; Wei, 2000). Acredita-se hoje que as atitudes e os valores de um bilingue para com as línguas influenciam a escolha de uma das línguas. Muitos indivíduos sentem-se mais à vontade falar uma língua em detrimento da outra, por questões de identidade ou porque ela é mais aceite pela sociedade. Isso significa que é possível um indivíduo bilingue gostar mais de ouvir uma língua, de falar uma outra, e gostar de cantar ou orar num outro código linguístico. E os seus gostos ou o status que atribui à uma ou outra língua pode divergir dos seus familiares ou das pessoas mais próximas a si.

Da mesma forma, as atitudes tanto dos aprendizes quanto daqueles que os cercam podem agir de forma positiva ou negativa no processo de aquisição de uma língua, pois elas influenciam na maneira como os falantes se julgam perante o outro e como são por eles julgados. Assim, se os pais, amigos, colegas e professores têm uma atitude positiva em relação à língua que está a ser adquirida, o aprendiz pode desenvolver uma atitude também positiva, predispondo-o para a aprendizagem ou o contrário também pode ocorrer. McGroarty (1996), um estudioso americano, reporta estudos de docentes que sempre avaliavam como piores as composições dos alunos cujo Inglês apresentava traços do Espanhol; outros consideravam que as composições das meninas eram melhores do que as dos meninos por acreditarem que as meninas são predestinadas para a leitura e escrita, enquanto acreditavam que os meninos não tinham tais habilidades. Esses resultados devem-se essencialmente ao facto de que muitos professores, conscientes ou não, desenvolvem atitudes preconcebidas em relação aos seus alunos com base em preconceitos sociais (origem étnica, classe socioeconómica, uso de uma variedade não-padrão, sexo etc.) e criam estereótipos que reproduzem continuamente em suas classes, classificando seus alunos como capazes ou incapazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Por isso, é importante que o professor de classes bilingues desenvolva pelo menos uma competência recetiva nas variedades faladas por seus alunos, a fim de adotar uma postura mais justa e democrática em relação a si próprio. Como Mello (2001) afirma, a "... diversidade linguística e cultural entre os povos nos coloca o desafio da

comunicação e da aceitação de atitudes e comportamentos distintos e, às vezes, estranhos às nossas experiências de vida” (p. 68).

Corbari (2013) investigou as atitudes linguísticas em relação às variedades em/de contacto manifestadas por brasileiros bilingues em duas regiões Paranaenses, Irati e Santo Antônio, na fronteira com Argentina. Os participantes foram indivíduos com faixas etárias entre os 18 e 70 anos, com o nível de escolaridade que vai desde o ensino fundamental ao superior. Recorrendo a entrevistas, os resultados indicam atitudes positivas dos participantes, tanto em relação às línguas quanto aos seus falantes. Entretanto, em alguns casos, os participantes manifestaram alguns preconceitos por estereótipos, construções culturais ou devido a sua identidade. Para a autora (Corbari, 2013) este estudo terá contribuído nas pesquisas sobre este tema, bem como no fomento de políticas linguísticas específicas para ambas as regiões.

Batibo (2005) realizou um estudo sobre como reverter atitudes linguísticas em África. Foi relatado que o abandono da *língua* de origem (*language shift*) estava intimamente ligado às atitudes linguísticas. O autor argumenta que, quando os indivíduos têm atitudes negativas em relação às suas línguas, eles as consideram desprovidas de qualquer valor utilitário, e percebem que não há necessidade de aprendê-las ou usá-las. Por seu lado, Fishman (1989) aponta que “por sua natureza, a língua é um símbolo genuíno, o símbolo por excelência” (p. 32).

Com o aumento da demanda por literacia e proficiência na língua inglesa como resultado da globalização no mundo contemporâneo tem levado muitos governos e IES a tomar medidas para melhorar as competências bilingues dos seus estudantes (L1 e L2/LE), optando por um sistema educacional de Inglês como Meio de Instrução (IMI), como espelhado em Doiz, Lasagabaster e Sierra (2011, 2013), Earls (2016), Leung e Street (2012), Tollefson e Tsui (2004). Yunus e Hern (2011) conduziram um estudo com 60 estudantes numa universidade malasiana, usando um questionário. Os resultados obtidos mostram que a maioria dos inquiridos concordou que mais medidas devem ser tomadas para melhorar o uso do Inglês no seu processo educacional. Os estudantes também eram a favor de uma Política de Educação Bilingue para promover o uso do Inglês juntamente com a língua malaia na sua instituição.

EL-Dash e Busnardo (2001) estudaram as atitudes brasileiras em relação ao Inglês. Os resultados revelaram que a maioria dos adolescentes favorece o Inglês para a língua portuguesa em termos de status e solidariedade. Num outro estudo, Curran e Chern (2017) investigaram as atitudes que os professores de Inglês em formação têm em relação ao Inglês como língua franca. Os resultados

mostraram diferenças em relação ao falante nativo do Inglês como modelo e a importância da exposição a uma variedade de tipos de Inglês. Os graduandos que têm o Inglês como primeira opção e os estagiários expressaram maiores expectativas para obter proficiência nativa. Já os graduandos que têm o Inglês como segunda opção e os já graduados em Inglês mostraram menos dependência de um modelo de falantes nativos. O estudo recomenda, por isso, que para ajudar os futuros professores a desenvolver uma maior conscientização sobre o papel do Inglês no mundo de hoje, os programas de formação de professores nos locais onde o Inglês é uma língua segunda ou estrangeira devem refletir uma perspectiva global desta língua. Esta ideia vai de encontro à do *The New London Group* (1996), que defende que “Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries (p. 4).

Os resultados dos dois últimos estudos correlacionam com os de Malallah (2000) e de Yeh (2014), apesar de contrariarem os de Al-Mutawa (1986, 1994). Por isso, torna-se fundamental que a escola trabalhe para munir os estudantes de competências para desenvolverem atitudes e valorização das duas línguas. Como defende Crawford (1996) a principal responsabilidade da promoção de uma língua minoritária pertence aos seus falantes. Por outras palavras, Segundo Crawford (1996),

speakers themselves are responsible, through their attitudes and choices, for what happens to their native language. Families choose to speak it in the home and teach it to their children, or they don't. Elders choose to speak the language on certain important occasions or to insist on its use in certain important domains, or they don't. Tribal leaders choose to promote the tribal language and accommodate its speakers in government functions, social services, and community schools, or they don't. (p. 50)

Além disso, a escolha da língua também pode significar uma declaração de afinidade ou orgulho nacional (Trudgill, 2000).

Ainda no âmbito das atitudes, um dos temas amplamente disputados na Linguística Aplicada contemporânea é se as LNM, LS ou LE devem ser ensinadas por professores nativos ou não nativos (Cook, 1999; Love & Ansaldo, 2010; Medgyes, 1992, 1994; Merino, 1997; Sheorey, 1986). Medgyes (1994) caracteriza os professores nativos e não nativos como duas diferentes espécies com diferentes níveis de proficiência e comportamento linguístico (p. 76). Medgyes defende que uma das principais diferenças entre eles é a competência linguística e o sotaque, áreas em que o falante nativo é geralmente superior. Uma outra destacável diferença entre eles, segundo Merino (1997), é que os professores nativos são caracterizados como mais tolerantes com os erros estruturais, enquanto que os professores

não nativos se preocupam mais com a precisão e as características formais do Inglês. Porém, para muitos desses especialistas, esta questão é um mito (Cook, 1999; Medgyes, 1994). Ou seja, mesmo que eles diferem, a partida em termos desses critérios, isso não significa que um grupo seja melhor que o outro. Desde que eles tenham uma formação ou perfil adequados para este trabalho de magistério, como espelhado em §2.9.4.2, qualquer um pode competente e eficazmente cumprir com a sua tarefa.

Portanto, como acabamos de ver, existem muitos estudos nesta área de atitudes para com o bilinguismo, no geral, e no ES, em particular. No entanto, quase que nenhum estudo de larga escala foi conduzido nesta área no contexto angolano do Inglês como Meio de Instrução (IMI).

2.7.3.5. Demografia

Segundo Cox (1976), *demografia* denota o estudo através de métodos estatísticos de populações humanas (pp. 1–2). Isso envolve principalmente a medição do tamanho e crescimento ou diminuição do número de pessoas. Os constituintes da mudança nesses números são nascimentos, mortes e migração, e os demógrafos analisam as funções relacionadas à fertilidade, mortalidade e transferência de população. Para Giles, Bourhis, e Taylor (1977), os fatores demográficos constituem um dos três elementos que contribuem para a vitalidade dos grupos etnolinguísticos. Os outros dois são os fatores socioculturais e os fatores de apoio institucional.

Holmes (2013) ressalta que há três fatores demográficos que são relevantes para acelerar ou retardarem o multilinguismo: urbanização, a densidade demográfica da comunidade de falantes, e casamento intercultural ou casamentos entre etnias diferentes (pp. 61–63). Por exemplo, a autora observa que o casamento intercultural ou o casamento interétnico é o terceiro fator demográfico que contribui para o *language shift*, além da urbanização e do tamanho da comunidade (Holmes, 2013). De um modo geral, em Angola quando um homem / mulher de língua portuguesa se casa com um falante de língua indígena, a língua predominante em casa e durante as interações com crianças torna-se o Português. Na verdade, é preciso pais muito determinados para manter sua língua de herança. Romaine (1995) também indica que a extensão do casamento exógamo é um fator de abandono da *lingua* de origem (p. 54).

A demografia também influencia o bilinguismo ou biliteracia de diferentes formas. Para Mackey (2000), a demografia contribui bastante no desenvolvimento do bilinguismo e na manutenção de uma língua, já que uma falada por 500 milhões de pessoas tem muito mais influência e consegue fazer mais pressão comparado com aquela língua falada por poucos milhares de pessoas. Num outro desenvolvimento, a

urbanização facilita o desenvolvimento do bilinguismo devido à existência de melhores condições de comunicação e informação (como telefone, televisão e internet), melhores vias de acesso, e meios avançados de transporte, e existência de bibliografia em maior quantidade e qualidade. Adicionalmente, Fishman (1991) e Lopez (1978) concordam que o bilinguismo se desenvolve com maior facilidade nas zonas urbanas do que nas áreas rurais, já que nas primeiras existe maiores possibilidades de mistura de comunidades étnicas; de casamentos interculturais e interétnicos; menos *segregação residencial étnica* por não serem comunidades muito conservadoras, menos *ilhas linguísticas*, e menos *guetização*. Para Kloss (1966) *ilhas linguísticas* são “territórios circunscritos onde a língua minoritária é a língua principal usada na conversação diária por pelo menos quatro quintos dos habitantes” (p. 207). Já o *gueto* é definido por Kellerman (1972) como uma “área da cidade habitada em grande parte por pessoas de um grupo minoritário, geralmente devido a restrições financeiras ou sociais impostas pelo grupo majoritário” (p. 409). Aqui entra o conceito de *distribuição* avançado por Mackey (2000). Por outras palavras, o número não é o único fator. A autora exemplifica isso com a diferença entre o Chinês e o Inglês. Apesar de o Chinês ter um número maior de falantes nativos do que o Inglês, esta última língua tem uma distribuição maior, usada, como é, como língua oficial e administrativa em todos os quadrantes do globo. Um outro fator que pode influenciar os dados demográficos é a migração.

2.7.3.6. Migração

Muitos países em África, Ásia e mesmo os ocidentais vivem um processo de rápida transformação linguística de sociedades fortemente monolíngues para sociedades multiculturais e multilíngues (Appel & Muysken, 2005). Segundo Almeida e Flores (2017), na base destas mudanças “estão os fluxos migratórios, resultantes tanto da tradicional emigração económica, como da crescente migração forçada pela perseguição política e pela guerra” (p. 238).

Em Angola, e como vimos no Capítulo 1, Menezes (1996) destaca o facto de durante o período 1960–1970 no país ter acontecido um fluxo migratório proveniente da Europa, mas que no pós-independência registou-se, simultaneamente, uma fuga massiva de angolanos e portugueses, e o retorno ao país de milhares de refugiados, e perdas humanas no conflito armado (p. 89). Nesta fuga e retorno muitos dos angolanos tornaram-se não só bilingues, mas também adquiriram competências académicas bilingues. A isso pode-se acrescentar a conquista da paz ter trazido para Angola livre circulação de pessoas e bens, bem como o retorno e reintegração dos deslocados e emigrantes, com realce para aqueles mais qualificados e detentores de habilitações académicas e profissionais. Em muitos desses casos, o

conhecimento da língua da região ou do país de acolhimento serviu como eixo prioritário para a integração ou mesmo reintegração política, social ou económica de muitos destes imigrantes bilingues.

2.7.3.7. Economia

A relação recíproca entre a língua e a economia veio à tona pelo trabalho de Marschak (1965) que cunhou o termo *economics of language* (ou *economia da língua*). A economia da língua aborda o modo como a língua de uma comunidade pode influenciar diretamente a escolha de emprego por parte de um indivíduo (Chiswick & Miller, 2007), o uso da língua no local de trabalho (Coulmas, 1992), o rendimento pessoal (Bloom & Grenier, 1996), as trocas comerciais estabelecidas pela comunidade (Esperança, Reto, Gulamhussen, Machado & Costa, 2012), a industrialização ou modernização (Holmes, 2013), e o impacto do ensino das línguas no desenvolvimento socioeconómico (Chiswick & Miller, 2007; Coulmas, 1992; Marschak, 1965).

E a reciprocidade está no facto de que os fatores económicos podem também influenciar as opções linguísticas de um indivíduo ou de uma sociedade. Entre os muitos fatores socioeconómicos adversos ao desenvolvimento do bilinguismo ou biliteracia, podem-se destacar o subdesenvolvimento económico, a pobreza extrema, a qualidade de habitação, as condições nutricionais, a falta de ou fraca cobertura sanitária, as condições de habitação, e o ambiente de literacia familiar.

De facto, investigadores contemporâneos acreditam que existe uma relação muito estreita entre a língua e o desenvolvimento económico do indivíduo e de uma nação, e vice-versa. O estudo de Lazear (1999) mostrou que a ausência de compreensão do Inglês afeta substancialmente o rendimento dos imigrantes face à média dos habitantes dos EUA. Grin (2001) confirmou que a proficiência em Inglês aumenta o rendimento médio por parte dos suíços em cerca de 10%. Em Portugal, um estudo solicitado pelo Instituto Camões ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) procurou medir o impacto económico do Português a nível dos países da CPLP. Os resultados deste estudo coordenado pelo Professor José Paulo Esperança revelam que 17% do PIB de Portugal equivale a atividades ligadas direta ou indiretamente à língua portuguesa (Esperança, Reto, Gulamhussen, Machado, & Costa, 2012). Segundo estes autores, no futuro, mais do que olhar para o número de utilizadores deste bem público, o peso de cada língua será medido pela força da economia, de parcerias com se consegue fazer com ela, da qualidade institucional, e do progresso científico. O estudo também revelou que mais e mais pessoas escolhem aprender o Português porque muitos esperam vir a comunicar, viajar e trabalhar em regiões como África, Ásia, América Latina, América do Norte, Europa de Leste, e Europa Ocidental.

Outros estudiosos observam que o domínio de uma língua pode favorecer ou inibir: (a) o *boom* socioeconómico de um país (Acemoglu & Robinson, 2012; Bruthiaux, 2000; Coulmas, 1992; Harbert, McConnell-Ginet, Miller & Whitman, 2009; Kamwangamalu, 2010; Kamwangamalu, 2016; Landes, 1999); (b) a empregabilidade e renda (Bloom & Grenier, 1996; Coleman, 2010); e (c) a mobilidade internacional e o acesso à informação (Coleman, 2010; Chiswick & Miller, 2014). Para Chen (2013), dependendo da língua que se usa no dia-a-dia, os indivíduos podem ter comportamentos que os permite poupar ou economizar mais, aposentar-se com mais riqueza, fumar menos, praticar sexo seguro e serem menos obesos (p. 2).

É neste âmbito que para Bruthiaux (2002) a área de ensino e aprendizagem de línguas e o campo de *economia da língua* devem formar parcerias académicas e profissionais naturais. Dali a importância de se investir numa política educativa e política linguística que alinhem a aprendizagem de diferentes línguas nacionais com a língua oficial e esta com as línguas estrangeiras, e assim melhor desenvolver a diversidade linguística que se observa em Angola, África e no globo. Todavia, Wolff (2006) reconhece que em muitas partes do continente africano,

[a] the connection between development and language use is largely ignored, [b] the connection between language and education is little understood outside expert circles, and [c] the connection between development and education is widely accepted on a priori grounds, but with little understanding of the exact nature of the relationship. (p. 28)

Por isso, Wolff (2006) visualiza um triângulo “língua – desenvolvimento – educação”, e recomenda que haja uma cooperação e contatos muito mais próximos entre linguistas, economistas e educadores para a melhoria destes três vértices ou pilares de qualquer sociedade contemporânea.

2.7.3.8. Ambiente de Literacia Familiar

O ambiente de literacia familiar é um outro fator intimamente ligado ao desenvolvimento da competência bilingue. De acordo com Zhang e Koda (2011), trata-se de um termo empacotado com um conjunto de fatores relacionados à experiência de literacia bilingue nas casas dos falantes. Estes fatores têm que ver com o nível de escolaridade dos pais, o status socioeconómico, o número de material bibliográfico, como livros e revistas, que as pessoas têm em casa, o comportamento de leitura dos pais, a leitura compartilhada entre pais e filhos; a atitude dos pais em relação à língua-alvo. E neste âmbito, existem aqueles autores que defendem uma relação estreita entre os fatores económicos e a qualidade da paternidade (cf. Heckman, 2011). Outros defendem a tomada de medidas para reverter o Efeito Mateus (ou *Matthew Effect*, ou *Vantagem Acumulada*).

O termo Efeito Mateus foi cunhado inicialmente em 1968 por Robert K. Merton, um especialista em estudos de sociologia da ciência (Merton, 1968). É um fenômeno onde “os ricos ficam mais ricos e os pobres ficam mais pobres.” É usado metaforicamente, inspirado na parábola dos dez talentos, segundo o Evangelho de São Mateus (*Matthew* ou Mateus, 25:29): “For whoever has will be given more, and they will have an abundance. Whoever does not have, even what they have will be taken from them.” = “Porque a qualquer que tiver lhe será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver, até o pouco que tem lhe será retirado.” No ramo da educação este fenômeno foi operacionado por Wahlberg e Tsai (1983). Três anos mais tarde, Stanovich (1986) o popularizou na área do ensino e aquisição da leitura. Segundo Stanovich (1986), a transição de *aprender a ler* ou *learning to read* para *ler para aprender* ou *reading to learn* (cf. §2.3.2) traduz-se aproximadamente da seguinte forma: os jovens leitores que obtêm sucesso inicial na aquisição de habilidades de leitura geralmente têm mais sucesso na leitura. Enquanto isso, aqueles que não aprendem a ler antes do terceiro ou quarto ano de escolaridade provavelmente serão privados desta habilidade. Por outras palavras, os academicamente ricos ficam mais ricos e os pobres mais pobres. No entanto, muitos especialistas também concordam que a direção das consequências do Efeito Mateus pode ser revertida, desde que haja intervenções oportunas (cf. Camiciottoli, 2001; Cunningham & Stanovich, 1991; Day & Bamford, 1998; Stanovich, 1986). Para estes estudiosos, torna-se fundamental que os pais, as comunidades e as escolas rodeiam as crianças com um ambiente que facilite o desenvolvimento da leitura, o que Reutzel e Cooter (2012) chamam de *print-rich home environments* e *print-rich classroom environments* ou ambientes ricos em material escrito.

Existem estudos que suportam esse papel do ambiente de literacia familiar. Por exemplo, Chiu e Khoo (2005) descobriram que estudantes de 15 anos de idade em 41 países (N = 193 076) obtiveram melhores resultados nos exames de matemática, leitura e ciências quando tinham mais recursos económicos no seu país, família e escola. O estudo de Joo (2009) de quatro estudantes imigrantes coreanos do ensino médio nos EUA revela a importância e os efeitos positivos do ambiente de literacia familiar e do apoio dos pais para o desenvolvimento da língua de herança e da biliteracia. Neste estudo, a LE (Coreano) funcionou como a língua principal para a comunicação com os pais e membros da comunidade no dia a dia dos alunos e desempenhou um papel crucial nos aspetos pessoais, culturais e sociais da vida dos participantes. Três dos quatro participantes eram leitores especialmente ativos de textos em Coreanos, enquanto todos os quatro liam razoavelmente textos em Inglês. A formação da identidade étnica e cultural dos participantes tinha como base a escrita e a leitura, fazendo uso do

Coreano no seu dia-a-dia, mas sem deixar de enfatizar o Inglês, a língua que necessitavam para o sucesso na escola. Para esses alunos, era muito importante serem vistos como indivíduos bilíngues e bilingues.

Portanto, aconselha-se que os alunos e seus encarregados de educação tenham diversos materiais impressos, em diferentes níveis, e também devem ler para as crianças desde muito cedo, para que as mesmas desenvolvam o gosto pela leitura, que é o caminho para o desenvolvimento do bilinguismo e o sucesso na escola e na vida. De acordo com Heckman (2011), a qualidade da paternidade que a criança recebe é fundamental para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico. Segundo o autor, uma “... economically advantaged child exposed to low-quality parenting ... is more disadvantaged than an economically disadvantaged child exposed to high quality parenting” (Heckman, 2011, p. 33).

2.7.3.9. Suporte Institucional

O suporte institucional segundo Donitsa-Schmidt (1999) tem que ver com o reconhecimento político e ideológico por parte do Estado das duas línguas. Para além da educação, a ser abordada a seguir, isso passa pelo uso das mesmas pelos órgãos de comunicação social, na religião, nos serviços governamentais e administrativos, na cultura e na indústria (Holmes, 2013; Nettle & Romaine, 2000).

Este fator está intimamente ligado ao outro aspeto avançado por Donitsa-Schmidt (1999), que são os fatores no nível situacional, os *domínios linguísticos*. Mello (2001) defende que para que se entenda o papel das línguas numa dada comunidade de fala é preciso recorrer, entre outras, à noção de *domínios linguísticos*. Fishman (1968) define um *domínio linguístico* como uma situação particular na qual ocorre uma determinada interação verbal. Por exemplo, uma interação entre pessoas de uma mesma família pertence ao domínio familiar, enquanto que uma interação entre professores e alunos pertence ao domínio educacional e assim por diante. Fishman (1968) identifica como principais domínios linguísticos a família, a educação, ciência e tecnologia, a igreja, o quartel, a imprensa, o trabalho e a rua ou vizinhança. Cada um desses domínios pode exigir uma única língua ou mais, dependendo dos participantes de interação, da relação afetiva entre eles, do tópico a ser discutido, do grau de formalidade ou informalidade da situação e da função da interação. Assim, a questão que se coloca para o caso do bilinguismo ou biliteracia é equacionar o domínio linguístico onde as duas línguas são usadas, se considerarmos que a escolha da língua também pode significar uma declaração de afinidade ou orgulho nacional (Trudgill, 2000). Entre estes fatores, vamos destacar aqui a religião e a educação.

2.7.3.10. Religião

Os sistemas religiosos exercem uma tremenda influência no desenvolvimento e promoção da biliteracia e do bilinguismo a nível individual e da comunidade (*cf.* Crystal, 1965, 1966; Darquennes & Vandebussche, 2011; Downes, 2011; Omoniyi, 2010; Omoniyi & Fishman, 2006; Sawyer, 2001; Sawyer & Simpson, 2001; Spolsky, 2003, 2004, 2006;). Como afirma Downes (2011), no seu livro *Language and Religion*,

A língua inclui não apenas linguagens históricas específicas, não apenas os princípios universais da fonologia, sintaxe e léxico, não apenas como esses princípios surgem e são usados dentro da mente / [do] cérebro, mas como a língua é usada para comunicar mensagens e executar ações em vários registos [linguísticos]: orar, participar de um sermão, estudar as escrituras, participar da liturgia ou discutir teologia e assim por diante. (p. 2, *tradução nossa*)

A língua e a religião foram consideradas componentes distintivos e influentes da cultura que interagem e se influenciam (Alsohaibani, 2017). Crystal (1965) enfatiza o papel fundamental que a língua desempenha na compreensão prática, expressão, apresentação e promoção de qualquer conjunto de crenças religiosas. De facto, a língua e a religião compartilham uma longa e estreita história. Em 1981, questões interdisciplinares da língua e religião deram origem a um novo ramo da linguística chamado *teolinguística* (Crystal, 2008; Noppen, 1981). O termo foi introduzido pelo linguista belga Jean-Pierre Van Noppen (1946-), que concentrou sua atenção no estudo da relação entre a língua e o pensamento e prática religiosos. Conforme define Crystal (2008), *theolinguistics* (*n.*) “A term which has been used for the study of the relationship between language and religious thought and practice, as illustrated by ritual, sacred texts, preaching, doctrinal statements and private affirmations of belief (p. 484).

Sabendo deste poder de interação e inter-influência da língua e religião, já naquela altura, e como vimos no Capítulo 1, os primeiros quatro reféns africanos levados a Portugal no Século XV tiveram de adquirir alguns hábitos portugueses, a religião Cristã e a língua portuguesa (Newitt, 2010; Vansina, 1966). Isso para confirmar o que defende Ferguson (1982) de que *religion has been one of the most powerful forces leading to language change and language spread*.

O campo de sociolinguística já testemunha alguns estudos da língua no contexto religioso. Especificamente, Spolsky (2006) apresenta estes estudos em quatro dimensões, tal como resumidos por Darquennes e Vandebussche (2011):

1. *Efeitos da religião na língua*: os possíveis tópicos de pesquisa incluem a influência da religião na escolha de uma determinada língua, a manutenção da língua e os empréstimos (lexicais).

2. *A mutualidade da língua e religião*: a pesquisa nessa dimensão lida, por exemplo, com a interação entre religiões e línguas no repertório sociolinguístico em mudança das cidades multilíngues. Está em jogo aqui a interação entre o multilinguismo e o pluralismo religioso.
3. *Efeitos da língua na religião*: Um possível foco de estudo é a contribuição da língua (como a usada na oração, por exemplo) para a construção de uma comunidade religiosa.
4. *Língua, religião e literacia*: as pesquisas nessa dimensão analisam, por exemplo, a influência da língua e da religião na literacia (p. 4). Aqui destacam-se dois estudos: um de Rosowsky (2006), que explora alguns dos aspetos sociais e processos culturais que deram origem ao que ele denomina “literacia litúrgica”, que é aquela usada exclusivamente para práticas rituais e devocionais; e o outro de Souza (2006), que examina a relação entre diversidade linguística, religiosa e cultural.

Os resultados do estudo exploratório de Dweik e Al-Obaidi (2014), usando entrevistas e questionários, confirmaram que a igreja ou religião é um dos motivos que sustentam a manutenção da língua síriaca entre os assírios que constituem uma grande comunidade étnica no Iraque, ao lado de outros fatores como usá-la em casa com familiares e pais, as relações sociais estreitas, a mídia, as atitudes positivas que exercem em relação a ela e os casamentos intraétnicos.

Num outro estudo, Gogonas (2012) conclui que a religião, em vez da língua, surge como um fator de valor fundamental ou central para os falantes do Árabe. Este estudo apresenta os resultados de pesquisas que investigam o abandono da *língua* de origem (*language shift*) e a manutenção da língua (*language maintenance*) entre falantes de Árabe de segunda geração em Atenas, utilizando adolescentes de origem principalmente egípcia e seus pais como informantes. A parte quantitativa do estudo indica que os alunos egípcios da religião Copta passam por um processo de *language shift*, já que eles demonstram uma preferência pelo uso do Grego nas interações entre si, enquanto usam o Grego com menos frequência com os adultos. Por outro lado, os alunos egípcios muçulmanos são bilingues dominantes em Árabe, são mais alfabetizados em Árabe que os egípcios Coptas e fazem uso sistemático dessa língua na maioria dos domínios linguísticos. Dados qualitativos reforçam esses resultados, frutos do envolvimento ativo de pais muçulmanos na manutenção e transmissão da língua Árabe para a segunda geração.

Entretanto, estes resultados são contrariados por Wang (2016), que explorou se a religião, mais propriamente o catolicismo, desempenha um papel significativo na manutenção de Hakka numa comunidade chinesa da Malásia. Os resultados indicam que o dialeto Hakka está a passar por declínio nas famílias católicas e também na igreja. Esta constatação implica que a religião não desempenhou um papel significativo na manutenção do dialeto Hakka em Balik Pulau. Em vez disso, a Igreja mudou para o Mandarim durante a missa e outras atividades religiosas. O estudo atribui esse resultado aos seguintes

fatores: ideologia da linguagem religiosa, ideologia da identidade linguística, influência educacional e ecologia linguística na sociedade.

Dali, e como dizia Davis (2013), “the relationship between language and religion goes beyond intimacy to identity” (p. 377). Em particular, esta relação entre a língua, religião e biliteracia ou bilinguismo também se assiste atualmente, nos casos de pessoas que ingressam numa ordem ou então numa escola religiosa onde pode precisar de aprender o Latim, o Grego, o Sânscrito, ou Árabe. É o caso, em particular, dos padres católicos que são geralmente obrigados a estudar Grego e Latim (Mackey, 2000).

2.7.3.11. Instrução Formal e Educação Bilingue

Como vimos na subsecção anterior, a educação é um dos fatores que Donitsa-Schmidt (1999) menciona como fazer parte do grupo “apoio institucional” ao lado da política, dos órgãos de comunicação social, da religião, dos serviços governamentais e administrativos, da cultura e da indústria. A relação entre a educação e o desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia foi destacada por vários estudiosos, como Baker (2003), Garcia (2009), Holmes (2013), Janks (2010a) e Lincoln (2003). E segundo Baker (2003), a pesquisa sobre educação como local de contacto linguístico tornou-se um campo multidimensional e multidisciplinar. Por isso mesmo, Lincoln (2003) sugere que “se a educação é a chave para o futuro, então a língua é o veículo para esse futuro” (p. 163).

Como vimos a biliteracia, o bilinguismo e a educação bilingue são importantes tanto para as comunidades maioritárias e minoritárias, tanto para os indivíduos falantes. Para os indivíduos, Cummins (2009) afirma que alguns dos benefícios da educação bilingue são os seguintes: (a) contribui significativamente para o desenvolvimento de competências académicas na L1 e na L2; (b) é mais eficaz no desenvolvimento da literacia e biliteracia na L2 entre os estudantes das minorias do que a educação monolíngue; (c) fortalece, tanto na L1 como na L2, a BICS e a CALP; e (d) promove a afirmação da identidade do aluno de minorias linguísticas dentro do ambiente escolar, o que resulta no empoderamento do mesmo e encoraja o seu engajamento na literacia. Outros estudos defendem que esses benefícios incluem vantagens comunicativas, culturais, económicas, cognitivas, sociais, psicológicas e pedagógicas (Baker & Prys-Jones, 1998; Flores, 2011; García, 1997; Hornberger, 2004; Pérez, 2003; Pinto, 2013).

Segundo Baker e Prys-Jones (1998), em termos de vantagens comunicativas, a biliteracia (a) melhora relacionamentos entre os filhos e seus pais, amigos da escola e da vizinhança, e com a comunidade, bem como entre alunos, professores, dirigentes e pessoal administrativo, já que possibilita o uso da

língua de preferência em cada situação; (b) amplia o sentimento de pertença, o enraizamento e as relações familiares, fazendo pontes entre diferentes gerações, e permitindo a comunicação entre avós, tios, tias, netos e outros familiares ou agentes educacionais; (c) facilita a comunicação interétnica e transnacional, já que a biliteracia e o bilinguismo reduzem uma das grandes barreiras à comunicação, à criação de relacionamentos amigáveis, e ao respeito mútuo; e (d) leva a uma maior sensibilidade comunicativa (Genesee, Tucker, & Lambert, 1975), porque os bilingues têm tendência de serem mais sintonizados e empáticos, e mais pacientes com as necessidades comunicativas dos seus interlocutores.

As vantagens culturais de biliteracia e do bilinguismo têm que ver com o facto de que (e) permite a um bilingue conviver, ativamente, com dois ou mais mundos de experiência, ou experimentar e penetrar em duas ou mais culturas, através da sua vizinhança, de leitura, e de viagens. Segundo García (1997), pelo facto de a educação bilingue também ser abrangida pelo movimento educacional anti-racista (Cummins, 1988), a biliteracia, o bilinguismo e a educação bilingue vão além da educação multicultural porque através da língua, (f) pode-se combater o racismo e a desigualdade entre os diferentes grupos étnico-linguísticos (García, 1997, p. 409).

Pesquisas mostram que um bilingue pode ter vantagens cognitivas (Giambo & Szecsi, 2015), já que, comparando com o monolinguismo, o bilinguismo (g) desenvolve o pensamento criativo, divergente e o progresso mais rápido no desenvolvimento cognitivo inicial (Hudson, 1968); (h) aumenta a *consciência linguística e metalinguística* (Cardoso-Martins, 1991), entendida aqui como o conhecimento ou controlo explícito da língua e das estruturas que a compõem, e a habilidade de acessá-las intencionalmente (Bialystok, 1987; Bialystok & Craik, 2010; Galambos & Hakuta, 1988), já que o bilingue pode recorrer a dois ou mais significados ou palavras para cada objeto e ideia; e (i) desenvolve a fluência, flexibilidade e elaboração no pensamento. Outrossim, o estudo de August e Shanahan (2006) descobriu que algumas facetas do desenvolvimento da literacia na L2 ou LE, neste caso, o Inglês (“por exemplo, leitura de palavras e pseudo-palavras, vocabulário, compreensão de leitura, estratégias de leitura, ortografia e escrita” (p. 14)”) estão intimamente interligadas a habilidades similares da L1 ou da LH.

As vantagens psicológicas da biliteracia, bilinguismo ou educação bilingue estão essencialmente ligadas às minorias linguísticas que não têm autoestima (Casanova, 1991; Cummins, 1981, 1986; García, 1997). Estes estudos mostram que a biliteracia (j) amplia as aspirações educacionais, o desejo de alcançar um maior status socioeconómico, e o sentimento étnico-linguístico do falante, que são determinantes nas aspirações dos alunos e, conseqüentemente, no bom desempenho académico. Em

suma, mais e mais se descobre que a competência na língua materna parece contribuir ao invés de atrapalhar o desenvolvimento acadêmico dos bilingües. Tal como defendido por Cummins (1986), a educação bilingüe, nesse sentido, (k) é a pedagogia do empoderamento, possibilitando a incorporação da língua e cultura de origem na escola, a participação da comunidade, o uso de ambas as línguas no desenvolvimento e avaliação de um currículo interativo e recíproco.

Quanto às vantagens pedagógicas, existem vários resultados de pesquisa e de prática da sala de aula que mostram que quando um aluno possui proficiência na LH há maior probabilidade de haver transferência de conceitos e habilidades para a L2 ou LE (Castellotti, 2001; Cummins, 2005a). Também existem evidências de que as duas línguas dependem uma da outra (Bialystok, 2007) e influenciam-se uma a outra (Cummins, 1979a; Harbord, 1992; Valdes, 2005). Harbord (1992) afirma que é por meio da língua materna que o estudante aprende a pensar, comunicar e adquire conhecimento intuitivo do conhecimento universal. Além disso, há certas situações problemáticas no ES que dependem em grande medida dos níveis de literacia e numeracia em L1, para que o aluno seja capaz de contextualizar, interpretar e pensar. Por isso, a L1 é a “língua de referência” de um estudante de L2 ou LE (Castellotti, 2001, p. 11). A L1 é uma ferramenta para a construção de aprendizagens fundamentais e do modo de representação mental, social e cultural, e funciona como uma forma de identidade estudantil e pode servir de base para aprender uma nova língua e uma nova disciplina (cf. Ferreira, L.P., 2004; Giambo, & Szecsi, 2015; Kavaliauskienė & Kaminskienė, 2007; Pan & Pan, 2010; Schweers, 1999).

2.7.3.12. Motivação ou Expetativa Acadêmica e Profissional

Nos dias de hoje acredita-se que a motivação linguística é também uma peça fundamental no desenvolvimento, não só, do multilingüismo, multiculturalismo e da biliteracia, mas também na aprendizagem da L2 ou L3 (Dörnyei & Ushioda, 2011; Gardner & Lambert, 1972; McGroarty, 1996; Murray, Gao & Lamb, 2011). Os estudos sobre motivação e atitudes linguísticas adquirem importância a partir dos trabalhos de Gardner e Lambert (1972), psicólogos interessados na relação *língua-atitudes-motivação*. Para esses estudiosos existem dois tipos de motivação que contribuem para o sucesso da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua/ língua estrangeira: primeiramente, fizeram a distinção entre (a) *motivação intrínseca*, isto é, aquela que é relativa ao indivíduo, e (b) *motivação extrínseca*, baseada na percepção do indivíduo acerca das recompensas externas que direcionam a sua ação. Posteriormente, eles identificaram as motivações *integrativa* e *instrumental*, ou seja, os aprendizes são movidos pelo desejo de aprender uma língua para interagir com seus falantes nativos e integrar-se à

comunidade/cultura da língua alvo, no caso da primeira; ou os aprendizes são movidos pela vontade e necessidade de aprender uma língua por razões académicas ou profissionais, no caso da segunda.

Wang (2017) avança com três fatores que motivam o desenvolvimento da literacia académica bilingue por parte dos professores chineses de línguas estrangeiras: (a) contexto sociolinguístico (política linguística e capital linguístico); (b) comunidade profissional (auto-posicionamento, associação dinâmica, e incentivos diretos); e (c) experiência profissional (trajetórias educacionais e proficiência linguística ou comunicativa).

Importa acrescentar que também existem estudos em torno de uma correlação entre as expetativas académicas ou motivações dos estudantes universitários e o seu sucesso académico no ES (Araújo & Almeida, 2015; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Gomes, & Soares, 2013; Porto & Soares, 2017; Smith & Wertlieb, 2005). Quando existe uma correspondência por parte da instituição das expetativas académicas dos estudantes maior é a motivação e o interesse pelo curso e/ou pela IES, o que pode diminuir as probabilidades de evasão ou insucesso escolar. No estudo conduzido por Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, e Alfonso (2012), os autores avançam com sete dimensões de expetativas académicas de estudantes universitários: formação para o emprego, interação social, qualidade da formação, mobilidade estudantil, envolvimento político e cidadania, pressão social, e desenvolvimento pessoal e social. Os resultados do estudo de Naege (2018) também confirmam que a motivação intrínseca pela sua capacitação profissional contribui para superar as dificuldades relativas à transição e adaptação académica e impulsiona o sucesso académico dos estudantes angolanos investigados.

Tendo apresentado doze fatores dos que contribuem para o bilinguismo e a biliteracia, passamos agora a descrever o movimento de língua para fins específicos.

2.8. O MOVIMENTO DE LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS

A formação de professores em Ensino de Inglês como LE é específica devido à sua especialidade na aprendizagem, na gestão e na criação do conhecimento (Neeley, 2005), à especificidade das necessidades, às linguagens, às finalidades, às interações sociais entre professores e professores-em-formação, aos modos de textos (Gee, 2003; Kress, 2003), aos géneros discursivos (Bakhtin, 2011) da esfera académica e pedagógica (Colaço & Fischer, 2015). Esta secção discorre sobre o movimento de língua para fins específicos (LinFE) e está dividido em quatro partes: o conceito e origem histórica de LinFE, os motivos do surgimento da LinFE, a análise de necessidades, e a sua importância.

2.8.1. Conceito e Origem Histórica de LinFE

Existe no mundo contemporâneo um movimento maior na área de ensino de línguas estrangeiras denominado Línguas para Fins Específicos – LinFE – (*Language for Specific Purposes – LSP*) ou Ensino de Línguas para Fins Específicos – ELFE – (*Teaching English for Specific Purposes – TESP*). LinFE também é o nome designado para o que se chama popularmente de *Inglês Instrumental*, principalmente no Brasil, o que equivale a “*English for Specific Purposes*” (ESP), que em Português quer dizer *Inglês com Objetivos Específicos*. O *English* aqui utiliza-se pelo facto de o Inglês ter sido a primeira língua estudada para esses fins, principalmente com a publicação da obra de Candlin, *et al.* (1978), como se pode constatar em §2.2.3. No entanto, o termo *Language for Specific Purposes* (LinFE) utiliza-se atualmente, para englobar qualquer língua-alvo, como Espanhol, Francês ou Português.

Em termos de conceito, Robinson (1981) define o LinFE, ESP ou *Inglês Instrumental* como

[...] purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students’ needs and should be ‘tailor-made’. (...) It is likely to be of limited duration. Students are more often adults and may be at any level of competence. (p. 13)

Desta definição, podemos destacar três traços distintivos para o ELFE: (a) a análise de necessidades; (b) os objetivos claramente definidos; e (c) o conteúdo específico. Isto não significa, no entanto, que o ensino de línguas antes do advento deste movimento fosse necessariamente desprovido de objetivos. Significa apenas, que na situação do ELFE, o prioritário são a *finalidade* a que se destina o curso e a rapidez exigida dado o curto espaço de tempo disponível para se alcançarem os respetivos objetivos (Bastürkmen, 1998, 2010; Hutchinson & Waters, 1987; West, 1994). Assim, a LinFE contribui para que o estudante desenvolva competências para atuar em situações académicas e/ ou profissionais específicas (Brown, 1995; Long, 2005; Richards, 1990; Soruc, 2012).

Quanto às suas componentes, Dudley-Evans e St. John (1998) dividem o ESP em *English for Academic Purposes* (EAP) e *English for Occupational Purposes* (EOP). Como os nomes indicam, enquanto o EAP lida com a língua instrumental para os estudantes, por exemplo, de direito, economia, educação, medicina e negócios, já o EOP aborda os mesmos aspetos mais dirigidos para os profissionais efetivos na área. O EOP também é subdividido em *English for Professional Purposes* (EPP) e em *English for Vocational Purposes PP* (EVP). No que se refere a este estudo, ele é conduzido no âmbito do EAP.

2.8.2. Motivos do Surgimento da LinFE

Quanto ao surgimento do ELFE, existe alguma controversa. Dudley-Evans e St. John (1998) atribui esta data à época do Império Grego [séc. XII a IX a.C. – 600 d.C. e do Império Romano [27 a.C. – 395 d.C.], período durante o qual alguns romanos aprendiam grego para fins acadêmicos (p. 1), tal como se aprendia Latim na Idade Média [séc. V a XV]. Para Swales (1988), o marco inicial do estudo de LinFE se dá no século XVI, quando foram encontradas algumas evidências de ELFE. Porém, segundo Howatt (1984) e Hutchinson e Waters (1987), este movimento surge na década de 1960, que depois cresce e consolida-se na de 1970.

Existem vários autores também com diferentes razões que justificam o surgimento e consolidação do LinFE ou ELFE. A partir de Howatt (1984) e Hutchinson e Waters (1987) podemos destacar cinco motivos: (a) a emigração em massa de famílias não falantes de Inglês para a Grã-Bretanha devido a mudanças pós-coloniais no Terceiro Mundo; (b) dois períodos históricos importantes, a saber, o fim da II Guerra Mundial e a crise do petróleo no início da década de 1970, o que resultou em dinheiro e conhecimento ocidentais fluindo para países ricos em petróleo; (c) a enorme expansão científica, técnica e económica na altura; (d) a revolução na Linguística, nas Ciências da Linguagem e na Linguística Aplicada, com o surgimento e desenvolvimento de muitas pesquisa, como se detalha nesta tese em §3.1.2 e §3.1.3, respetivamente; e (e) as perspetivas de mudança na Psicologia da Aprendizagem. Dito de outra forma, neste último caso, em vez de simplesmente focar no método de ensino de línguas, foi dada cada vez mais atenção às maneiras pelas quais os alunos adquirem a língua e às diferenças nas formas como a língua é adquirida. Portanto, razões demográficas, históricas, económicas e científicas formaram um mundo unificado e globalizado, o que gerou uma demanda por uma língua internacional.

No Brasil, esta abordagem instrumental existe desde o final da década de 1970, aquando do Projeto Nacional de Inglês Instrumental da Universidade Brasileira, e foi na altura associada ao ensino de leitura de textos académicos e científicos da área de atuação dos estudantes. É na LinFE ou no ELFE onde se insere o ensino de qualquer LE com foco nas necessidades específicas do aprendiz, objetivando o uso da língua-alvo para desempenho de tarefas comunicativas, sejam elas de produção ou compreensão oral ou escrita naquela língua (Dudley-Evans & St. John, 1998; Gollin-Kies, Hall, & Moore, 2015; Howard & Brown, 1997; Hutchinson & Waters, 1987; Kirkgöz & Dikilitaş, 2018; Robinson, 1981).

2.8.3. Análise de Necessidades

Nunan (1999) define a análise de necessidades como um “conjunto de ferramentas, técnicas e procedimentos cujo fim é determinar o conteúdo linguístico e o processo de aprendizagem para grupos específicos de aprendizes” (p. 149). Dito de outra forma, através deste processo levanta-se as necessidades do aprendiz ou do graduando. Para Hutchinson e Waters (1987), “podemos levantar dois tipos de necessidades” (p. 54): (1) as *necessidades de aprendizagem (learning needs)*, que têm que ver com o que os estudantes precisam fazer para aprenderem, enquanto frequentam o ensino universitário; e (2) as *necessidades de situação-alvo (target needs)*, que compreendem o que os alunos precisam saber para atuar satisfatoriamente na situação-alvo, enquanto (futuros) profissionais.

Hutchinson e Waters (1987) classificam essas necessidades em necessidades, lacunas e desejos. As *necessidades* são determinadas pela demanda da situação-alvo, ou seja, o que o graduando precisa de saber para desempenhar as suas tarefas académicas de forma satisfatória dentro e fora da instituição do ES. As *lacunas* têm que ver com a diferença entre o nível de proficiência alvo e a proficiência que o graduando demonstra na altura da análise das necessidades. E os *desejos* têm que ver com o que os alunos preferem, querem, precisam ou pensam ser o mais ideal e importante para as suas vidas, o que muitas vezes difere com os desejos das instituições ou dos seus docentes.

É a partir desta base que Hutchinson e Waters (1987) chamam à atenção a importância de se “[...] conhecer as necessidades da situação-alvo e, de acordo com as características individuais de cada aluno, propiciar a melhor forma de [ensino e] aprendizagem” (p. 61). Tal como defende Tomlinson (2003), quando se desenha um curso ou um material a “[...] idade do público alvo deve refletir o desenvolvimento afetivo e cognitivo, os interesses, os desejos e as necessidades dos alunos” (p. 27). Esses e outros aspetos deveriam ser considerados antes de se elaborar um programa para as disciplinas que lidam com o desenvolvimento da competência de literacia académica bilingue ou um outro nesta área, durante e depois da sua implementação. Esta pesquisa pretende investigar as necessidades da situação alvo e as necessidades, as lacunas e desejos em termos de competências de literacia académica bilingue dos graduandos de ensino de Inglês como LE em Angola.

2.8.4. Importância da Análise de Necessidades

A secção precedente destacou que um dos três traços distintivos para o ensino de LinFE é a análise de necessidades dos formandos, que é uma fase crucial no desenho curricular, da reorientação dos

conteúdos, e dos materiais e métodos de ensino, bem como na avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem (Brown, 1995; Long, 2005; Richards, 1990; Soruc, 2012).

Richards (1990) defende que os dados a serem obtidos de estudantes, professores, administradores e empregadores neste processo de planejamento ajudarão a identificar as necessidades linguísticas gerais e específicas e o conteúdo de um programa de língua, para além de fornecer dados para analisar e avaliar o programa existente.

Long (2005) afirma que no âmbito das crescentes exigências de prestação de contas e relevância na vida pública, existem quatro razões para se realizar a análise de necessidade: (a) para determinar a relevância do material às situações dos estudantes; (b) para justificar o material em termos de relevância para todas as partes interessadas (professor, estudante, a administração, os pais); (c) para explicar as diferenças entre as necessidades e os estilos dos estudantes; e (d) para criar um programa que vá de encontro à satisfação das necessidades dos estudantes dentro de um contexto específico (pp. 1–4).

Cunningsworth (1983) destaca a utilidade dos resultados de análise das necessidades, já que, segundo o autor, ela aumenta a sensibilidade às necessidades dos alunos. Apesar disso, Cunningsworth (1983) reconhece que esse processo possui cinco limitações, a saber:

1. Em muitas circunstâncias, é difícil prever com algum grau de precisão exatamente quais serão as necessidades dos alunos no futuro;
2. A maioria dos alunos é ensinada em grupos, e os grupos nem sempre são homogêneos. Portanto, as necessidades dos alunos de um grupo podem não ser idênticas e, em muitos casos, podem diferir ... uma da outra;
3. Não existe um método infalível de analisar necessidades. Muito depende do julgamento subjetivo individual;
4. Algumas das informações necessárias para a realização da análise podem ser imprecisas ou ausentes;
5. Uma análise de necessidades pode apresentar uma série de funções e conceitos que, quando transformados em formas de linguagem, não podem ser organizados numa sequência de ensino coerente. (pp. 153–154, *tradução nossa*)

De igual modo, segundo West (1994), a falta de consciência da existência de análise de necessidades como uma ferramenta no desenho do curso tende a ocorrer devido a problemas de familiaridade e conhecimento. Ao converter as necessidades dos alunos em objetivos do curso, a sua especificação mais precisa, às vezes pode resultar em competência restrita ou em vários objetivos do curso.

Não obstante às inquietações de Cunningsworth (1983) e West (1994), estou em crer que as vantagens da análise de necessidades substituem, de longe, as suas desvantagens. Como foi visto acima, devemos estar cientes de que, quando os formandos sabem que seus educadores entendem e desejam atender às suas necessidades, desejos e interesses, eles são motivados a continuar num programa e a aprender ainda mais sobre o mesmo. Obviamente, para implementar uma análise de necessidades com sucesso, seria necessário entender que cada situação de aprendizagem ou formação deve ser considerada de maneira única e sistemática, e deve-se estar ciente de como todo o processo de análise de necessidades é conduzido e por que deve ser feito de maneira regular.

Outrossim, os gestores, docentes e investigadores não devem abdicar do seu *conhecimento do conteúdo pedagógico* (cf. §2.9.4.2) à custa da pedagogia centrada no aluno, que, embora seja boa, pode se tornar radical demais. Por outras palavras, é importante consultar os alunos e estar ciente dos seus problemas e necessidades. Mas os alunos frequentemente recém-chegados do ensino médio podem não necessariamente saber o *que* e *como* o processo de ensino e aprendizagem deve ser planejado, conduzido e avaliado. Portanto, é importante minimizar as limitações acima, através de formações apropriadas e da garantia da validade e da confiabilidade dos instrumentos utilizados e a precisão dos resultados obtidos.

2.9. INOVAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Este trabalho enquadra-se essencialmente naquilo que se pode chamar de *inovação curricular*. Para tanto, nas suas quatro divisões, esta secção primeiro define o conceito de *inovação* e seus respetivos desdobramentos. Seguidamente, descreve-se as principais fases de uma inovação curricular, seguido da descrição do processo de análise de necessidades gerais e específicas, e por fim descreve o processo da análise de competências de biliteracia académica.

2.9.1. Conceito de Inovação

A palavra *inovação* é derivada do latim "*innovātus*", *in-* a significar "movimento para dentro" e o adjetivo "*novus*", a significar *novo*. Assim, literalmente entende-se *inovação* como o movimento em direção ao novo. Quanto ao ES, Lucarelli (2000, p. 63) considera que "quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional". Para este autor, quando se fala de uma aula inovadora supõe-se geralmente "uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica

um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento” (Lucarelli, 2000, p. 63).

Destas definições pode-se compreender que para além de uma IES oferecer serviços e produtos de qualidade no ensino e aprendizagem, na pesquisa e na extensão, ela deve também apostar em aperfeiçoamentos e novidades comparativamente àqueles oferecidos anteriormente por si e pelo mercado competidor. Neste âmbito, e considerando as palavras de Zabalza (2004), é necessário uma constante procura da qualidade, isto é, (a) *fazer bem o que se está a fazer mal* (introdução de sistemas de diagnóstico do funcionamento dos diversos sectores e das diferentes instâncias da instituição); (b) *fazer melhor o que se está a fazer bem*: desenho de um plano estratégico de qualificação e desenvolvimento institucional; e (c) *fazer o que não se está a fazer e fazê-lo bem*: incorporação de dispositivos que facilitem e tornem possíveis inovações e processos de crescimento (p. 177). Se assim for, as IES podem cumprir com um dos seus papéis principais que é a promoção do progresso económico, do desenvolvimento científico, da criação, e da inovação, da justiça social, da sustentabilidade, bem como da preservação do ambiente e da cultura.

Outrossim, as transformações acima referenciadas têm provocado o surgimento de uma pluralidade terminológica no que *inovação* diz respeito, provocando alguma controvérsia e confusão no que a educação e ES diz respeito. Este é o caso de termos como *mudança*, *reforma* e *invenção*. Para Flores e Flores (1998, pp. 81–82) uma *mudança* pode ser vista como “uma modificação de algo, uma transformação de um aspeto da realidade, ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola”. A *reforma* é também uma mudança, mas, para esses autores, ela é “emanada da Administração Central [e do poder político] afetando o sistema educativo na sua estrutura, fins ou funcionamento”. Já a *inovação* é considerada como um “processo que introduz algo novo, isto é, uma mudança em estruturas já existentes ou no funcionamento de algo que já existe, pressupondo sempre uma modificação conceitual”. Ela tanto pode ser conduzida por um docente, um grupo ou equipe de docentes, por uma instituição, por docentes e estudantes, ou um por um pesquisador. Para Miller (2005) a “*invenção* é ao mesmo tempo original e universal, enquanto que a *inovação* é relativa e contextual” (p. 109). Devido a este imperativo de qualquer inovação ser vista no âmbito de um contexto particular, Miller (2005) considera que a avaliação do êxito das inovações depende de dois critérios: que a inovação tenha incidência positiva num grande número de sujeitos envolvidos, e que tenha sido institucionalizada no sistema educacional.

Por isso, quanto ao conceito de *inovação curricular*, este trabalho segue a definição de Pereira, Mercuri, e Bagnato (2010) que consideram o conceito de *inovação curricular* de dois pontos de vista. A partir da visão de organização curricular, inovar significa tanto “propor atividades que promovem a integração de conteúdos, como a de proposição de conteúdos que derivam de outros referenciais para além do relacionado ao campo específico da área disciplinar como, por exemplo, os conteúdos derivados de questões sociais, de ambiente, de questões culturais”. Da visão de tecnologia educacional, inovação curricular significa “empregar as modernas tecnologias educacionais para tornar mais significativas as situações de aprendizagem, o que vai mais além do simples uso do instrumental trazido pelo avanço de meios tecnológicos”. Isso significa que a inovação curricular considera aspectos como conteúdos formativos, objetivos, conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem, o estudante, o professor, os métodos de ensino e a gestão institucional, entre outros.

2.9.2. A Implementação de Inovação numa IES

Rogers (2003) apresenta um modelo de cinco estágios, através do qual uma inovação é comunicada aos indivíduos e à comunidade institucional, sendo:

- Conhecimento (*Knowledge*)
- Persuasão (*Persuasion*)
- Decisão (*Decision*)
- Implementação (*Implementation*)
- Confirmação (*Confirmation*).

Rogers (2003) ainda ressalta a importância de conhecermos as características pessoais e sociais do falante e as características da inovação para entender o processo de sua adoção e implementação.

Num outro desenvolvimento, existem determinadas fases que devem ser respeitadas para se levar a cabo uma reforma curricular. Desde já, ela parte sempre de uma certa insatisfação com uma determinada situação que precisa de ser modificada e melhorada. Assim, segundo Masetto *et al.* (2008, citado em Prata-Linhares, Sousa, Lopes, Silva, Campos, e Martins, 2009, p. 7), o planeamento de um projeto inovador deve considerar e respeitar as seguintes fases:

1. identificação de necessidades ou carências da instituição (alunos, professores, tecnologia, ...);
2. contextualização histórica, política e social da instituição;
3. definição de seus objetivos educacionais explicitando a intencionalidade do projeto;
4. explicitação dos princípios educacionais e epistemológicos que serão seguidos para consecução dos objetivos propostos;

5. organização curricular flexível favorecendo e incentivando a integração das áreas de conhecimento em direção à multi- e interdisciplinaridade, a integração entre teoria e prática, um planejar de modo novo espaço e tempo para melhor aproveitamento dos participantes, exploração de metodologia ativa e contemporânea com as tecnologias de informação e comunicação, reconceitualizando e redimensionando o processo de avaliação;
6. gestão democrática e participativa para elaboração, implantação, acompanhamento e revisão do projeto;
7. envolvimento dos educadores individual e coletivamente no projeto com atitudes de abertura para a inovação, participação, espírito de equipe, trabalho em conjunto, compromisso e “mãos na massa” para a realização do projeto;
8. envolvimento dos participantes abrindo-se para atitudes de atuação ativa, colaboração e corresponsabilidade pela discussão, implantação e desenvolvimento do projeto
9. envolvimento das autoridades desejando o projeto, nele acreditando e investindo.

À essa lista poderíamos acrescentar uma décima fase, a avaliação de todo o processo. Na verdade, estudos feitos nesta área defendem que cada fase ou fator deste processo deve sempre envolver e terminar com a *avaliação* (Brown, 1995; Cacumba, 2014a; Kaewpet, 2009; Nation & Macalister, 2010; Richards, 2001). Por isso, eu concordo com Marçal Grilo (1996), quando afirma que a “inovação não se decreta nem se regulamenta. A inovação motiva-se, induz-se e provoca-se, criando as condições para que a escola, a comunidade educativa e os professores, em particular, possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora” (p. 25).

É neste âmbito que Santos (2002) é de opinião de que, de uma forma geral, as inovações no campo acadêmico enfrentam dificuldades de romper com o paradigma dominante. Na verdade, existem diversos fatores que podem dificultar a implementação ou efetivação de inovação. A OECD (1997) classifica essas barreiras em 5 grupos principais:

- **Fatores relativos a custo:** riscos excessivos, custo elevado, carência de financiamento interno e externo (capital de risco e fontes públicas de financiamento);
- **Fatores relativos aos conhecimentos:** potencial inovador insuficiente, carência de pessoal qualificado, carência de informações sobre tecnologia, carência de informações sobre os mercados, deficiências na disponibilização de serviços externos, inflexibilidades organizacionais no interior da organização (atitude do pessoal e da gerência com relação a mudanças) e fraca capacidade de liderança.
- **Fatores de mercado:** demanda incerta para bens ou serviços inovadores e mercado potencial dominado pelas instituições estabelecidas;

- **Fatores institucionais:** carência de infraestrutura, fragilidade dos direitos de propriedade e legislação, regulação, padrões, tributação;
- **Outras razões para não inovar:** não necessidade de inovar decorrente de inovações antigas e não necessidade decorrente da falta de demanda por inovações.

Esta lista chama-nos à atenção à necessidade de que qualquer IES que queira implementar atividades ligadas à inovação com o sucesso esperado, ela deve diagnosticar e identificar muito bem essas barreiras, iniciando, sempre que possível, pela identificação das necessidades.

2.9.3. Análise de Necessidades Gerais e Específicas

Vimos até aqui que a análise de necessidades beneficia estudantes, professores, administradores e outros agentes escolares na seleção de candidatos para o ES, no desenvolvimento de materiais, currícula, métodos de ensino e aprendizagem e na avaliação de habilidades. E como dizíamos em Cacumba (2014a), a análise de necessidades garante um currículo flexível e sensível ao invés de um currículo estagnado ou linear elaborado de antemão por docentes ou por desenhadores de currícula (p. 45).

O interesse pelas necessidades de alunos do ES vem crescendo nas últimas duas décadas, com estudos em LA e noutras esferas universitárias, onde pode-se destacar estudos em *LinFE* (Araújo, 2015; Doe, 2014; Dunworth, 2009; Long, 2005; Montenegro, 2010; Palmer, Levett-Jones, Smith, & McMillan, 2014; Sarmiento, 2012; Soruc, 2012; Vian Jr, 2008); *adaptação académica e o sucesso escolar no ES* (Alarcão, 2000; Almeida, Casanova, & Gonçalves, 2017; Almeida, Santos, Dias, Botelho, Ramalho, 1998; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007; Cummins, 2009; Ferreira & Fernandes, 2015; Garcia, 2014; Iler, 2016; Naege, 2018); *identificação de competências profissionais* (Alvarenga, 1999; Moon, 2014; Verticchio, 2006); e *necessidades ou competências de literacia académica* (Armstrong, Stahl, & Kantner, 2015; Atai & Shoja, 2011; Ávila, 2005; Bengesai, 2012; Cacumba, 2014a; Ferreira, 2013; Sambeny, 2014; Stoffelsma & Spooren, 2013; Tunç, 2010; Wahi, O'Neill, & Chapman, 2012).

Usando o modelo CIPP (contexto, insumos, processo e produto), Tunç (2010) avaliou um programa de ensino de Inglês numa universidade pública na Turquia. O programa de Inglês foi baseado em níveis A, B e C. Usando um questionário, entrevistas e documentos escritos, Tunç avaliou as percepções dos estudantes quanto a muitas variáveis dos seus percursos académicos e examinou as suas opiniões sobre os materiais, métodos, sistemas de avaliação e professores. Os resultados mostraram algumas disparidades, porque enquanto os alunos diziam que as quatro habilidades de língua foram enfatizadas

pelo programa, os professores eram de opinião de que mais tempo deveria ser alocado para a expressão oral e compreensão.

A discrepância entre opiniões dos professores e as de alunos encontradas por Tunç (2010) é também confirmada por Stoffelsma e Spooren (2013). O estudo de Stoffelsma e Spooren (2013) no Gana visou investigar em que medida as percepções negativas de professores da Universidade de Cape Coast (UCC) e da Universidade de Educação de Winneba (UEW) acerca de atitudes e comportamento de leitura de 316 alunos correspondia à 'auto-percepção' dos estudantes, a partir das atitudes, comportamento e auto-conceito dos graduandos. Stoffelsma e Spooren (2013) descobriram que, enquanto passar tempo na leitura de prazer não era popular entre os estudantes, a leitura académica, para a apreciação e auto-conceito de leitura foi surpreendentemente popular entre esses alunos, o que contradiz as percepções negativas dos docentes da UCC e da UEW.

Soruc (2012) realizou uma investigação numa escola preparatória de uma universidade da Turquia que tem o Inglês como meio de instrução. Usando um questionário e entrevistas com 105 alunos, o estudo revelou que a análise das necessidades desempenha um papel importante na tomada de decisões curriculares ou renovação de programas de língua.

Num dos poucos estudos conduzidos em Angola, se não mesmo o único até nesta altura, em Cacumba (2014a) implementou-se uma análise de necessidades e na base dos resultados propôs um quadro prático para determinar as necessidades de leitura académica a nível do ISCED-Huíla, a maior instituição de formação de professores, no Lubango e no sul de Angola. Participaram do estudo 45 estudantes do 1º Ano do curso e 5 formadores de professores todos pertencentes ao curso de Linguística/Inglês. Através de um teste *Accuplacer*, um questionário para estudantes e um outro para os docentes o estudo concluiu que, (a) os níveis de literacia académica ficaram muito abaixo dos esperados de um leitor de nível superior; (b) houve algumas discrepâncias entre os resultados obtidos dos estudantes e dos seus docentes quanto às necessidades, habilidades e lacunas dos graduandos, um resultado que se assemelha ao dos estudos de Tunç (2010) e de Stoffelsma e Spooren (2013); e (c) as competências de literacia académica e de leitura académica devem ser desenvolvidas tanto em Português como em Inglês (Cacumba, 2014a, p. 183). Por isso, o estudo propõe um quadro para determinar as necessidades de leitura académica dos graduandos, e que pode ser utilizado por aqueles profissionais envolvidos na seleção, adaptação e conceção de programas de formação de professores, dos materiais e das tarefas

e assim melhorar os níveis de literacia académicas nos seus países, escolas e universidades onde o Inglês é ensinado como LE.

Logo, são três ideias essenciais que se podem tirar deste estudo. Primeiro, enquanto o estudo de Cacumba (2014a) apenas refere-se à leitura académica, esta Tese é mais abrangente, isto é, literacia académica bilingue. Segundo, este estudo é produto da terceira recomendação de Cacumba (2014a), que é a necessidade de um ensino bilingue das competências académicas. E terceiro, a triangulação é uma técnica muito importante nesta investigação, recorrendo-se, para o efeito, a mais fontes e métodos de pesquisa (Denzin, 1978; Freeman, 1998; Merriam, 1988; Nunan, 1992; West, 1994).

2.9.4. Análise de Competências de Biliteracia Académica

A Linguística Aplicada já testemunha vários estudos que procuram determinar as competências de literacia e biliteracia académica bilingue a nível internacional (*cf.* Guerra, 2015; Haneda & Monobe, 2009; Hauptman, Mansur, & Tal, 2008; Musa, Lie, & Azman, 2012; Ngcobo, 2011; Palfreyman & Van der Walt, 2017; Van der Walt & Dornbrack, 2011; Sun, 2011; Wang, 2017). Nesta secção apresentamos aquilo que pode ser o perfil de um aluno de Inglês como LE e do respetivo professor, o que inclui para tal as *necessidades de situação-alvo* e as *necessidades de aprendizagem* (*cf.* §2.8.3) de cada um.

2.9.4.1. Perfil do Estudante de Inglês LE

O processo de identificação das competências de literacia bilingue que os estudantes universitários necessitam, exige um domínio profundo do conhecimento do perfil de um estudante do século XXI. Neste âmbito, para além dos aspetos já mencionados acima, como a dicotomia BICS vs. CALP (Cummins, 1979b), vistas em §2.6.4, é preciso conhecer os grandes desafios da educação contemporânea, tanto a nível local, regional, continental e mundial.

De facto, a atualidade educacional testemunha a implementação e discussão de diversos e ambiciosos documentos e movimentos orientadores, onde se pode destacar:

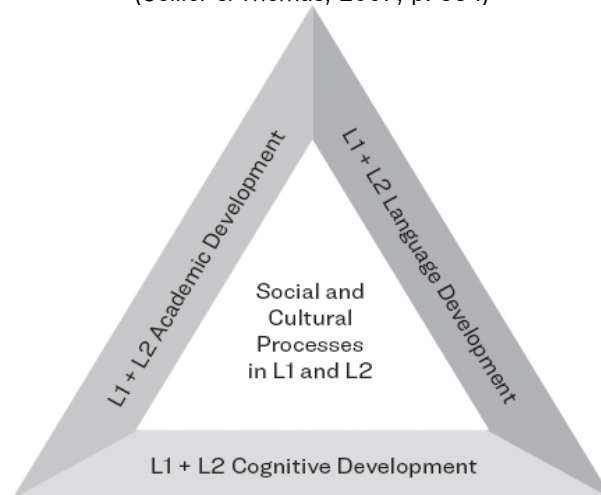
- (1) o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), em Angola (Governo de Angola, 2012a, 2016b), que é um instrumento de implementação da Estratégia Nacional de Formação de Quadros, que tem como objetivo assegurar uma formação, capacitação e valorização profissional e sustentável de recursos humanos de excelência para certas áreas consideradas de prioritárias para a economia angolana, com reflexos na sua competitividade e internacionalização, bem como o PND 2018-2022 (Governo de Angola, 2018);

- (2) a Estratégia Continental da Educação para África (o mais conhecido por CESA-16-25, do Inglês *Continental Education Strategy for Africa 2016–2025*) (African Union Commission, 2017), e a AGENDA 2063 intitulada *A África Que Queremos* (em Inglês, *The Africa We Want*), ambas da Comissão da União Africana (African Union Commission, 2014). A CESA é uma estratégia impulsionada pelo desejo de estabelecer um sistema qualitativo de transformação de educação e formação para fornecer ao continente recursos humanos eficientes, adaptados aos valores centrais da África e, portanto, capazes de alcançar a visão e ambições da União Africana. A AGENDA 2063 é um quadro estratégico comum para 50 anos (2013-2063), orientado para as pessoas, rumo a um crescimento inclusivo e um desenvolvimento sustentável do continente africano;
- (3) Os quatro pilares da Educação Contemporânea, nomeadamente: (a) *Aprender a conhecer* e o *diálogo*: formando alguém disposto a aprender, ou melhor, aberto ao diálogo, e aprender a pensar, através de metodologias, estratégias e técnicas de pesquisa; (b) *Aprender a fazer* e o *pragmatismo*: formação para competências técnicas, contínua atualização de técnicas, metodologias e estratégias, e íntimo relacionamento entre a teoria e a prática; (c) *Aprender a viver juntos* e a *diferença*: formação para o respeito, a liberdade humana e tolerância; e (d) *Aprender a ser* e a *identidade*: foco na síntese entre emoção e razão, ética e estética; desenvolvimento do pensamento crítico, responsável, autónomo (Delors, 1996; Silva, 2008).
- (4) as novas tendências da educação, como a STEM vs. STEAM, dois acrónimos em Inglês usados para designar, no primeiro caso, Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (*Science, Technology, Engineering & Maths*), e no segundo caso, Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (*Science, Technology, Engineering, Arts & Maths*), como áreas do conhecimento que os currícula contemporâneos devem interligar, incentivando a aprendizagem prática e intra, inter e transdisciplinar (Babaci-Wilhite, 2019; Chesky & Wolfmeyer, 2015; Curry & Hanauer, 2014; Martinez, 2017; Radziwill, Benton, & Moellers, 2015).
- (5) os relatórios de cumprimento ou não das Metas de Desenvolvimento do Milênio (*MDM*) da ONU, de Jomtien – Tailândia, em 1990, e de Dakar – Senegal, em 2000, propostas por organismos multilaterais durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT) (AGNU, 2000; UN, 2015); e

- (6) a agenda pós-2015, no âmbito do que se espera da agenda global para o desenvolvimento sustentável, a Educação 2030, constante da Declaração durante o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, decorrida de 19 a 22 de maio de 2015, onde foram definidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e renovadas as metas da Educação para Todos (EPT) (ONU, 2015).

Para além disso, Collier (1995) e Collier e Thomas (2007, 2017) sustentam que o sucesso escolar nos contextos académicos de L2, onde os alunos ainda não são suficientemente proficientes em Inglês depende muito da presença de quatro componentes *interdependentes* que fazem parte do que os autores chamam de *Prism Model* (ou *Modelo de Prisma*). Esses quatro componentes são: processos socioculturais, linguísticos, académicos e cognitivos. Num contexto bilingue essas dimensões passam para oito, compreendendo quatro processos para a L1 e quatro para a L2 (*cf.* Figura 14).

Figura 14: O Modelo Prisma - Aquisição da Literacia Académica Bilingue
(Collier & Thomas, 2007, p. 334)



Observa-se na Figura 14 que a dimensão sociocultural encontra-se no coração do Prisma. Isso significa que num contexto de L2, os outros três processos interdependentes – desenvolvimento académico, linguístico e cognitivo – devem ocorrer num ambiente com condições sociais e culturais adequadas, tanto na L1 quanto na L2, para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Cole, 1996; Thomas & Collier, 1997; Vygotsky, 1978; Williams & Burden, 1997). E este *desideratum* deve ser tido em conta tanto pelos responsáveis de num processo de inovação curricular, como também pelos diferentes atores responsáveis pela sua implementação, que são o caso dos gestores, docentes e investigadores.

Passando agora para a descrição de cada uma das quatro facetas, em termos gerais, a primeira, a *dimensão sociocultural*, tem que ver com os processos sociais e culturais circundantes que ocorrem na vida quotidiana do aluno nos diferentes contextos – casa, escola, comunidade e sociedade em geral, que pode afetar positiva ou negativamente o seu processo de aprendizagem da L1 e da L2. Ou seja, isso inclui aspetos a nível do conhecimento de base que os alunos trazem para a sala de aula; com os aspetos psicológicos, como autoestima e ansiedade; e com padrões sociais como preconceito e discriminação, bem como aqueles padrões que têm que ver com o status subordinado de um grupo minoritário ou forças de aculturação versus assimilação no local de trabalho. Tal como defende Gay (2010), “mesmo sem estarmos conscientes disso, a cultura determina como pensamos, acreditamos e nos comportamos, e isso, por sua vez, afeta o modo como pensamos, acreditamos, agimos, ensinamos e aprendemos” (p. 9). Tal constatação aproxima-se da necessidade da incorporação de objetivos interculturais nos curricula de ensino de línguas e não só (Brown, 1995; Byram, 1994; Nation & Macalister, 2010; Richards, 2001). Estando a viver numa aldeia global e dentro de sociedades plurilinguísticas e multiculturais, a aprendizagem de L1 e L2 desenvolve-se adequadamente quando o aluno é colocado em contacto com diferentes culturas, o que promove a aquisição não só da competência linguística, a ser detalhada a seguir, mas acima de tudo, de uma competência comunicativa intercultural. Assim estaríamos a formar falantes, mediadores interculturais e cidadãos capazes de ter respeito por todos os outros indivíduos e pela igualdade de direitos (Bennett, 1998; Byram, & Grundy, 2003; Sercu, Bandura, Castro, Davcheva, Laskaridou, Lundgren, García, & Ryan, 2005), no quadro de educação para a cidadania global (ECG) e da intercompreensão (IC), defendidas por Andrade e Martins (2018) e Moreira (2018). Paraskeva (2016) e Santos (2008) defendem que é preciso que se traga justiça cognitiva à escola para que se neutralize heranças coloniais e opressivas no desenvolvimento curricular e na formação de professores.

A segunda faceta, a *dimensão linguística*, enfatiza um aspeto-chave da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, a *língua*, esta capacidade mental inata, estrita e exclusiva dos seres humanos (Chomsky, 1965; Hauser, Chomsky, & Fitch, 2002). A faceta linguística inclui a aquisição dos sistemas orais e escritos da L1 e L2, e usando as palavras de Collier e Thomas (2007), isso abrange a fonologia (sistema de pronúncia), vocabulário, morfologia e sintaxe (sistema gramatical), semântica (significado), pragmática (como a linguagem é usada num determinado contexto), o discurso (trechos da linguagem além de uma única frase) e a paralinguística (características não-verbais e outras características extralinguísticas). Estudos mostram que a L1 influencia a L2 e vice-versa, e ambas são essenciais para a literacia e a aprendizagem de qualquer conteúdo, tal como vimos em §2.6.4 (Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Lindholm-

Leary & Borsato, 2006; Riches & Genesee, 2006; Verhoeven, 2007). Dito de outra forma, as habilidades linguísticas são transferidas entre as línguas, isso independentemente das semelhanças entre a L1 e a L2, como é o caso de línguas indo-europeias que usam alfabetos e sistemas fonológicos semelhantes (por exemplo, Português, Espanhol, Inglês, Alemão), ou das diferenças entre ambas as línguas, como é o caso do Português e aquelas com sistemas não alfabéticos que usam caracteres em vez de letras (por exemplo, Chinês, Coreano, Japonês). Portanto, sem ignorar as outras três facetas, o conhecimento da competência e do repertório linguísticos dos alunos é fundamental e deve ser incluída num currículo do séc. XXI.

A terceira faceta, a *dimensão académica*, tem que ver com todo o trabalho da escola no âmbito da linguagem para artes, matemática, ciências, estudos sociais e artes plásticas (Collier & Thomas, 2007, p. 335), apropriada para cada nível de ensino e para cada curso de especialização (cf. Marques, 2018). Isso significa que, por exemplo, o trabalho académico para cada uma das áreas das novas tendências da educação mencionadas nos parágrafos anteriores a este, que é o caso da STEM ou STEAM, deve expandir as dimensões vocabulária, sociolinguística e discursiva da linguagem para níveis cognitivos mais elevados, permitindo assim a transferência de conhecimento académico e desenvolvimento conceitual da L1 para L2, e vice-versa. É aqui onde se enquadra a divisão de ESP feita por Dudley-Evans e St. John (1998), vista em §2.8, onde se espera que sejam elaborados por especialistas competentes cursos de EAP dirigidos à diversas IES e cursos de EOP para companhias ou empresas estatais, públicas, privadas ou público-privadas. No que diz respeito à língua inglesa, ainda deve-se considerar a *Academic Word List* (AWL), a Lista de Palavras Académicas constituída de 570 famílias de palavras que caracterizam o texto académico, e dividida em quatro áreas principais: Artes, Comércio, Ciência e Direito (Coxhead, 2000). Isso faz com que, no âmbito da conexão demonstrada por vários estudos entre a linguagem e a cognição (Vygotsky, 1962, 1978; Wertsch, 1986) à medida que os aprendizes conceitualizam ideias e resolvem problemas nas suas áreas específicas (dimensão académica) também aprendem como processar e comunicar esses resultados (dimensão linguística), o que permite também desenvolver as dimensões sociocultural e cognitiva (Heineke & McTighe, 2018).

A quarta e última faceta de Collier e Thomas (1997, 2007), a *dimensão cognitiva*, refere-se a como o cérebro de um aluno processa e aprende inconscientemente (Collier & Thomas, 2007). Existe um amplo leque de processos cognitivos, de onde podemos destacar a memória, o raciocínio, a atenção, a representação de conhecimento, e a criatividade. Isso leva-nos a destacar o papel da taxonomia dos

objetivos educacionais de Bloom (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956), mais tarde revisada e atualizada por Marzano (2000) e por Anderson e Krathwohl (2001). No entender de Anderson e Krathwohl (2001), o domínio cognitivo divide-se em dois grupos: as *categorias cognitivas básicas* (ou *lower-order processing categories*), onde se inclui habilidades como *relembrar/ recordar, entender/ compreender, e aplicar*, e as *categorias cognitivas superiores* (ou *higher-order processing categories*), que envolvem habilidades como *analisar, avaliar e criar*.

Portanto, a dimensão cognitiva tem uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem porque ela permite e facilita a aquisição, a compreensão, a transformação, o armazenamento, a recordação, a análise, a avaliação e a aplicação do conhecimento, apenas para citar um leque de processos mentais (Anderson & Krathwohl, 2001; Bialystok, 2001; Casanova, Bisinoto & Almeida, 2016; Leighton & Rupp, 2017; Robinson, 2001; Williams & Burden, 2007). É uma dimensão que precisa de tempo para ser desenvolvida. De facto, quando falamos das vantagens pedagógicas da educação bilingue e do bilinguismo em §2.6.4, vimos que tanto a competência académica como a cognitiva de uma criança precisam de pelo menos 12 anos para o seu desenvolvimento, mas que deve continuar para além disso (Collier, 1989, 1995; Hakuta, Butler & Witt, 2000). E isso acontece com o estímulo natural e com a interação diária com os adultos, bem como com a solução de problemas familiares e tomada de decisões na base da língua que os pais ou encarregados de educação, alfabetizados ou não, dominam melhor.

Quanto ao seu desenvolvimento, Collier e Thomas (1997, 2007) alertam que é crucial que o desenvolvimento cognitivo continue através da L1 de uma criança, pelo menos durante os anos do ensino fundamental. Por outro lado, McDermott e Varenne (1995) documentaram que os professores precisam de saber que as *categorias cognitivas básicas* e as *categorias cognitivas superiores* são ambas necessárias tanto para os alunos de alto desempenho como os de baixo desempenho. O foco numa ou noutra dependerá obviamente das condições contextuais de cada sala de aula ou de cada aluno.

Em consequência do que foi dito sobre esse tema, podemos concordar com Collier e Thomas (2007) quando defendem que essas quatro dimensões – a sociocultural, académica, cognitiva e linguística – são interdependentes. Se uma é desenvolvida em detrimento da outra, isso pode ser prejudicial ao crescimento geral de uma criança, adolescente ou adulto e ao sucesso pessoal, académico e profissional futuro. Por isso, os autores destacam a necessidade de os educadores fornecerem um ambiente escolar

socioculturalmente favorável, permitindo que a faceta linguística, o desenvolvimento acadêmico e cognitivo floresçam tanto na L1 quanto na L2.

Relativamente aos estudos realizados no âmbito do perfil do estudante universitário de línguas estrangeiras, alguns destacam as áreas que podem fazer parte de um currículo do género. Por exemplo, Musa, Lie e Azman (2012) examinam as práticas de literacia bilingue de estudantes universitários que aprendem algumas das suas disciplinas em Inglês, num contexto onde o Inglês é LE, na Malásia. Os instrumentos utilizados foram entrevistas de grupos focais, entrevistas individuais, observações em sala de aula e análise documental. Os resultados preliminares do estudo indicam que os alunos tendem a usar Bahasa, uma língua local, para ajudá-los a compreender e produzir textos em Inglês. Por isso, sugere-se que os professores usem mais discussões, exercícios e atividades que possam promover o uso do Inglês na sala de aulas. Esses resultados confirmam, ainda que em parte, os dos estudos de Van der Walt e Dornbrack (2010), que investigou alguns estudantes universitários na África do Sul e concluiu que os bilingues não usam apenas uma língua no seu percurso para o sucesso académico.

Sun (2011) investigou as práticas de literacia académica bilingue de fora e dentro da escola de algumas crianças no Canadá. O estudo conclui propondo estratégias em como um sistema educacional pode criar programas bilingues e de biliteracia Inglês/Chinês. Na verdade, os resultados mostram que programas deste género são fundamentais na formação de cidadãos do futuro, desenvolvimento de um mais elevado grau de proficiência em duas línguas, desempenho académico, e competência intercultural.

Quanto à altura de se levar acabo esta análise de necessidades, estudos vão mostrando cada vez mais que devem ser feitos após o exame de acesso à universidade. Por outras palavras, para se ter uma melhor ideia de que competências de literacia os graduandos necessitam, pode-se fazer um teste diagnóstico no princípio de aulas, no meio do ano académico e no fim do mesmo o que torna o processo mais focado no apoio a aprendizagem dos estudantes (*cf.* Doe, 2014; Dunworth, 2009; Palmer, Levett-Jones, Smith, & McMillan, 2014).

2.9.4.2. Perfil do Professor de Inglês LE

Qualquer campo do saber tem diretrizes oficiais e científicas que a norteiam. Por conseguinte, a docência é uma atividade intelectual que repousa sobre saberes profissionais reconhecidos (Schön, 1983, 2000; Ur, 1997). Ela é uma daquelas profissões que se enquadra no que Delors (1996) chama de “trabalho que exige, além da técnica, a aptidão para as relações interpessoais” (pp. 94–95). Atualmente, existem

várias propostas de perspetivar o perfil de um docente. Esta secção descreve de forma mais sucinta aquelas que orientam o nosso estudo empírico, nomeadamente, Shulman (1986b, 1987), Tardif (2002), Edge (1988), Brown (2001), Mishra e Koehler (2006) e Zuheer (2013).

2.9.4.2.1. O Conhecimento do Professor Segundo LEE S. SHULMAN

Lee S. Shulman (28 de setembro de 1938 –) é um psicólogo educacional americano, com contribuições muito valiosas no ensino, avaliação do ensino e noutras ciências. No concernente ao perfil de um professor, na perceção de Shulman (1986b, 1987), para eles serem bem-sucedidos devem ter sete categorias de conhecimento ou de saberes docentes:

- (a) *conhecimento do conteúdo (subject matter knowledge)*, refere-se ao conhecimento profundo do conteúdo específico a ser ensinado. “The teacher needs not only understand *that* something is so; the teacher must further understand *why* it is so” (Shulman, 1986b, p. 9) – responde à questão *o quê ensinar*;
- (b) *conhecimento curricular (curriculum knowledge)*, que inclui o saber sobre a teoria e o desenvolvimento curricular, a organização do currículo escolar, a seleção e organização dos programas e dos meios disponíveis – responde à questão *ensinar através de quê*;
- (c) *conhecimento do contexto escolar (knowledge of educational context)*, que alberga o conhecimento da política e da orientação educacional nacional, do ambiente de trabalho, da comunidade local e das características históricas e culturais da região ou do país – responde à questão *onde vai se ensinar*;
- (d) *conhecimento das características dos estudantes (knowledge of learners and their characteristics)*, que abarca o conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento do aluno, em termos psicomotores, cognitivos, morais e sociais; as teorias da aprendizagem; e o domínio da diversidade de género, linguística, socioeconómica e cultural existente entre os alunos – responde à questão *quem ou a quem ensinar*;
- (e) *conhecimento das finalidades educativas e valores (knowledge of educational ends or purposes)*, que são os propósitos, as bases ou fundamentos históricos, filosóficos e culturais e os valores sociais sobre o tipo de indivíduo que a região ou o país pretende formar – responde à questão *o porquê ensinar*;

- (f) *conhecimento pedagógico geral (general pedagogical knowledge)*, referente aos princípios ou estratégias de gestão e organização de qualquer uma aula, como os recursos pedagógicos, o tempo, a avaliação, a gestão da sala de aulas, as diferentes perspectivas metodológicas, que são aspetos essenciais para a transmissão de qualquer conteúdo, não importando o curso de especialidade dos alunos – responde à questão *como ensinar no contexto geral*;
- (g) *conhecimento pedagógico do conteúdo (pedagogical content knowledge - PCK)*, que tem que ver com a combinação especial entre conteúdo e a didática especial, sendo esse o elemento central e diferenciador da profissão docente, pelo facto de distinguir um especialista de um determinado campo do saber e um professor nesta mesma área. É esta combinação do conteúdo e a didática especial que permite que os professores compreendam vários fenómenos que acontecem no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Shulman (1987), “teachers need to ... demonstrate an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction” (p. 8) – responde à questão *como ensinar no contexto específico*. E no âmbito do processo de análise de necessidades, este tipo de saber é muito importante para que não se entregue as decisões cruciais do processo e aprendizagem apenas aos alunos (*cf.* §2.8.4).

As propostas iniciais de Shulman (1986b, 1987) mereceram uma interpretação por parte de Grossman (1990), tendo esta autora reduzido a lista de sete a apenas quatro categorias: conhecimento do conteúdo, conhecimento do contexto, conhecimento pedagógico geral, e conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Posteriormente, Grossman (1994, 1995) expandiu a sua proposta para uma mais próxima da lista de Shulman, com destaque para a inclusão do que ela chama de conhecimento de si próprio (*knowledge of self* (Grossman, 1995, p. 852)). *Knowledge of self* pode ser entendido como um conhecimento de “dimensão metacognitiva e metareflexiva” (Sá-Chaves, 2000, p. 47) e de auto-regulação que permite ao docente identificar, inteirar-se e dominar de forma consciente a sua função, as suas competências, as metas a alcançar para os alunos, as suas fortalezas e debilidades, bem como as áreas e possibilidades do seu próprio desenvolvimento profissional.

Na prática, desses sete saberes dois mereceram mais desenvolvimento e maior acuidade por parte de Shulman (1986a, 1986b, 1987): o conhecimento do conteúdo (isto é, o domínio do *que* vai ser ensinado, o conteúdo específico) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (isto é, o domínio de *como* transformar este conteúdo específico e torná-lo suscetível de ser potencialmente aprendido de forma significativa por

parte dos alunos). Estudos, como o de Park e Oliver (2008), acreditavam que essas categorias devem funcionar de forma inter-relacionada, para garantir a transformação efetiva do conhecimento dos professores para os alunos. Num sentido amplo, a atividade docente vai além de uma simples transmissão do conhecimento e incorpora diferentes competências que estão integradas na prática pedagógica (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991, p. 218). No entanto, segundo os autores, ainda faltam pesquisas empíricas, especialmente no ensino da LE, que demonstrem como esses componentes são integrados e como interagem entre si.

2.9.4.2.2. Saberes Docentes Segundo MAURICE TARDIF

Maurice Tardif é um pesquisador canadiano conhecido internacionalmente, tendo feito contribuições muito importantes na área de formação docente. Segundo Tardif (2002) não há uma definição consensual a respeito do que é o saber, enfim, do que são os saberes dos professores. Mesmo assim, neste trabalho tomamos a sua conceituação quando nos diz que o *saber* pode ser entendido como uma “[...] atividade discursiva que consiste em tentar validar por meio de argumentações e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação” (Tardif, 2002, p. 196). Tardif (2002) organiza os saberes docentes em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (pp. 36–39).

Os *saberes profissionais*, seguindo o pensamento de Tardif (2002), é um corpus de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos pelas instituições de formação inicial ou contínua de professores, e são responsáveis pela mobilização e articulação de diversas competências durante a prática da atividade educativa (pp. 36–38).

Os *saberes disciplinares* (Tardif, 2002) estão relacionados aos diversos conhecimentos culturais e sociais definidos e selecionados pelas instituições de formação docente em forma de disciplinas de atuação (p. 38). O professor pode adquirir estas matérias em dois momentos: durante a sua preparação teórica, prática, científica, informal ou formal e integrada como futuro docente (na chamada *formação inicial*); e durante a sua construção de um processo de significação e orientação da prática profissional enquanto efetivo da profissão docente (isto durante a *formação contínua*). Portanto, são saberes que podem ser adquiridos de forma espontânea, deliberada ou sistemática.

Os *saberes curriculares* são apresentados por Tardif (2002) como aqueles definidos, selecionados e categorizados pelas instituições de formação docente para a “cultura erudita”, que depois incorporam-

nas à prática do magistério através de “discursos, objetivos, conteúdos e métodos ... que os professores devem aprender e aplicar” (p. 38).

Por último, mas não menos significativos, Tardif (2002) define os *saberes experienciais* como aqueles construídos no quotidiano e ao longo do exercício da docência (pp. 38–39). São conhecimentos que brotam de experiências individuais e coletivas (o saber-ser e o saber-fazer), e são por elas validados, transformados e (re)significados através da análise e reflexão quotidiana da própria prática profissional. A respeito deste quarto tipo de saberes, Tardif e Gauthier (1996) apresentam uma diferenciação entre *saberes de experiência* e *saberes da experiência*. Segundo estes autores, enquanto que os *saberes de experiência* têm que ver com os conhecimentos adquiridos no quotidiano de cada profissional, os *saberes da experiência* envolvem os conhecimentos relacionados à prática docente como tal.

2.9.4.2.3. Saberes Docentes de um Professor de Inglês LE

Diante do que se abordou até aqui, esta secção descreve os saberes docentes de um professor de Inglês LE. Nos dias de hoje já existe muitos especialistas em inovação curricular e em formação de professores (Apple, 2004; Edge, 1988; Howard & Brown, 1997; Nóvoa, 2002; Richards & Nunan, 1990; Wallace, 1991; Zeichner, 1983, 1993). Partindo das suas perceções, pode-se inferir que a formação de um professor como este deve sinalizar para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que demonstrem reflexão, comparação, posicionamento e outras características de quem passa por um estudo produtivo, não repetitivo. É preciso que ele utilize a língua/ linguagem em suas várias possibilidades, de ter uma atitude investigativa, possibilitando um processo contínuo de construção do conhecimento. Para tal, o currículo deve abarcar disciplinas que o preparam para o efeito. Esta secção descreve quatro principais tipos de classificações de conhecimentos que impactaram a área do ensino de Inglês como LE: Edge (1988), Brown (2000), Mishra e Koehler (2006) e Zuheer (2013).

Primeiro, o britânico Julian Edge, por exemplo, defende que este profissional deve ter três qualidades essenciais: *falante*, *analista* e *professor* (Edge, 1988). O *falante* é aquele que tem proficiência no uso preciso ou correto, apropriado, coeso e efetivo da língua (*cf. competência comunicativa* em §2.2.3). O *analista* tem capacidade aceitável de explicar a estrutura, a história e o funcionamento da língua. É detentor do *conhecimento do conteúdo*, se utilizarmos o conceito de Shulman (1986b, 1987) vistos na secção anterior. O *professor* é capaz de facilitar o ensino e aprendizagem de diversas informações sobre a língua e criar condições para que os alunos se comuniquem e produzam textos diversos, tanto de forma falada, escrita ou mesmo digital. É o PCK que nos referimos acima.

Em termos de componentes curriculares, para um curso que prepara o *falante*, os conteúdos contemplados podem ser ligados ao desenvolvimento das quatro habilidades da língua e da *competência comunicativa*. Para se formar um *analista* os conteúdos são à volta da dimensão linguística e da dimensão literária. E um *professor*, para além de aspetos relativos à formação de falante e analista, ele deve aprender as teorias, as estratégias, os procedimentos e práticas fundamentais referentes ao ensino de uma língua, e para tal deve aprender a psicopedagogia, a didática do ensino das línguas, a prática pedagógica, a literatura, entre outras (Britten, 1988; Brumfit & Rossner, 1982; , Carter & Long, 1991; Edge, 1988; Lazar, 1993; Richards & Nunan, 1992; Wallace, 1991).

Segundo, Brown (2000) apresenta-nos uma outra forma de perspetivar a análise do conhecimento profissional dos professores. Para o autor, um bom professor de línguas precisa de desenvolver quatro categorias de conhecimentos: habilidades técnicas (*technical skills*), pedagógicas (*pedagogical skills*), interpessoais (*interpersonal skills*) e pessoais (*personal skills*) (p. 430). Desta lista de Brown (2000), pode-se inferir que as habilidades técnicas (*technical skills*) equivalem ao *conhecimento de conteúdo* de Shulman (1986b) e de *falante* e *analista* de Edge (1988), onde se pode destacar habilidades como *compreender o sistema linguístico; ter competência comunicativa; entender o processo da aquisição da língua; saber da relação entre a língua e a cultura; e atualizar-se constantemente*.

As habilidades pedagógicas (*pedagogical skills*) podem incluir o *conhecimento geral pedagógico, o curricular* e o *PCK* de Shulman (1986b), e a característica de *professor* em Edge (1988). Da lista de exemplos de Brown (2000) constam habilidades como *planificar, executar e avaliar as aulas adequadamente; estimular a interação, a cooperação e o trabalho de equipa na sala de aulas; usar princípios de gestão da sala de aulas de forma adequada; adaptar e avaliar os materiais de ensino de forma criativa; e dar ótimo feedback aos alunos*.

As habilidades interpessoais (*interpersonal skills*) de Brown (2000) incluem o *conhecimento do contexto* e o *conhecimento das características dos estudantes* (Shulman, 1986b), onde se pode destacar *conhecer e respeitar a diversidade cultural e ser sensível às tradições culturais; valorizar as opiniões dos alunos; cooperar e dialogar com os colegas; e procurar oportunidades para partilhar pensamentos, ideias e técnicas com os seus colegas*. São características que uma outra autora, a Saviani (1996), inclui-as dentro do que ela chama de *conhecimento atitudinal*, que abrange posturas como *disciplina*. Para além do *conhecimento atitudinal*, Saviani (1996) também apresenta quatro outras categorias: os *conhecimentos específicos, didático-curricular, pedagógico, e crítico-contextual*.

As habilidades pessoais (*personal skills*) de Brown (2000) incluem exemplos de características como *ser bem organizado; ser flexível; manter uma mente inquisitiva; definir metas à curto e longo prazos no âmbito da formação contínua; e manter e demonstrar altos padrões éticos e morais.*

Terceiro, Mishra e Koehler (2006) e Koehler e Mishra (2008) introduziram um outro tipo, que o denominam de *Conhecimento Tecnológico de Conteúdo Pedagógico* (em Inglês, *Technological Pedagogical Content Knowledge* – TPCK). É um tipo de saber relacionado ao que se discutiu em §2.7.3.3, sobre o impacto da tecnologia no desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia. Mishra e Koehler (2006) e Koehler e Mishra (2008) introduziram o conceito de TPCK. Na sua definição, o TPCK é considerado por Mishra e Koehler (2006) como

a base do bom ensino de tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos usando tecnologias; técnicas pedagógicas que usam tecnologias de maneira construtiva para ensinar o conteúdo; conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas que os alunos enfrentam; sabedoria do conhecimento prévio dos alunos e teorias da epistemologia; e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para desenvolver o conhecimento existente e desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas. (p. 1029, *tradução nossa*)

As aplicações tecnológicas e as opções de TIC para o ensino e aprendizagem da LE ou L2 no ES crescem cada vez mais em número, evoluindo de “tradicional” para “inteligente” e vão se tornando mais disponíveis para investigadores, professores e estudantes (Bax, 2003; Cerezo, Baralt, Suh, & Leow, 2014; Costa, Rodrigues, Cruz & Fradão, 2012; Donaldson & Haggstrom, 2006; Erben, Ban & Castañeda, 2009). Golonka, Bowles, Frank, Richardson e Freynik (2014) revisam vários estudos empíricos e identificaram 4 categorias e 18 tipos de ferramentas tecnológicas que podem ser usadas para o processo de ensino e aprendizagem da LE ou L2, excluindo as TIC como laptops, CDs, DVDs, etc. Eis aqui a respetiva lista (Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik, 2014):

- (a) Schoolhouse- or classroom-based technologies (Course management system - CMS, Interactive white board, ePortfolio);
- (b) Individual study tools (Corpus, Electronic dictionary, Electronic gloss or annotation, Intelligent tutoring system, Grammar checker, Automatic speech recognition - ASR - and pronunciation program);
- (c) Network-based social computing (Virtual world or serious game, Chat, Social networking, Blog, Internet forum or message board, Wiki); e
- (d) Mobile and portable devices (Tablet PC or PDA, iPod, Cell phone or smartphone) (pp. 72–76).

De facto, como afirmam Harris e Hofer (2010), devido à digitalização, as tecnologias de hoje ocuparam a vanguarda no processo de ensino e aprendizagem. Usá-las ou não, já não é mais uma questão para os professores de LE. O que vale a pena ser discutido nesta altura é o quão bem os professores de LE podem usá-la nas suas salas de aula. Segundo Mishra e Koehler (2006) e Koehler e Mishra (2008) um ensino bem-sucedido depende da interação entre três principais tipos de conhecimento profissional do professor: de conteúdo, pedagógico e tecnológico. Diante disso, torna-se imprescindível os professores de Inglês como LE adequarem o seu conhecimento profissional aos novos desafios da industrialização e da globalização. Ou seja, devem os professores integrar a tecnologia ao PCK.

Por último, num estudo realizado por Zuheer (2013) numa IES do Cairo, Egípto, estes saberes foram categorizados em quatro grupos, nomeadamente: (a) habilidades comunicativas efetivas (*effective communication skills*), próximas do que Brown (2000) chama de *technical skills*; (b) reflexão (*reflection*), semelhante àquilo que Grossman (1995) chama de conhecimento de si próprio (*knowledge of self*); (c) integração de habilidades da língua (*integrating language skills*), que é praticamente o PCK; e (d) a competência intercultural (*intercultural competence*), que são as *interpersonal skills* de Brown (2000).

Em face à situação descrita, podemos corroborar com Bezerra (2003), que associa ao perfil de um professor de língua aquelas habilidades que o provam ser um docente capaz, isto é:

compreender, avaliar e produzir textos, descrever e justificar componentes linguísticos, criticar obras literárias, relacionar textos literários com outros discursos e contextos e pesquisar e articular dados, com vistas à produção de conhecimento na área e à utilização de novas tecnologias.

Analisando esse perfil e habilidades, podemos deduzir que se enfatiza o desenvolvimento da mente racional (*analisar, compreender, interpretar, descrever...*) e o treinamento para o uso das ideias e processos mais adequados à pesquisa de problemas pertinentes à área (*pesquisar, articular dados, produzir conhecimento...*), desenvolvendo assim conceitos e métodos. (p. 92)

O “pesquisar e articular dados” também vai de encontro com *conhecimento de si próprio* (Grossman, 1995) e com os dois princípios do professor investigador, avançados por Alarcão (2001), que são:

- 1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor;
- 2º Princípio: formar para ser investigador implica desenvolver competências para investigar **na, sobre e para** a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros colegas.

Segundo Nóvoa (2002), “a formação ... dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão” (p. 25). Para ele, um profissional da educação enfrenta grandes desafios. Entretanto, manter-se atualizado sobre as novas teorias e metodologias de ensino, e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, são dentre os principais desafios, para que o docente se torne um *profissional reflexivo*. Salieta-se que esta capacidade reflexiva é desenvolvida durante a *preparação*, a chamada *reflexão para a ação*, isso na planificação do seu trabalho docente antes da implementação de uma aula, onde inclui não só *o que* e *o como* ensinar, mas também antecipar possíveis problemas que podem surgir durante a aula a ser preparada. Depois passa pela *adaptação* ou *reflexão na ação*, que acontece durante o seu trabalho na sala de aulas, com destaque para o senso de observação e interpretação da realidade, e a sensibilidade aos problemas emergentes em situações práticas, e enfrentá-los de forma apropriada e sistemática. E continua durante e para além da *análise* ou *reflexão sobre a ação*, quando avalia os sucessos e fracassos da aula dada depois (Alarcão, 2001; Schön, 1983, 2000; Wallace, 1991), dialogando consigo mesmo, com os estudantes e com os colegas.

Neste âmbito, de Maley e Peachey (2017) pode-se ler o seguinte diálogo com um professor:

What do you do?

I'm a teacher.

What do you teach?

People.

What do you teach them?

English.

You mean grammar, verbs, nouns, pronunciation, conjugation, articles and particles, negatives and interrogatives ...?

That too.

What do you mean, 'that too'?

Well, I also try to teach them how to think, and feel – show them inspiration, aspiration, cooperation, participation, consolation, innovation, ... help them think about globalization, exploitation, confrontation, incarceration, discrimination, degradation, subjugation, how inequality brings poverty, ... how intolerance brings violence, how need is denied by greed, how –isms become prisons, how thinking and feeling can bring about healing.

Well I don't know about that. Maybe you should stick to language, forget about anguish. You can't change the world.

But if I did that, I'd be a cheater, not a teacher (p. D).

A partir desta ideia avançada por Maley e Peachey (2017) pode-se entender que da mesma forma que o papel de um professor de línguas não se resume em tratar de aspetos de linguística pura e dura, e da metalinguagem (aquele conhecimento refletido sobre a própria língua), este profissional também não é necessariamente um linguista. Quer isto dizer, por um lado, o trabalho docente em línguas obriga o profissional a ter conhecimentos acerca da faculdade da linguagem (Chomsky, 1965; Hauser, Chomsky & Fitch, 2002), esta capacidade mental inata, estrita e exclusiva dos seres humanos. Mas por outro lado também, tal como um biólogo, um engenheiro de voz, um filólogo, um filósofo, um psicólogo, um teólogo, ou um terapeuta de fala que, apesar de estudarem certos aspetos da linguística, não são obrigatoriamente linguistas, o professor de línguas precisa de ter competências no âmbito do funcionamento das línguas que tem que ver com o tratamento de diferentes domínios do processo de ensino-aprendizagem, como os supramencionados por Maley e Peachey (2017, p. D).

Consequentemente, quando falamos do perfil de um professor de LE isso inclui vários domínios que podem ser categorizados em: (a) aspetos cognitivos, como pensar acerca de si e do mundo que o rodeia cada vez mais globalizado; (b) aspetos afetivos, tal como sentir, lutar contra as diferentes formas de violência e desigualdades, (c) os aspetos sociais, destacando aqui o facto de a língua ser vista como uma entidade instituída por um grupo de falantes num contexto específico (Carioca, 2016; Halliday, 1970; Saussure, Bally, & Sechehaye, 1966), e que, segundo Halliday (1975), a língua apenas se desenvolve havendo duas ou mais pessoas que queiram se comunicar; e (d) os aspetos académicos que têm que ver com a escuta, a fala, a leitura, a escrita, para citar apenas alguns (Collier, 1995; Cummins, 1979b).

Depois de termos visto uma breve apresentação sobre o processo de *inovação curricular*, no âmbito da análise de necessidades de ensino e aprendizagem no ES, as nossas atenções viram-se agora para a penúltima secção deste capítulo, que tem que ver com um outro importante processo, que é a avaliação das competências de literacia para o ES.

2.10. AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LITERACIA PARA O ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, os profissionais de ensino de línguas estão cada vez mais conscientes de que a avaliação da LE ou L2 já não é mais sinónimo de testes de estruturas gramaticais ou sintáticas, como costumava a ser no passado, durante o reinado das abordagens estruturais tradicionais para o ensino e a aprendizagem. Atualmente, precisa-se avaliar os alunos no uso de estratégias e atividades de falantes, estudantes e profissionais bem-sucedidos. Para tal, é preciso recorrer a instrumentos que possam

oferecer uma medição precisa do nível da fluência da língua nos seus vários aspetos, e cujos resultados sejam reconhecidos ou aceites por muitas organizações e instituições de ensino.

Nesta ordem de ideias, esta secção tem como objetivo discorrer sobre o processo de avaliação das competências de literacia para o ES, em três partes. Primeiro, apresenta alguns indicadores de literacia pelo mundo. Em segundo lugar, apresenta uma breve descrição como este processo de avaliação de literacia para o ensino superior pode ser conduzido. E por último, examina o processo de avaliação de literacia académica bilingue.

2.10.1. Alguns Indicadores de Literacia pelo Mundo

Os indicadores dos níveis de literacia e de literacia académica a nível do universo, no geral, e a nível do mundo lusófono, em particular, não são muito encorajadores. Tal como defende Brooks (2011), “mesmo muitos países desenvolvidos, industrializados com longos anos de educação universal têm um problema: muitos adultos cujas vidas são devastadas por habilidades inadequadas” (p. 181).

Em Angola, os mais recentes indicadores populacionais providenciados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), do Censo 2014, indicam uma taxa de alfabetização nacional de 65.6%, dos 25 789 024 de habitantes em 16 de maio de 2014. O que é preciso sublinhar aqui é que 47.9% da população com mais de 18 anos não concluiu nenhum nível de escolaridade ou não completou a 6^a classe do ensino primário, que é a escolaridade obrigatória, apenas 13% da população com 18–24 anos tem o II ciclo do ensino secundário completo, 22% da população na faixa etária dos 5 aos 18 anos encontra-se fora do sistema de ensino, e apenas 2.5% da população com 24 ou mais anos possui formação superior (INE, 2016). E como vimos em §2.4.4, o ES conta neste momento com uma taxa de matrícula de 261 214 graduandos. Este número de matriculados no ES angolano apenas representa cerca de 0.89% da atual população residente em Angola, que em 2018 foi projetada em 29 250 009, com uma taxa de crescimento anual de 3.3% (INE, 2018), como vimos em §1.3.4.

Em termos sistemáticos, Cacumba (2014a) é um dos poucos estudos a nível do País sobre a avaliação de necessidades de leitura académica de professores-formandos do ES no ISCED-Huíla. A esse respeito, a pesquisa mostra que apenas 10% dos estudantes do primeiro ano universitário tem competências de literacia que se esperam de um graduando deste nível. Este estudo complementa os resultados de outras pesquisas (*cf.* Abu-Asba, Azman & Mustaffa, 2014; Bitzer, 2005). E o contributo desta dissertação à

comunidade científica foi já reconhecido na África do Sul (Kibido, 2016) e na Turquia (Durmuşoğlu Köse, Yüksel, Öztürk, & Tömen, 2019), tendo a mesma sido já publicada em livro (Cacumba, 2019).

Em Portugal, apesar de esforços que resultaram em um progresso educativo impressionante e inédito, muitos dos seus cidadãos estão abaixo das taxas de escolarização e qualificação profissional formal consideradas competitivas em relação aos outros países mais desenvolvidos. Este cenário torna-se mais preocupante quando o tema é literacia académica que abrange “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos... de uso corrente na vida quotidiana” (Benavente, Campiche, Seabra, & Sebastião, 1994, p. 13). Para além disso, os resultados do estudo que, até hoje, reuniu um maior número de países (OECD e Statistics Canada, 2000), o PISA (*Programme for International Student Assessment*), quase 80% da população portuguesa situava-se abaixo do Nível 3 de literacia. Estes dados podem ser confirmados por Gomes (2002) e Nascimento (2006). Para Nascimento (2006) “os alunos portugueses de 15 anos têm deficiências que os colocam em nível de inferioridade no desempenho em literacia de leitura, matemática e ciências, quando comparados com os seus ‘pares’ da OCDE” (p. 291), e “... [m]esmo os que foram à escola o *iletrismo* é uma realidade” (Nascimento, 2006, p. 292). O Nível 3 é geralmente considerado como o mínimo que qualquer cidadão deve deter para ser capaz de responder adequadamente às exigências das sociedades atuais. E apesar de os estudos que se seguiram mostrarem que, globalmente, os resultados de Portugal evoluíram muito favoravelmente, em particular entre os anos de 2006 e 2009, “os resultados entre 2009 e 2012 foram decepcionantes, revelando uma estagnação em Matemática e uma deterioração, ainda que ligeira, em Português” (CNE, 2015, p. 30).

No Brasil, Costas (2013) cita o Instituto Paulo Montenegro (IPM), vinculado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), que avança que 38% é o índice de analfabetismo funcional entre universitários brasileiros, o que significa que, na prática, quatro em cada dez destes graduados ou graduandos até podem saber ler textos simples, mas não são capazes de interpretar e associar informações. No Canadá, um estudo de Hermida (2009) efetuado na Universidade de Algoma, aponta que “a maioria dos alunos do primeiro ano carece de leitura académica ou de competências de literacia, especialmente porque a leitura de nível universitário difere muito de leitura do nível secundário em termos de exigência” (p. 20). Nos E.U.A., mais de 23% dos estudantes de nível universitário demonstram apenas “conhecimento parcial e habilidades” que são consideradas fundamentais para o nível em que estão a estudar (Peterson, Caverly, Nicholson, O’Neal, & Cusenbary, 2000).

A última estimativa global de taxa de literacia, 86%, indica que 750 milhões de adultos ainda são analfabetos (UNESCO, 2018). Essas taxas variam de quase 65% na África Subsaariana a quase universal (100%) na Europa e na América do Norte. Para os países de baixa renda, a taxa média feminina (53%) ainda segue a taxa masculina (68%) em cerca de 16%. Há quase 40% mais analfabetos com 65 anos ou mais, que jovens analfabetos. Em termos relativos, os idosos têm maior probabilidade de serem analfabetos isolados, vivendo em domicílios sem membros letrados, em países mais ricos que nos mais pobres (UNESCO, 2018).

Em síntese, embora alguns desses estudos limitam a sua ênfase em áreas muito específicas, como a leitura ou escrita académica, eles fornecem boas luzes e ideias significativas sobre o processo geral e da importância de conduzir a análise de necessidades dos estudantes do ES. Obviamente, para que isso se concretize, é preciso usar instrumentos próprios, um tema a que nos propomos apresentar a seguir.

2.10.2. Avaliação de Literacia para o Ensino Superior

A avaliação de literacia para o ES é um processo de fundamental importância. Entretanto, apesar dos indicadores até aqui apresentados, ainda assim observa-se em muitas partes do mundo, principalmente nos PMA e nos PED, a ausência de meios de avaliar os níveis de literacia dos seus cidadãos, o que faz com que as estatísticas globais de literacia se baseiem na resposta que se dá a uma questão que simplesmente procura inquirir se sabem ler e escrever (*cf.* UNESCO, 2006). Por isso, e devido a esses indicadores, vários especialistas têm conduzido estudos em como tal situação pode ser amenizada, através de recomendações viradas para a implementação de medidas que melhorem os níveis de literacia académica e/ ou biliteracia. Esta secção apresenta alguns instrumentos de identificação das *necessidades de aprendizagem* e das *necessidades de situação-alvo* dos estudantes do ES que obedecem aos critérios avançados em §2.6.3, isto é, válidos, fiáveis e que têm em conta o contexto.

Sobre esse assunto, já existe uma extensa bibliografia internacional sobre os fatores que determinam uma melhor adaptação ao nível do ensino superior (Bardagi & Hutz, 2009; Collier & Thomas, 2007; Ferreira & Fernandes, 2015; Garcia, 2014; Gonçalves & Pereira, 2011; Iler, 2016; Sewasew, 2014; Soares, Pereira & Canavaro, 2010; Yorke, 1999). Cada um desses estudos procura recorrer a um instrumento que possa prever ou avaliar o sucesso académico a nível do ES. Alguns mais conhecidos universalmente são o *IELTS* (britânico), o *TOEFL*, o *EF Standard English Test (EFSET)* e o *Accuplacer Test* (utilizado em Cacumba, 2014a), todos americanos. Entretanto, nos parágrafos seguintes limitamo-nos a uma breve descrição de outros seis.

O *Questionário de Vivências Académicas* (QVA), de Almeida e Ferreira (1997), é um instrumento de auto-relato com 170 itens de formato *Likert*, repartidos por 17 subescalas, como se segue: adaptação à instituição, adaptação ao curso, relacionamento com os professores, envolvimento extracurricular, relação com os colegas, desenvolvimento de carreira, autonomia pessoal, perceção pessoal de competência cognitiva, bases de conhecimento para o curso, auto-confiança, métodos de estudo, ansiedade na avaliação, relacionamento com a família, bem-estar psicológico, bem-estar físico, gestão do tempo, e gestão dos recursos económicos (Almeida & Ferreira, 1997; Almeida, Soares e Ferreira, 2000, 2003). O QVA é muito referenciado nos dias de hoje para a população portuguesa e, em alguns casos, espanhola. Este instrumento serviu como um dos importantes pontos de referência para este meu estudo, primeiro, por oferecer coeficientes que sugerem índices de consistência interna muito satisfatórios, com valores iguais ou superiores a $\alpha = 0.70$; segundo, pelo impacto que o mesmo tem tido na comunidade científica do ensino superior lusófono ou mesmo latino; terceiro, pela proximidade linguística e mesmo académica entre Angola e Portugal; e quarto, por destacar o *método de estudo* como uma das dimensões que impactam a adaptação dos estudantes ao contexto universitário.

O *Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação* (IL-HUMASS; Lopes & Pinto, 2010; Pinto, 2010) é um questionário dirigido para estudantes, professores e bibliotecários portugueses e espanhóis nas áreas de ciências sociais e humanidades das universidades desses dois países latinos. O mesmo tem como objetivo definir, conhecer e avaliar as necessidades de competências informativas dos estudantes universitários não só para progredirem no seu processo de aprendizagem, mas também na sua inserção no mercado de trabalho. O IL-HUMASS também foi uma base muito importante para este estudo, principalmente porque demos conta na altura que era um dos poucos instrumentos que utiliza as palavras *competência* e *literacia* no seu título.

No contexto luso ainda podemos destacar uma das mais prestigiadas provas de aferição do nível de preparação *linguística em* Português Língua Estrangeira para a vida académica, a Certificação do Português Língua Estrangeira (<https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-ple>), aplicada em Portugal, e realizada pelo Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira – CAPLE. Os seus resultados são reconhecidos pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Instituto Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. de Portugal, e pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação.

No Brasil destacam-se dois testes muito credíveis. Um é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (<http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>), o Celpe-Bras, um exame aplicado no Brasil e noutros países com o apoio do seu Ministério das Relações Exteriores do Brasil. O outro é o Certificado Internacional de Língua Portuguesa (CILP), disponível em <https://www.ucs.br/site/ucs-linguas-estrangeiras/cilp-certificado-internacional/>.

Como instrumento de aferição acadêmica, o CILP é reconhecido pelo Ministério de Cultura e Educação argentina, pelas autoridades científicas da Universidade de Caixas do Sul, no Brasil, e pela União Latina. É um teste de fácil acesso e pode ser concedido a estrangeiros. Mais dados são apresentados em §3.3.5.2.1.

Um outro instrumento usado para este estudo, é o *Test of Academic Literacy for Students of Education* (TALSE), uma versão do *Test for Academic Literacy Levels* (TALL). O TALL (§3.3.5.2.2) é um instrumento de avaliação de literacia acadêmica elaborado na África do Sul. O TALL avalia habilidades como: (a) uma ampla compreensão do vocabulário usado em vários contextos acadêmicos; (b) compreensão das relações entre diferentes partes de um texto; (c) compreensão e interpretação de diferentes tipos de texto e gêneros; (d) distinção entre informações relevantes e irrelevantes, fatos e opiniões, declarações e argumentos, ...; e (e) a identificação de sequência e ordem, juntamente com cálculos numéricos básicos relacionados com dados acadêmicos; e (f) a capacidade da busca de sentido fora dos limites do período, frase ou texto. A lista completa em Inglês pode ser vista na página <http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/p-media/2015/TALL-test-ENG.pdf>. Também pode-se ter mais dados na página da ICELDA em <http://icelda.sun.ac.za/>.

Até aqui, estivemos a descrever aqueles instrumentos que, de uma ou outra forma, e no geral, impactaram o nosso estudo empírico. Como podemos ver, nenhum deles trata de identificar ou avaliar competências bilíngues. Por isso, passamos agora para aqueles instrumentos que têm este objetivo, a avaliação de literacia acadêmica bilíngue.

2.10.3. Avaliação de Literacia Acadêmica Bilingue

Esta secção descreve estudos que utilizaram instrumentos que avaliam a literacia acadêmica bilíngue, e apresenta-os em duas secções. Primeiro, discorre sobre o conceito de dominância linguística e como tem sido avaliado, e de seguida aborda o processo de avaliação da literacia acadêmica bilíngue.

2.10.3.1. Dominância Linguística e sua Avaliação

Viu-se em §2.5.2 que uma das dimensões de classificar os bilingues é o nível de proficiência nas duas línguas em questão, em que alguém pode ser dominante na L1, dominante na L2 ou equilibrado (isto é, nem dominante na L1 nem na L2). Esta classificação tem muito que ver com o conceito de *dominância linguística* (ou *language dominance*) um dos construtos que tem sido sistematicamente discutido na literatura bilingue no geral, e na literatura de aquisição da língua em particular.

Semanticamente, ainda não há uma definição consensual sobre a *dominância linguística*. Birdsong (2014) defende que “in the context of bilingualism, [language] dominance refers to observed asymmetries of skill in, or use of one language over the other” (p. 374). Seguindo Birdsong (2014), enquanto as assimetrias de habilidade podem ser observadas na competência linguística, na produção linguística e no processamento linguísticos (o que ele chama de *dimensões de dominância*), as assimetrias de uso são os diversos contextos e situações em que os bilingues usam as suas duas línguas (o que ele chama de *domínios de dominância*).

Dubiel (2019) explica que “a língua à que os bilingues são expostos e usam com mais frequência torna-se a língua na qual eles podem aceder palavras sem pausas nem hesitações, e, portanto, é a língua na qual eles são mais dominantes” (p. 96). Outros autores definem a *dominância linguística* como a situação em que uma das línguas do bilingue (L1 ou L2) está num estágio relativamente mais avançado de proficiência do que a outra, como por exemplo, em termos da percepção, da produção e do processamento (Grosjean, 1982; Treffers-Daller, 2019); quando uma se desenvolve relativamente mais rápido (De Bot, 2001; Yip & Matthews, 2006); ou quando um bilingue mostra pouca influência interlinguística (Lambert, 1990, p. 203).

Destas definições pode-se concluir que o conceito de *dominância linguística* inclui fatores diversos ligados ao bilinguismo, como realidades linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas. Dali que exista hoje um consenso geral de que dominância linguística é algo que é relativo, contínuo e fluido (Gertken, *et al.* 2014). Em face a essa natureza multifacetada da dominância linguística, muitos estudiosos empregaram uma ampla variedade de métodos para operacionalizar e medir as assimetrias observadas que ela abrange (*cf.* Solís-Barroso & Stefanich, 2019). Dentre esses instrumentos para medir a dominância linguística de adultos pode-se destacar o *Language Experience and Proficiency Questionnaire* (Marian, Blumenfeld & Kaushanskaya, 2007), a *Bilingual Dominance Scale* (Dunn & Tree, 2009), e o *Bilingual Language Profile* (Birdsong, Gertken & Amengual, 2012; Gertken, Amengual & Birdsong, 2011, 2014).

O *Language Experience and Proficiency Questionnaire* (LEAP-Q) é um instrumento de auto-avaliação sobre a proficiência linguística dos participantes e mede separadamente três componentes de competência: proficiência na língua, dominância linguística e preferência linguística (Marian *et al.*, 2007). As perguntas do LEAP-Q exigem que os respondentes calculem a sua percentagem de exposição média à cada uma das línguas, atual e passada, pede aos respondentes que avaliem as suas preferências linguísticas usando percentagens, a idade de aquisição da língua, entre outras dimensões. Apesar de não oferecer um procedimento formal de pontuação para a dominância bilingue, o LEAP-Q é uma ferramenta útil para medir o status linguístico dos participantes em cada um dos três componentes de competência, pois leva em consideração uma ampla gama de experiências linguísticas. E uma das vantagens que o LEAP-Q apresenta é o facto de estar em 20 línguas, inclusive em Português.

O *Bilingual Dominance Scale* (BDS) é um questionário digital que calcula a dominância com base no histórico linguístico, no uso linguístico e na proficiência linguística, bem como nas atitudes face à língua. Este questionário, no entanto, consiste em 12 itens em branco (Dunn & Tree 2009). A pontuação de dominância é calculada numa escala de -32 a 32. As pontuações mais baixas (negativas) indicam maior domínio da L2, por exemplo, as pontuações mais altas (positivas) indicam o domínio da L1, e uma pontuação de '0' indica um equilíbrio entre as duas línguas (Solís-Barroso & Stefanich, 2019).

O *Bilingual Language Profile* (BLP) é uma das ferramentas mais recentes desenvolvidas para avaliar a dominância linguística. O BLP é um questionário que tanto pode ser respondido manualmente, versão em papel e lápis, como digitalmente, versão em computador (Gertken *et al.*, 2011, 2014). Ele calcula a dominância com base em 19 itens de múltipla escolha e preenchimento em branco relacionados ao histórico linguístico, uso da língua, proficiência na língua e atitudes face à língua. Na sua administração, depois dos participantes terem preenchido o questionário uma pontuação de dominância é calculada automaticamente numa escala de -218 a 218. Assim como o BDS, as pontuações mais baixas (negativas) indicam maior domínio da L2, por exemplo, as pontuações mais altas (positivas) indicam o domínio da L1, e uma pontuação de '0' indica um equilíbrio perfeito entre as duas línguas. Uma das diferenças mais significativas entre o BLP e o BDS é que o BDS atribui mais valor a alguns domínios do que outros. Ou seja, enquanto no BDS as questões relacionadas ao histórico e uso da língua em casa têm mais peso do que as relacionadas às atitudes e uso da língua na escola, no BLP todas as componentes têm o mesmo peso. Tal como o LEAP-Q, o BLP também tem uma versão portuguesa. Um dos problemas que o BLP apresenta é quando a dominância linguística é vista como uma variável

categorica, porque um determinado bilingue pode ser classificado de maneira diferente, dependendo do método de avaliação de dominância linguística que utilizar. Por isso, Solís-Barroso e Stefanich (2019) sugerem que se trate a dominância linguística como uma variável contínua, em vez de categorica.

É de salientar também que qualquer um desses três instrumentos pode ser adaptado ou adotado para a avaliação das competências de literacia académica bilingue. Entretanto, pelas vantagens que o mesmo apresenta (*cf.* §3.3.5.2.1), o BLP foi o escolhido para este trabalho. A seguir abordamos com mais detalhes o processo de avaliação da literacia bilingue, destacando os testes para este efeito.

2.10.3.2. Literacia Académica Bilingue e sua Avaliação

A secção anterior abordou instrumentos que para além de avaliarem a dominância linguística, também podem avaliar a competência bilingue, com uma ou outra adaptação. Nesta parte do trabalho apenas nos cingimos aqueles que foram essencialmente elaborados para a avaliação das competências linguísticas, cognitivas e académicas bilingues, com destaque para três.

O primeiro destes testes é o *Woodcock-Muñoz Language Survey* (WMLS; Woodcock & Muñoz-Sandoval, 1993), padronizado e que fornece pontuações no nível atual de proficiência cognitiva em linguagem académica (CALP) do aluno, e está disponível em dois formulários (A e B), sendo um para Inglês e outro para Espanhol. O WMLS foi desenvolvido com base na *hipótese de interdependência* de Cummins (1979b), vista em §2.6.4, que distingue a BICS e a CALP (Woodcock & Muñoz-Sandoval, 1993). Projetado com o objetivo essencial de avaliar o nível de CALP de indivíduos de 2 a 90 anos, do nível inicial ao mais avançado e da creche ao ensino universitário, ele mede a proficiência na linguagem oral, compreensão linguística, leitura e escrita.

Depois de alguns anos, o WMLS foi revisado e passou a ser denominado *Woodcock-Muñoz Language Survey – Revised Normative Update* (WMLS-R NU; Woodcock, Muñoz-Sandoval, Rued & Alvarado, 2005a, 2005b; Schrank, Alvarado & Wendling, 2010). Os sete subtestes das formas em Inglês e Espanhol do WMLS-R incluem vocabulário sobre desenhos, analogias verbais, identificação da relação letras-palavra, ditado, compreensão de instruções, recordação de histórias e compreensão de passagens textuais. Os sete sub-testes são depois combinados de maneiras diferentes para obter as seguintes 11 pontuações de cluster: linguagem oral, leitura e escrita, habilidade ampla de Inglês, compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, compreensão de expressões idiomáticas, proficiência na linguagem aplicada, total de linguagem oral, e total da habilidade ampla de Inglês. WMLS-R tem uma pontuação de um (1) a cinco (5), isto é, de habilidades insignificantes de proficiência em CALP a habilidades avançadas.

O segundo teste é a Bateria Woodcock-Johnson (WJ), que pode ser utilizada para avaliar as competências bilíngues. Esta é uma das baterias mais amplamente utilizadas de testes psicopedagógicos administrados individualmente, e é considerada como a mais completa para medir o funcionamento cognitivo e intelectual. A bateria WJ existe em duas versões: uma para avaliar as habilidades cognitivas (forma padrão) e a outra para avaliar o rendimento acadêmico (Mather & Gregg, 2002; Sandoval & Woodcock, 2005; Woodcock & Johnson, 1989; Woodcock, McGrew, & Mather, 2001).

A bateria WJ apresenta muitas vantagens. Da lista de méritos avançada por Wescheler e Schelini (2006), podemos destacar as seguintes: a WJ é a única bateria de testes disponível que atende ao modelo teórico mais aceite por especialistas para medir as habilidades cognitivas ou intelectuais, o conhecido C-H-C (Cattell-Horn-Carroll); apresenta altas correlações entre os grupos de atividades que compõem as camadas deste modelo; os resultados obtidos usando a bateria de habilidades cognitivas da WJ apresentam altos níveis de correlação com o desempenho em leitura de crianças e adolescentes; e a bateria WJ possibilita um melhor diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

Muito recentemente surgiu a última geração desta bateria, o WJ-IV (Schrank, McGrew, Mather, & Woodcock, 2014), capaz de identificar padrões de pontos fortes e fracos entre importantes habilidades cognitivas, linguísticas e acadêmicas. Considerado como o mais contemporâneo e abrangente, o sistema WJ-IV está organizado em três baterias independentes, complementares e co-normatizadas: o *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement (WJ IV ACH)*, o *Woodcock-Johnson IV Tests of Cognitive Abilities (WJ IV COG)*, e o *Woodcock-Johnson IV Tests of Oral Language (WJ IV OL)*. Os autores propõem que as três baterias podem ser utilizadas independentemente ou juntas em qualquer combinação.

Existem estudos que utilizaram estes dois testes padronizados, o WMLS e a bateria WJ (Guzmán, 2011). Por exemplo, recorrendo a esses três testes, Guzmán (2011) examinou habilidades orais, de leitura e escrita em Espanhol e Inglês de quarenta e quatro Aprendizes da Língua Inglesa (ELLs) numa zona urbana do Texas. Com base teórica na hipótese de interdependência de Cummins (Cummins, 1979b), a linguagem oral padronizada em Espanhol e os resultados dos testes de desempenho dos alunos (a partir do WMLS) foram usados para prever o desenvolvimento das habilidades linguística e de literacia em Inglês (a partir do WJ-R, versão em Inglês, e do Bat-R, ACH, versão em Espanhol). Os resultados da análise de regressão indicam que as habilidades de leitura e escrita em Espanhol foram bons preditores do desenvolvimento da língua inglesa nessas áreas. Já as habilidades de linguagem oral em Espanhol não pareceram ser bons preditores de desenvolvimento de habilidades de linguagem oral em Inglês. A

amostra também indica que esses ELLs não terão desenvolvido habilidades suficientes na sua L1 (Espanhol) que pudessem apoiar uma transferência bem-sucedida para um currículo lecionado apenas em L2 (Inglês). Neste âmbito, o estudo recomenda que novas pesquisas são necessárias para determinar os fatores que impedem os ELLs de adquirir habilidades de literacia na sua L1.

O terceiro teste é de *aferição de proficiência linguística em Inglês e em Português*. São instrumentos utilizados num dos poucos estudos já conduzidos em Portugal com este objetivo de avaliar a proficiência linguística de alunos do ES em duas línguas (Inglês e Português), realizado por Soares, Pereira e Canavarro (2010). No essencial, o estudo visou divulgar e refletir sobre os dados obtidos na aferição da proficiência em Inglês e em Português, para assim se definir o perfil de 946 alunos do primeiro ano da Universidade de Coimbra do ano letivo 2007/2008, e a relação entre os níveis de proficiência linguística nos dois códigos em causa. Para tal, os autores recorreram à três instrumentos de recolha de dados: uma ficha de dados sociodemográficos e relativos ao perfil de estudante, uma prova de aferição de *Proficiência Linguística em Inglês* (PLI), e outra prova de aferição de *Proficiência Linguística em Português* (PLP), entre os quais vamos destacar os últimos dois, de interesse para este estudo.

Quanto aos objetivos e estruturas dos dois testes, a prova de aferição da PLI tinha instruções escritas em Inglês e Português e estruturada em duas partes. A primeira consistia de uma prova de escolha múltipla com 60 itens, para avaliar conhecimentos gramaticais e vocabulares, a co-ocorrência, a regência e o registo linguístico, e que tinha uma pontuação entre 0 e 60 pontos. A segunda parte era uma prova escrita, onde os participantes tinham de elaborar uma composição de 120-150 palavras prévia e cuidadosamente selecionado. A composição tinha como objetivo avaliar, entre outras, as seguintes competências: gramatical, lexical, ortográfica, pragmática e sociolinguística. A prova de aferição da PLP objetivou avaliar as competências de leitura, expressão escrita e consciência linguística, numa escala de 0-200 pontos. Esta prova tinha uma estrutura tripartida. A primeira parte, o Grupo A, com três questões abertas, avaliou as competências de leitura e de escrita. A segunda parte, o Grupo B, era uma redação do resumo de um texto, e avaliou a competência de expressão escrita, em termos de conteúdo, da forma e da extensão, para além da compreensão de texto escrito. Finalmente, a terceira parte, o Grupo C, envolveu atividades de reconhecimento e de produção e avaliou a consciência linguística, essencialmente no domínio da morfologia, da sintaxe e da coesão textual.

Como conclusão, os resultados obtidos da prova de aferição da PLI mostraram que 40% da amostra dos alunos do primeiro ano da UC estava no nível Elementar (A2), com um valor médio de 32 pontos, em 60 possíveis. Segundo Soares *et al.* (2010),

este resultado é desajustado às exigências do nível superior de ensino, limitando de forma preocupante a pesquisa, a compreensão e a difusão de conhecimento ... e a mobilidade no Espaço Europeu de Ensino Superior e, em sentido lato, o sucesso no meio académico e (numa perspectiva a médio/longo prazo) profissional, se pautados pelas exigências do séc. XXI. (p. 125)

Os resultados da prova de aferição da PLP, enquanto LM, foram animadores para este nível de ensino, com um valor médio de 134 pontos, em 200 possíveis. Mesmo assim, aproximadamente 12% da amostra mostrou um desempenho negativo ($n = 117$). E surpreendentemente ainda foi o mínimo resultado obtido que foram os fracos 13 pontos. Comparando com estudos anteriores, Soares *et al.* (2010) afirmam que estas dificuldades dos estudantes do ES na utilização do Inglês e do Português assemelham-se a muitos outros. Por isso, Soares *et al.* (2010) recomendam uma análise e consideração cuidadosas nas reformas educativas, no que o ensino e aprendizagem das LE diz respeito, e que a aprendizagem de novas línguas é facilitada a partir da consolidação da língua materna.

Este estudo teve muitos méritos para este trabalho, principalmente por ter sido um dos primeiros nesta área no contexto lusófono, e por isso mesmo ter-nos inspirado para realizar este estudo. Apesar disso, ao longo do mesmo não encontramos nenhuma referência a *literacia académica bilingue* nem a *análise de necessidades*, e também, talvez por razões de direitos de autor, não nos fornece uma cópia dos respetivos instrumentos de avaliação. E neste âmbito, todos os contactos para a obtenção de uma cópia para efeitos de replicação não surtiram efeitos.

Como conclusão, apesar da grande contribuição que esses estudos têm dado para uma melhor compreensão da avaliação das competências de literacia (académica bilingue), nenhum deles foi desenvolvido especificamente para o contexto angolano. Tal como vimos em §2.6.4, isso não vai de encontro com a sugestão de Rooy (2010), que defende resultados de estudos de provas válidas e confiáveis desenvolvidas para cada contexto. Em Angola existe uma grande carência de instrumentos do género que tenham sido validados e padronizados de acordo a realidade do ES do país. Neste sentido, torna-se necessário e urgente construir ou adaptar testes de outras realidades que possam avaliar, de maneira válida e confiável, as principais dimensões que podem compor a literacia académica bilingue. Por isso, após a avaliação dos testes disponíveis a nível internacional, para este estudo optou-se por

recorrer àqueles detalhados na §3.3.5. No que se segue abordamos os diferentes aspetos práticos de como desenvolver as competências de biliteracia académica bilingue.

2.11. O DESENVOLVIMENTO DA BILITERACIA ACADÉMICA

Esta última secção do Capítulo 2 descreve o processo de desenvolvimento da biliteracia académica. Para o alcance deste objetivo, dividimo-la em duas partes: a primeira que discute alguns modelos de educação bilingue, e a segunda que aborda algumas práticas pedagógicas que as IES podem utilizar para desenvolver as diferentes competências de literacia bilingue que temos estado a abordar.

2.11.1. Modelos de Educação Bilingue

Esta secção recorre ao conceito de *educação bilingue* avançado por García (2009). Para esta autora, a Educação Bilingue se refere à educação **em** mais de uma língua. Por outras palavras,

na sua maioria, os programas de ensino de língua estrangeira ou de segunda língua ensinam a língua como **disciplina**, enquanto os programas de educação bilingue usam a língua como **meio de instrução**; ou seja, programas de educação bilingue ensinam conteúdos através de uma língua adicional diferente da “língua de casa” dos alunos”. (pp. 5–6)

Este processo de educação bilingue que iniciamos a abordar em §2.7.3.11 pode ser efetivado através de vários modelos, à que diferentes autores designam de formas de educação bilingue para bilingues, tal como se pode verificar no Quadro 2, na página seguinte.

Do Quadro 2 na página que segue pode-se ver que, no sentido crescente, as formas de educação bilingue podem ser classificadas em *monolingues*, *fracas* e *fortes* (Baker & Jones, 1997). Importa salientar também que, geralmente, a maneira como a língua é abordada é determinante no direcionamento tanto das políticas linguísticas como da planificação dos programas de educação bilingue, pois será essa abordagem que servirá de referência para as diretrizes de todo o processo. Ruiz (1984) identifica três grandes orientações subjacentes às políticas linguísticas: *Língua como Problema*, *Língua como Direito*, e *Língua como Recurso*.

A seguir apresentam-se as três formas de educação bilingue para bilingues, e a sua estreita relação com as orientações subjacentes à política e ao planeamento linguísticos.

2.11.1.1. Formas Monolingues de Educação Bilingue para Bilingues

Sob uma orientação da *Língua como Problema*, as formas monolingues de educação bilingue para bilingues usam a língua minoritária, neste caso a dominante, para criar falantes monolingues.

Quadro 2: Tipos de Programas de Educação Bilingue
(Baker, 2001, p. 194; Brentano, 2011, p. 32; Garcia, 1997, p. 410)

Formas de Educação Bilingue para Bilingues	Tipo de Programa	Língua Falada pelo Aluno	Língua Usada na Sala de Aula	Objetivo Societal ou Educacional	Objetivo Final do Programa
MONOLINGUES	Submersão predominante <i>(Mainstreaming/ Structured/ Immersion)</i>	Língua minoritária	Língua maioritária	Assimilação/ Subtração	Monolingüismo
	Submersão predominante com aulas de LE/ L2 abrigadas <i>(Mainstreaming/ Submersion with withdrawal classes / Content-based FL/ L2/ Sheltered FL/ L2)</i>	Língua minoritária	Língua maioritária + LE/ L2 (língua de aprendizagem)	Assimilação/ Subtração	Monolingüismo
	Segregacionista <i>(Segregationist)</i>	Língua minoritária	Língua maioritária (Forçada)	Assimilação/ Apartheid	Monolingüismo
FRACAS	Transitória <i>(Transitional)</i>	Língua minoritária	Vai da língua minoritária para a língua maioritária	Assimilação/ Subtração	Monolingüismo relativo
	Corrente predominante com ensino da LE/ L2 <i>(Mainstream with foreign language/ second teaching)</i>	Língua maioritária	Língua maioritária com aulas na LE/ L2)	Enriquecimento limitado	Bilingüismo limitado
	Separatista <i>(Separatist)</i>	Língua minoritária	Língua minoritária (Sem escolha)	Distanciamento/ Autonomia	Bilingüismo limitado
FORTES	Imersão <i>(Immersion)</i>	Língua maioritária	Bilingue com ênfase inicial na LE/ L2	Pluralismo, e Enriquecimento aditivo	Bilingüismo e biliteracia
	Manutenção/ Língua de herança <i>(Maintenance/ Heritage language)</i>	Língua minoritária	Bilingue com ênfase na L1	Manutenção, Pluralismo e Enriquecimento	Bilingüismo e biliteracia
	Mão dupla/ Língua dupla <i>(Two-way/ Dual language)</i>	Línguas misturadas minoria e maioria	Minoritária e maioritária	Manutenção, Pluralismo, e Enriquecimento	Bilingüismo e biliteracia
	Bilingue de corrente predominante <i>(Mainstream bilingual)</i>	Língua maioritária	Duas línguas maioritárias	Manutenção, Biliteracia, e Enriquecimento	Bilingüismo

Os programas de forma monolinguê são três: *submersão predominante*, *submersão predominante com aulas de LE/ L2 abrigadas*, e *segregacionista* (Baker & Jones, 1997; Brentano, 2011; Garcia, 1997).

2.11.1.2. Formas Fracas de Educação Bilingue

As formas fracas de educação bilingue concentram-se em instruir a minoria da população na língua dominante sem utilizar a sua L1. Essas formas fracas de educação bilingue são de natureza assimilacionista, cujo objetivo é fazer com que os estudantes passem de sua língua e cultura para a língua e cultura dominantes. Os tipos de programa de forma fraca são três: transitória, corrente predominante com ensino da LE/ L2, e separatista (Baker & Jones, 1997; Brentano, 2011; García, 1997). A orientação subjacente à uma política linguística de forma fraca de educação bilingue é a *Língua como Direito* (Ruiz, 1984; McNelly, 2015). Assim, quando a Constituição de 2010 inclui o Artigo 19º que aborda a temática das línguas, mostrando a importância de valorizar e promovendo o estudo, o ensino e a utilização das línguas nacionais, da língua oficial e das principais línguas de comunicação internacional (CRA, 2010), o Estado Angolano está a considerar a *Língua como Direito*.

Neste âmbito, Claude (2005) defende que a educação é “a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (p. 37). Para além de ser um instrumento, o autor continua defendendo que a educação é um direito social, económico e cultural. A educação é um *direito social* porque favorece o pleno desenvolvimento de comunidades e da personalidade humana. É um *direito económico* porque por meio do trabalho autónomo ou emprego promove a autossuficiência económica das pessoas. E é um *direito cultural* se tivermos em conta que é através da educação que a comunidade internacional espera que os países construam uma cultura universal de direitos humanos (Claude, 2005, p. 37).

Para Tomasevski (2001, 2006) essa construção pode ser traduzida através do *4-A Scheme* ou “Esquema dos 4As”, devido à sigla em Inglês, que defende uma educação *available* (disponível), *accessible* (acessível), *acceptable* (aceitável), e *adaptable* (adaptável), como se pode observar no Quadro 3.

Deste quadro 3 pode-se depreender que desde a tenra idade, a pessoa deve gozar de três tipos de direitos: *right to education* (direito à educação); *rights in education* (direitos na educação), e *rights through education* (direitos através da educação).

Quadro 3: Esquema dos 4As” - Educação Disponível, Acessível, Aceitável e Adaptável
(Tomasevski, 2001, 2006)

RIGHT TO EDUCATION	AVAILABILITY	<ul style="list-style-type: none"> - fiscal allocations matching human rights obligations - schools matching school-aged children (number, diversity) - teachers (education & training, recruitment, labour rights, trade union freedoms)
	ACCESSIBILITY	<ul style="list-style-type: none"> - elimination of legal and administrative barriers - elimination of financial obstacles - identification and elimination of discriminatory denials of access - elimination of obstacles to compulsory schooling (fees, distance, schedule)
RIGHTS IN EDUCATION	ACCEPTABILITY	<ul style="list-style-type: none"> - parental choice of education for their children (with human rights correctives) - enforcement of minimal standards (quality, safety, environmental health) - language of instruction - freedom from censorship - recognition of children as subjects of rights
	ADAPTABILITY	<ul style="list-style-type: none"> - minority children - indigenous children - working children - children with disabilities - child migrants, travelers
RIGHTS THROUGH EDUCATION		<ul style="list-style-type: none"> - concordance of age-determined rights - elimination of child marriage - elimination of child labour - prevention of child soldiering

Segundo Tomasevski (2006), para a educação ser *disponível* é preciso que, por um lado, se olhe para o mesmo como um direito civil e político, que exige instituições escolares (mesmo por atores não-estatais ou não-governamentais), programas, currículos, materiais de ensino e docentes em quantidade suficiente, mas também como direito social e económico, que exige a criação de instituições por parte do governo e o seu financiamento (pp. 13 & 15).

A educação é *acessível* quando não existem obstáculos administrativos, económicos, financeiros, geográficos, legais ou discriminatórios. O governo deve garantir acesso gratuito à educação para todas as crianças na faixa etária da escolaridade obrigatória. Já nos níveis de ensino pós-secundário e superior esta “acessibilidade” pode implicar o pagamento de algumas mensalidades e outras taxas (Babaci-Wilhite, 2015). A Lei angolana 17/16 assim prevê!

A educação é *aceitável* quando, para além de disponível e acessível, ela conta com padrões mínimos de qualidade, com requisitos profissionais para professores bem definidos e aplicados pelo governo, segurança, saúde, higiene, livre de censura dos livros escolares, e usando a língua de ensino familiar para os alunos.

Finalmente, a educação é *adaptável* em relação à flexibilidade quando é capaz de responder às necessidades da população estudantil (por exemplo, dos alunos com deficiência), tendo em conta os diversos contextos sociais, económicos, culturais, geográficos e linguísticos dos alunos. Este critério exige que os governos levem a educação para onde quer que os alunos estejam.

Portanto, o Esquema dos 4As é um conjunto de parâmetros e critérios objetivos que unem dimensões necessárias para a efetivação plena do direito humano à educação, e cada um contribui para que o mesmo não seja violado, e que assim se possa atingir a cidadania plena, quer seja pela participação política consciente, pela possibilidade de se levar uma vida digna, e pelo conhecimento consciente destes mesmos direitos (Babaci-Wilhite, 2015; Ranieri & Alves, 2018; Tomaševski, 2001, 2006).

Neste âmbito, Babaci-Wilhite (2015) considera as línguas (nacionais) como um direito na educação. Tomasevski (2003) advoga que a educação deveria preparar os alunos para a participação: “[education] should teach the young that all human beings – themselves included – have rights” (2003, p. 33). Referindo-se ao processo de ensino e aprendizagem da literacia, Guthrie (2004) observa que em todas as esferas da vida (por exemplo, aprender a andar de bicicleta, dirigir, cozinhar, etc.), a participação é fundamental para o desenvolvimento da proficiência. O autor observa que “certainly some initial lessons are valuable for driving a car or typing on a keyboard, but expertise spirals upward mainly with engaged participation” (Guthrie, 2004, p. 8). E Tomasevski (2003) também defende que os direitos linguísticos podem ser individuais e coletivos (Tomasevski, 2006). Para Phillipson (2000), a língua é uma parte muito profunda dos seres humanos e nós temos a tendência de nos identificar através dela. E para o autor, o maior direito linguístico que temos é o de aprender e usar a nossa própria língua e aprender através dela.

2.11.1.3. Formas Fortes de Educação Bilingue

As formas fortes de educação bilingue para os bilingues concentram-se no bilinguismo completo e na biliteracia, onde o objetivo é que os alunos mantenham a sua L1 enquanto adquirem a LE ou L2, a língua dominante. No caso de Angola, para a L1 estaríamos a falar de línguas nacionais ou do Português, e para a L2 ou LE o Inglês ou o Francês. Os tipos de programas de forma forte são quatro: de *imersão*, de *manutenção*, de *mão dupla*, e *bilingue de corrente predominante* (Baker & Jones, 1997; Brentano, 2011; Garcia, 1997). A orientação subjacente à uma política linguística de forma forte de educação bilingue é a *Língua como Recurso* (Ruiz, 1984; McNelly, 2015). Segundo McNelly (2015), a Língua como Recurso opta pelo pluralismo na sociedade em oposição à assimilação. Ele acrescenta que a estrutura vê a língua

como um recurso da comunidade que é útil para a criação de pontes [culturais], sociais e económicas entre diferentes comunidades (McNelly, 2015, p. 13).

Outros estudiosos, como Baker (2011) e Bamgbose (2000) também enfatizaram a importância de considerar a Língua como Recurso na conceituação do multilinguismo, com o argumento de que a abordagem permite que indivíduos e grupos participem da economia mundial e da política mundial (Ruiz, 1984). Como tal, Ndimande-Hlongwa e Ndebele (2017) propõem que as IES e outras partes interessadas devem colaborar para aproveitar a natureza engenhosa do multilinguismo que abrange as línguas africanas indígenas como constituintes integrantes essenciais (p. 79). Assim, o Executivo Angolano trata a Língua como Recurso, neste caso do *soft power* (Nye, 2004) político, cultural, diplomático e económico, porque o mesmo apoia esforços e iniciativas das instituições imbuídas de promover, valorizar, divulgar e expandir a sua língua no exterior. É o caso de organizações como a *Alliance Française* para o Francês, a *British Council* para o Inglês, e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e o Instituto Camões (IC) para o Português.

A *imersão* e a *manutenção* são dois tipos de programas que encorajam a manutenção dos traços de identidade e reafirma os direitos civis das minorias. Os alunos são instruídos maioritariamente na língua materna por poucos anos, tendo como segunda a língua dominante, e tão cedo mudam para a educação para a língua dominante, com o contínuo suporte da língua materna (saída antecipada). A *mão dupla* e *bilingue de corrente predominante* são programas que Freeman (1998) designa de *enrichment bilingual programs* (*programas bilíngues de enriquecimento*). Os mesmos visam o desenvolvimento da língua minoritária não apenas no nível individual, mas também no coletivo, encorajando o bilinguismo, a biliteracia e o multilinguismo na escola e na comunidade e procuram integrar as minorias na sociedade nacional de maneira autónoma. Aqui, as crianças estudam maioritariamente na língua materna por um período mais longo com a língua dominante ensinada como língua segunda, e uma mudança para a educação na língua dominante, com o contínuo suporte da língua materna (saída posterior).

Do exposto acima, primeiro, pode-se concordar com Baetens-Beardsmore (2009) quando afirma que nem todos os programas de educação bilíngue promovem ou têm como resultado e meta final a biliteracia (completa). Por outras palavras, o objetivo de um programa do género pode ser: bilinguismo mínimo, parcial e total, juntamente com a biliteracia mínima (*receptive biliteracy*), biliteracia parcial (*partial biliteracy*) e biliteracia total (*full biliteracy*). E segundo, pode-se concluir que geralmente a maneira como a língua é abordada é determinante no direcionamento tanto das políticas linguísticas como dos

planeamentos dos programas de educação bilingue, pois é essa abordagem que irá servir de referência para as diretrizes de todo o processo. Neste âmbito, considerando o momento histórico em que vivemos, grande parte das políticas linguísticas são orientadas por *Língua como Direito* e *Língua como Recurso*. Acredita-se hoje que, por um lado, os indivíduos e as comunidades têm direito ao uso das suas línguas, mas por outro lado também, vai se tornando cada vez mais forte a orientação pela ideia de se olhar para qualquer língua *como recurso*, com vantagens comunicativas, culturais, económicas, cognitivas, sociais, psicológicas e pedagógicas. São essas duas abordagens que defendemos, em oposição à assimilação.

Pela mesma razão, Garcia (2009) sugere que o objetivo da educação bilingue deve ser “o uso de duas línguas para educar de maneira geral, significativa, equitativa, e para tolerância e valorização da diversidade” (p. 6). No entanto, a autora adverte que “em situações [educacionais] de um poder linguístico desigual entre L1 e L2/ LE, o bilinguismo não se desenvolve adequadamente” (p. 106). Um estudo realizado em Singapura por Saravanan (1992) mostra que os pais normalmente querem que seus filhos sejam educados por meio de uma língua mais poderosa, porque isso leva a oportunidades que resultam em prestígio social e em benefícios económicos. De facto, por um lado, Janks (2010a) enfatiza que o sistema educacional é chave para privilegiar uma determinada língua ou variedade linguística e legitimar o seu domínio. Sendo assim, um bom programa bilingue deve ter como objetivo o desenvolvimento de ambas as línguas. Por outro lado, relativamente a importância do bilinguismo, Abdou Diouf, administrador público, político, ex-primeiro-ministro e ex-presidente do Senegal, atualmente Secretário-Geral da Organização Internacional da Francofonia é de opinião de que “o desenvolvimento do bilinguismo é um dos mecanismos para melhorar a qualidade da educação” (CIEP, 2014, p. 3).

Dali a importância de cada país ou região, para além da sua política educativa (PE), também definir a sua política linguística (PL) e a política linguística educativa (PLE). Neste âmbito, em Angola observa-se que dois dos documentos mais importantes do país, nomeadamente, a Constituição da República e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, têm passagens ligadas às línguas. Entretanto, isso só não basta. Angola precisa urgentemente de PL, como já defendido por Ndombele (2014), mas também de uma PLE, algo defendido por Augusto (2011) e Manuel (2015). E o passo subsequente a isso seria a elaboração de documentos-chave como decretos, planos de ação, relatórios de pesquisas/ estudos, em poucas palavras, objetivos e estratégias necessárias para desenhar uma política de ensino e difusão das línguas angolanas, tanto para o sistema de educação todo, como para cada nível de ensino. Por exemplo, olhando para outras realidades, o continente europeu tem a sua PLE (*cf.* Conselho Europeu, 2001;

Gonçalves, 2011). Muitos países também têm este tipo de documentos orientadores disponíveis para consulta, como é o exemplo da PLE para o ES da África do Sul (Department of Education, 2002; Department for Higher Education and Training, 2017) e do ensino geral e secundário do Brasil e de Portugal (cf. Schoffen & Martins, 2016).

Como seria de prever, há desafios em cada uma dessas realidades, como diversos estudos comprovam. Da mesma forma que alguns consideram que algumas dessas medidas são avulsas ou dispersas por departamentos ministeriais, outros, como Nóbrega (2016), defendem uma inovação dos projetos pedagógicos dos programas para que apostem na formação de profissionais de esferas de decisão das políticas linguísticas. Oliveira (2013) é de opinião de que o potencial do Português como língua internacional ainda é muito pouco explorado. Por último, um estudo realizado por Pinto (2016) destaca

uma antinomia entre o discurso político europeu, que tem vindo a sublinhar a importância de desenvolvimento de políticas educativas plurilingues, e as práticas das instituições de ensino superior e ... [o] recente discurso da Comissão Europeia que tem vindo a aconselhar a aprendizagem da língua inglesa, não referindo outras línguas, por razões de empregabilidade, mobilidade e progresso económico ...". (pp. 47–48)

Entre diversas e importantes recomendações para a implementação de formas fortes de educação bilingue, pode-se destacar os estudos de Manuel (2015) e Pinto (2016). Para o contexto educacional angolano, Manuel (2015) propõe o que ele chama de “*three language formula*” (2+1), isto é, *fórmula de três línguas* (Português + Língua africana + Língua internacional). Segundo o autor, esta política já foi implementada com sucesso na Índia e no Gana. Das propostas de Pinto (2016) pode-se destacar quatro: (a) a necessidade urgente de se “defender’ ... [o Português] como língua internacional de ciência” (p. 43), mesmo a autora reconhecendo a preponderância do Inglês nas práticas investigativas das IES portuguesas e da tendência global dessa língua fruto de fatores socioeconómicos e políticos; (b) a criação de espaços partilhados, onde se possa discutir e refletir sobre o plurilinguismo e políticas linguísticas, uma ideia também defendida por Augusto (2011), que propõe uma discussão mais inclusiva desse tema em Angola; (c) a revisão das competências a desenvolver no Ensino Superior; e (d) o equilíbrio entre o Português, o Inglês e outras línguas estrangeiras.

Assim, na sequência dos modelos de educação bilingue, passamos agora para a abordagem de alguns desses programas com mais detalhes.

2.11.2. Práticas Pedagógicas de Desenvolvimento da Biliteracia





Existem vários modelos de práticas pedagógicas de desenvolvimento da biliteracia. Neste trabalho decidimos fornecer uma ideia global de quatro deles, pois, para além de irem ao encontro dos objetivos que este estudo pretende alcançar, essas práticas são consideradas formas poderosas de educação bilingue: modelos da pedagogia de biliteracia, modelo de continua de biliteracia, a translíngua, e a educação poli direcional ou educação bilingue por “dois caminhos” – (*dual language education* - DLE).

2.11.2.1. Modelos da Pedagogia de Biliteracia

Os programas de educação bilingue de diferentes tipos vistos em §2.11.1 usam diferentes modelos de biliteracia para desenvolver diferentes competências linguísticas, sociais, cognitivas e académicas. Segundo García (2014) existem quatro desses modelos, categorizados em dois grupos. Assim, segundo a autora, dentro da pedagogia de biliteracia para o monolinguismo encontramos (a) o modelo monoletorado convergente (*convergent monoliterate model*) e (b) o modelo biletrado convergente (*convergent biliterate model*), e dentro da pedagogia de biliteracia para o bilinguismo encontramos o (c) modelo biletrado separado (*separation biliterate model*) e (d) o modelo múltiplo e flexível (*flexible multiple model*), conforme ilustrado neste Quadro 4.

Quadro 4: Modelos de Pedagogia de Biliteracia

(Adaptado de García, 2014, p. 154)

Pedagogia de Biliteracia para o Monolinguismo		
Modelo monoletorado convergente (<i>Convergent monoliterate model</i>)	Língua A & Língua B	 Texto escrito em Língua B
Modelo biletrado convergente (<i>Convergent biliterate model</i>)	Língua B & Língua A apoiada na Literacia B	 Texto escrito em Língua B
Pedagogia de Biliteracia para o Bilinguismo		
Modelo biletrado separado (<i>Separation biliterate model</i>)	Língua A	 Texto escrito em Língua A
	Língua B	 Texto escrito em Língua B
Modelo múltiplo e flexível (<i>Flexible multiple model</i>)	Língua A	Texto escrito em Língua A
	Língua B	Texto escrito em Língua B

No modelo monoletorado convergente duas línguas (LA e LB) são utilizadas na comunicação oral para negociação com um texto escrito numa língua (LB), geralmente a dominante. Ou seja, a língua minoritária não é utilizada na escrita. Este é o modelo usado pelos programas educacionais bilingues subtrativos, como os de transição.

No modelo biletorado convergente duas línguas são utilizadas na comunicação para a negociação com um texto escrito em cada uma das duas línguas, mas com práticas de literacia minoritárias calcadas ou baseadas nas práticas de literacia maioritárias. García e Flores (2012) exemplificam este modelo com o que acontece em muitos programas de educação bilingue de transição entre o Espanhol e o Inglês nos Estados Unidos (p. 241). Ali, uma abordagem fonética é usada para ensinar a leitura inicial do Espanhol, enquanto que quando a literacia espanhola é desenvolvida por si só, uma abordagem silábica, muito mais apropriada para a língua espanhol, é usada inicialmente. Mas o objetivo de usar uma abordagem fonética no ensino da decodificação inicial em Espanhol não tem nada que ver com o desenvolvimento da literacia em Espanhol, mas sim com o que muitos acreditam ser a melhor maneira de ensinar a leitura inicial em Inglês. A lógica é que os alunos serão capazes de usar as habilidades fonéticas aprendidas em Espanhol para decodificar palavras em Inglês.

No modelo biletorado separado uma língua é usada para a comunicação com um texto escrito numa língua ou noutra de acordo com as próprias normas e discursos socioculturais. As línguas são mantidas separadas e os professores e os alunos fazem correspondência entre a língua em que estão a se comunicar por escrito com a língua do texto escrito. Os alunos são incentivados a falar e pensar na língua em que estão a ler ou escrever. Os programas de educação bilingue aditivos ou de imersão e muitos outros programas de educação bilingue de prestígio usam esse tipo de modelo de biliteracia.

No modelo múltiplo e flexível existe uma correlação entre as duas línguas que são usadas nas diversas práticas de (pluri-)literacia. Os professores incentivam os alunos a se comunicarem e trabalharem com textos escritos em ambas as línguas e numa outra mídia (como imagens, vídeos, músicas, etc.) todos como recursos, de acordo com as normas flexíveis bilingues, capazes de integrar e separar, de forma planeada (Hornberger, 2000). Geralmente, os programas que utilizam a educação bilingue dinâmica ou recursiva recorrem a este modelo. Dali o círculo central com setas em espiral no Quadro 4. Para o contexto angolano, seria este o mais apropriado, mas o facto de não existirem estudos nesta área, é difícil cogitar aqui qual desses seria mais apropriado para o seu ES.

Em relação ao qual desses pode ser mais eficiente no desenvolvimento da biliteracia, estudos recentes mostram que a instrução simultânea, que inclui o *modelo múltiplo e flexível*, tem muito mais benefícios do que a sequencial (Beeman & Urow, 2013; Escamilla *et al.*, 2014). Esses pesquisadores sugerem práticas para desenvolver habilidades metacognitivas em várias línguas, entre elas aquilo que eles denominam de *bridge* (ponte linguística), o uso significativo da tradução, análises linguísticas contrastivas e promoção de conexões entre línguas. Entretanto, García e Flores (2012) advogam que “to develop the all-terrain vehicle that is needed for the linguistic complexity of the twenty-first century, a model of biliteracy has to allow for crossovers and to support translanguaging” (p. 242). É este tema e que a secção a seguir se debruça.

2.11.2.2. Modelo dos Contínuos de Biliteracia

Ao longo deste trabalho temos discutido a dificuldade que estudiosos encontram para demonstrar as relações múltiplas e complexas entre o bilinguismo e a literacia. Numa tentativa de estabelecer esta correspondência, Hornberger (1989, 2004), Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) e Hornberger e Link (2012) propõem um modelo ecológico altamente abrangente, que reaparece em toda a literatura sobre a literacia, e que considera a biliteracia como um conjunto de contínuos de habilidades, o *Modelo dos Contínuos de Biliteracia* (ou *Continua Model of Biliteracy*). O *Continua Model of Biliteracy* é considerado pelos autores como um sistema inter-relacionado, heurístico e dinâmico que possibilita analisar diferentes estudos, processos de planificação linguística e os de ensino em contextos bi- e multilíngues.

Hornberger (2004) afirma que os educadores bilingues são simultaneamente pesquisadores, professores e planificadores linguísticos. Assim, como pesquisadores, “precisam ter oportunidades de refletir criticamente sobre os contextos e conteúdos de seu ensino; e descobrir os repertórios comunicativos que os alunos trazem para a escola e que podem servir como recursos para o desenvolvimento de língua e literacia” (Hornberger, 2004, p. 168). O *Modelo dos Contínuos de Biliteracia* é representado por Hornberger (2004) e Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) através do Quadro 5, na página seguinte.

A partir do mesmo, pode-se ler que Hornberger e Skilton-Sylvester (2000) e Hornberger (2004) definem doze níveis com pontos de interseção entre si, sendo que cada lado confere menos ou mais poderes nas políticas e práticas educativas tradicionais. Estes doze níveis estão distribuídos equitativamente em quatro pontos extremos, os chamados *agrupamentos dos níveis contínuos de biliteracia*, nomeadamente *o contexto de biliteracia*, *desenvolvimento de biliteracia*, *conteúdo de biliteracia*, e *meios de biliteracia* (Hornberger, 2004, p. 168), que são detalhados a seguir.

- (c) *conteúdo de biliteracia* – é **o quê**, isto é, os tipos de significados expressos em contextos de biliteracia específicos, o que implica necessariamente saber não só duas ou mais línguas, mas também saber duas ou mais culturas, através da exposição aos múltiplos métodos de ensino, aos textos orais e escritos disponíveis e ouvidos e lidos, aos gêneros e estilos dos textos e discursos disponíveis, às diversas identidades e perspectivas representadas e expressas nesses textos, e às diferentes nacionalidades e etnias. Aqui também são consideradas as variações linguísticas regionais e grupais, e o uso da linguagem formal ou culta, dali o conteúdo de biliteracia vernáculo e/ou literário. Este conteúdo também pode ser ensinado recorrendo à estruturas linguísticas dentro de um contexto (contextualizadas) ou fora do mesmo (descontextualizadas);
- (d) *meios de biliteracia* – é o **com quê**, isto é, os aspetos que são aprendidos e usados, onde se destacam a sequência da aquisição simultânea ou sucessiva, os repertórios de línguas, os dialetos, os diversos modos de leitura e escrita, as modalidades, e os discursos. No nível estruturas dissimilares e/ou estruturas similares, consideram-se as possíveis diferenças, semelhanças e relações linguísticas entre uma L1 e L2 do aluno. Quanto à escritas divergentes e/ou escritas convergentes, observam-se aqui, dentre outras características, as normas e práticas comunicativas da escrita conforme os contextos específicos de determinados aprendizes.

Estes quatro pontos extremos estão interligados, o que significa que podem-se relacionar continuamente sem uma ordem específica (Hornberger, 2004). Segundo Hornberger (2004), existem maiores chances de realização ou fomento de uma completa biliteracia por um indivíduo quando os seus contextos de aprendizagem permitem que ele usufrua de todos os aspetos dos níveis contínuos. É com este modelo, os autores pretendem situar análises das descobertas de pesquisas, do ensino e da política linguística e educacional nos contextos multilingues, e através do mesmo demonstram as “múltiplas e complexas inter-relações entre bilinguismo e literacia e a importância dos contextos, meios, conteúdos e desenvolvimento da biliteracia” (Hornberger, 2004, p. 156). Para ela, biliteracia engloba não só eventos de literacia, mas também “atores bilingues, interações, práticas, atividades, programas, situações, sociedades, locais, mundos, etc.” (Hornberger, 2004, p. xiii).

A secção que se segue aborda o conceito de *translinguagem*, que Hornberger e Link (2012) explicitamente ligam com o modelo de continua de biliteracia, já que, segundo os autores, isso permite a possibilidade da potencial valorização dos quatro pontos extremos: *o contexto, o desenvolvimento, o conteúdo, e os meios de biliteracia* (p. 268).

2.11.2.3. A Translinguagem

A necessidade de definir as variedades de bilinguismo tendo as práticas linguísticas heteroglóssicas como ponto de partida, tal como visto em §2.5.2.4, bem como o modelo de CUP discutido em §2.6.4 que considera que existe apenas um sistema linguístico, as duas línguas do bilingue estão inseridas num único sistema linguístico e que elas interagem entre si, têm muito que ver com o conceito de *translinguagem*. Esta secção aborda a origem e o significado do termo, os seus benefícios na educação bilingue, e as estratégias translingues.

Translinguar (*translanguaging*, em Inglês) é um verbo novo e em desenvolvimento (Lewis, Jones & Baker, 2012). Segundo Baker (2011), o termo foi utilizado pela primeira vez como uma palavra galesa (isto é, *trawsieithu*) nas escolas do país de Gales nos anos 80, particularmente por Cen Williams (Williams, 1994). No seu uso original, *translinguar* referia-se a uma prática pedagógica nas salas bilingues em que os alunos eram solicitados a alternar línguas para fins de uso recetivo ou produtivo. Williams (1994) postulava na altura que a pesquisa educacional sugeria que existem estratégias que desenvolvem as duas línguas com sucesso e também resultam numa aprendizagem eficaz do conteúdo.

Atualmente reconhece-se que o termo *translinguar* foi popularizado, em particular, mas não exclusivamente, pelo trabalho de dois autores com toda uma vida de pesquisa voltada para o campo do bilinguismo e da educação bilingue, nomeadamente, Colin Baker (Baker, 2001, 2006, 2011), na sua obra *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, e Ofelia García (García, 2009), na obra *Bilingual Education in the 21st Century*. Com este verbo *translinguar*, mais tarde García (2009) cunhou um outro verbo, o *linguar* (*linguaging*) e um substantivo, *translinguagem* (*translanguage*).

A partir destas obras, outras pesquisas expandiram e disseminaram os conceitos de *translinguar* e/ ou *translinguagem*, para se referir às práticas discursivas complexas dos bilingues, bem como às abordagens pedagógicas que essas práticas complexas utilizam. Destes estudiosos na sua maioria escreveram a partir de contextos anglo-saxónicos (como por exemplo, Blackledge & Greese, 2010; Ganagarajah, 2011, 2013; García & Sylvan, 2011; Hassan & Ahmed, 2015; Hornberger & Link, 2012; Lewis, Jones & Baker, 2012), mas também já existem muitos pesquisadores do contexto lusófono a estudarem o tema há mais ou menos cinco anos (*cf.* Lucena & Cardoso, 2018; Megale, 2017; Megale & Camargo, 2015; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018; Yip & García, 2018; Zolin-Vesz, 2014).

Por ser um termo em desenvolvimento, pode-se entender o facto de haver diversas definições para o mesmo. Melo-Pfeifer e Araújo e Sá (2018) consideram que vários autores definiram a *translinguagem* como pedagogia, prática, estratégia e habilidade (p. 2). Para Baker (2011), “*translanguaging* is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (Baker, 2011, p. 288). García (2009) define *translinguagem* como “the process of engaging in the ... multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds” (p. 45). A partir de uma perspectiva educacional, García e Kano (2014) definem a *translinguagem* como

um processo no qual alunos e professores se envolvem em complexas práticas discursivas que incluem *todas* as práticas linguísticas dos alunos no sentido de desenvolver novas práticas linguísticas e sustentar as antigas, comunicar conhecimentos apropriados, e dar voz à novas realidades sociopolíticas questionando a desigualdade linguística. (p. 261)

Baker (2001) destaca que na translinguagem o *input*, entrada ou insumo (leitura ou escuta) geralmente é feito numa língua e o *output*, saída ou processamento (fala ou escrita) na outra língua. Na sua conceção original (Williams, 1994), um exemplo de translinguagem na sala de aulas era solicitar os alunos para lerem em Inglês e escreverem em Galês e vice-versa, ou então era ouvirem algo numa língua e depois discutirem sobre o que acabaram de ouvir, na outra língua (Baker, 2011).

Dos conceitos acima, importa não confundir *translinguar (translanguaging)* com o fenómeno de *alternância de códigos e signos linguísticos (code-switching)*, mencionado em §2.4.2. Se por um lado os dois fenómenos se assemelham por ambos se referirem à maneira natural dos falantes multilingues como comutam entre línguas, eles são, no entanto, conceitos teóricos e analíticos muito diferentes, de origens muito diferentes e que nenhum substitui o outro. Desde já, em termos de existência, a *alternância de códigos e signos linguísticos* é um termo que está no discurso académico de linguistas, sociolinguistas, antropólogos e outros. Portanto, ela é estudada sob várias perspectivas há muitas décadas, acredita-se desde o trabalho de Blom e Gumperz (1972), conforme avançado por Benson (2001) e Myers-Scotton (1993). Um exemplo de *alternância de códigos* no início de um novo ano letivo seria:

Professora: *Sejam bem-vindos ao novo ano letivo.* I think this will be a very promising academic year.

Alunos: Thank you, madam. *Que assim seja!*

Hoje a *alternância de códigos e signos linguísticos* é um tema que está muito bem estabelecido, com milhares de artigos, com edições especiais de periódicos, livros, e conferências internacionais. Em

termos de funções, *code-switching* tem que ver com alternância entre línguas, por exemplo a L1 e L2 ou entre L2 e L3, num episódio comunicativo específico, como uma conversa presencial, telefónica ou via e-mail, com objetivos de, entre outros, estabelecer identidades multilingues / multiculturais entre os interlocutores, transmitir o significado da ideia pretendida com mais precisão, ou realizar tarefas cognitivamente exigentes (Holmes, 2013; Reyes, 2004; Zentella, 1997). E quanto a regras, pesquisas linguísticas demonstram que a *alternância de códigos e signos linguísticos* é geralmente governada por regras gramaticais e interacionais. Portanto, na interação anterior, não seria apropriado ou correto a professora dizer: **Sejam bem-vindos ao novo ano letivo. Thank you, madam.* Ou um dos alunos retorquir **I think this will be a very promising academic year. Que assim seja!*

A *translinguagem*, por outro lado, é essencialmente um processo de criação de sentido e significado. O seu foco analítico é, portanto, sobre como o falante bilingue utiliza diferentes recursos linguísticos, cognitivos e semióticos, que são simplesmente seus, para dar sentido e fazer sentido. Nas palavras de Lewis *et al.* (2012), a *translinguagem* traduz-se em comunicação eficaz e funcional e não necessariamente na forma, atividade cognitiva ou produção linguística. Dito de outra forma, essas interações não são descritas pelo estado, pelas escolas, nem pelo uso tradicional de livros e gramáticas. A *translinguagem* define a língua como uma prática social e cultural discursivamente orientada, e como um recurso multilingue, multimodal e multissensorial para criação de sentido e significado. Ela faz parte da multicompetência dos falantes bilingues que comparando com os falantes monolingues, os primeiros têm vida, mente e ações diferentes pelo facto de duas línguas coexistirem na sua mente, e o seu repertório é um sistema integrado.

A partir desta noção de *translinguagem*, Busch (2012) propõe que reexaminemos o conceito de primeira língua e segunda língua e defende a noção de *repertório linguístico* em detrimento dessas divisões clássicas, que neste âmbito de práticas *translingues*. Associado aos trabalhos de Gumperz (1960, 1964), repertório linguístico é geralmente definido como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas” (Gumperz, 1964, p. 137). Entretanto, a partir destas práticas *translingues*, o repertório linguístico já não é visto como estável e geograficamente fixo, mas sim fluido, flexível, dinâmico, inacabado e relacionado a diferentes espaços sociais e momentos no tempo. Desta forma, o repertório linguístico é entendido por Busch (2012, 2015) como um domínio heteroglóssico de limites e potencialidades, onde “diferentes línguas e modos de falar revezam-se, interferem mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo” (Megale, 2017, p. 8).

Dali pode-se depreender os benefícios da translanguagem para o processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos bilíngues. Baker (2001) aponta quatro potenciais vantagens da translanguagem. Em primeiro lugar, o autor defende que a translanguagem pode promover uma compreensão mais profunda e completa de conteúdos, já que se os alunos entenderam em duas línguas pode ser garantia da compreensão do assunto. Segundo, a translanguagem pode ajudar os alunos a desenvolver competências académicas e cognitivas da língua mais fraca, em relação àquela que eles melhor dominam. Caso contrário, os alunos podem tentar a parte principal do trabalho na língua em que se sentem mais fortes e, em seguida, realizar as tarefas relacionadas menos desafiadoras na língua onde são menos fortes. Terceiro, o uso de duas línguas pode facilitar a cooperação casa-escola. Se um aluno puder se comunicar com um pai falante da língua minoritária no seu meio habitual, ele poderá apoiar a criança no trabalho escolar. Por último, a translanguagem auxilia a integração de falantes fluentes de Inglês com os ELLs (como acontece por exemplo, nas escolas dos EUA) de vários níveis de aproveitamento. E isso permite que os alunos possam desenvolver a sua capacidade da L2 simultaneamente com a aprendizagem de conteúdo.

Num estudo realizado numa IES em Porto Rico, Mazak, Rivera, e Mangonéz (2017) apresentam quatro vantagens de práticas translingues no contexto universitário, onde os estudantes não são de especialidade de línguas, mas sim, de psicologia:

- *fazer uso dos recursos linguísticos disponíveis:* escrever em duas línguas dá oportunidade aos docentes e estudantes de mobilizarem e desenvolver a sua literacia académica em ambos os códigos (neste caso o Espanhol e o Inglês);
- *estar consciente de uma audiência bilingue e fazer escolhas astutas:* quando um docente usa uma pedagogia bilingue flexível, os estudantes consciencializam-se que podem usar esse e outros recursos pra demonstrar o conhecimento da matéria, mesmo nos exames;
- *focar mais na matéria do que na língua:* neste estudo as práticas de biliteracia na sala de aula centraram-se no conteúdo e não na língua, e por isso foram mais apropriadas ao desenvolvimento académico dos estudantes como futuros profissionais, neste caso, psicólogos, no contexto bilingue porto-riquenho;
- *usar a primeira língua que vem à mente numa prova com tempo limitado:* sem restrições em qual língua utilizar nas respostas, os estudantes sentiram-se livres de engajarem as suas práticas de biliteracia para completar a tarefa exigida na prova. Isso tornou a prova mais válida, se considerar-se o facto de essa prática ter sido a mesma que se utilizou no ambiente de aprendizagem.

Um dos estudos realizados para confirmar estas vantagens de translanguagem de jovens aprendizes foi o de García, Makar, Starcevic, e Terry (2011). Os autores analisam as práticas linguísticas de 37 alunos

na cidade de Nova York. A escola segue um programa bilingue bidirecional em que o Espanhol e o Inglês são ensinados como línguas veiculares. Embora as aulas devam ser apenas em Inglês ou Espanhol, García *et al.* (2011) identificaram seis funções da translanguagem: (1) mediar entendimentos entre si, como alunos; (2) co-construir o significado do que o outro está a dizer; (3) construir significado dentro de si; (4) incluir os outros; (5) excluir os outros e; (6) demonstrar conhecimento. E dessas funções, García *et al.* (2011) descobriram que a mais comum é co-construir significado.

Canagarajah (2013) alerta que a abordagem translingue postula que estamos a lidar com recursos linguísticos que são móveis, fluidos e híbridos (p. 15). Neste âmbito, Canagarajah (2011) propõe que o desenvolvimento da competência linguística dos bilingues deve ser centrado na construção do repertório linguístico em vez do domínio de cada língua separadamente. Canagarajah (2013) fala mesmo da necessidade de se desenvolver competências comunicativas translingues para preparar cidadãos globais, capazes de participar plenamente em práticas de linguagem fluidas no mundo competitivo atual.

Relativamente às estratégias pedagógicas translingues que podem ser utilizadas numa sala de aula Canagarajah (2011) e Kirsch (2017) resumem algumas, recorrendo a vários autores. Entre essas estratégias, podemos destacar as seguintes:

- *Para se adaptar às necessidades dos alunos e impulsionar a comunicação:* tradução, paráfrase, repetição, modelação e uso de recursos multilingues e multimodais (Blackledge & Creese, 2010; García & Li 2014); Leitura de textos multilingues com os alunos e modelagem da tradução na linguagem oral ou escrita (Blackledge & Creese 2010; Canagarajah 2011).
- *Para envolver os alunos, ativar os seus conhecimentos básicos e promover a aprendizagem:* incentivo dos alunos a questionar, formulação de ideias e relacionamento de tópicos da escola a experiências e conhecimentos do mundo (Canagarajah, 2011).
- *Para promover a aprendizagem colaborativa:* agrupamento dos alunos por necessidades de aprendizagem ou objetivos de ensino e projeção de tarefas de comunicação e investigação que promovam o diálogo e a solução de problemas em situações transglósicas (Blackledge & Creese, 2010; García & Sylvan, 2011).

García e Wei (2014) apresentam uma lista de recomendações de estratégias para o uso das práticas de translanguagem numa sala de aulas, tanto pelos alunos, como pelos professores, tal como espelhado no Quadro 6, na página seguinte.

Como conclusão, podemos concordar com autores que defendem que numa sala bilingue não faz sentido a existência de medidas, atividades ou procedimentos pedagógicos que deslegitimem práticas bilingues,

multilingues ou translingues ou aquelas que alienem ainda mais os estudantes bilingues ou plurilingues (Yip & García, 2018).

Quadro 6: Estratégias de Translinguagem

(García & Wei, 2014, p. 131)

Quando os alunos estão a...	Quando o professor está a ...
<p>Ler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Designar parceiros de leitura bilingues para assistência mútua. • Fornecer livros / traduções multilingues de livros sempre que possível. • Fornecer / incentivar material de leitura multilingue para projetos de pesquisa. <p>Escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir que os alunos gravem ideias de áudio primeiro, usando todos os recursos linguísticos, antes de escrever. • Designar aos alunos parceiros de redação bilingue para assistência mútua. • Pedir aos alunos que pré-escrevam usando todos os recursos linguísticos e selecionar uma língua / voz para publicá-lo. • Pedir aos alunos que experimentem a translinguagem por escrito para o público bilingue e depois para o público monolingue. <p>Falar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Designar parceiros de línguas na sala de aula (iniciante com intermediário, etc.). • Atribuir um amigo aos recém-chegados para mostrá-los, responder perguntas etc. • Agrupar os alunos para que eles possam usar os mesmos recursos linguísticos no trabalho em pequenos grupos. • Agrupar os alunos para que eles usem outros recursos linguísticos para se fazerem entender. <p>Escutar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um centro de audição multilingue composto por textos de ficção e não-ficção na sala de aula, narrativas de membros da comunidade e livros gravados por estudantes ou suas famílias (um livro favorito ou sua própria escrita). • Permitir que os alunos expliquem as coisas uns aos outros usando todos os recursos linguísticos 	<p>Ler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a leitura da área de conteúdo, dar aos parceiros tempo para discutir trechos ou palavras difíceis na língua local ou usando todos os seus recursos. • Criar um mural interativo multilingue de palavras (especialmente nas áreas de conteúdo - Matemática, Ciências, Estudos Sociais). <p>Escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever instruções no maior número possível de línguas, usando a translinguagem no texto escrito. • Escrever no quadro numa língua ou noutra, pois os alunos dão ideias em qualquer língua. • Fazer comentários sobre uma tarefa na língua local ou sobre a modelagem da translinguagem por escrito. • Fazer conexões entre palavras para criar vocabulário e melhorar a ortografia, principalmente por meio dos cognatos (por exemplo, revolução → revolução; triângulo → triângulo). <p>Falar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar a técnica Visualizar (outra língua) – Visualizar (língua da aula) – Revisão (outra língua) para facilitar o entendimento / aprendizagem da língua. • Realizar conferências individuais com os alunos usando a linguagem de translinguagem para garantir a compreensão, fazer conexões linguísticas (na gramática, no vocabulário etc.) e modelar a linguagem de translinguagem. <p>Escutar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir que os alunos expliquem / compartilhem ideias usando todas as suas línguas (outro aluno pode traduzir se o docente ou a turma não fala a língua). • Usar a lista de verificação de estruturas linguísticas ... para acompanhar o que você ouve nas duas línguas.

Portanto, são reprováveis e não fazem sentido: (a) as regras que pretendem proteger o que é considerado uma língua minoritária ou majoritária, como cobranças de “impostos linguísticos” pelo uso da L1; ou prémios para os alunos que mais fazem uso de uma ou outra língua; (b) orientações sobre quando falar numa língua e quando na outra; (c) presença nas salas de aula de anúncios, avisos e advertências do

tipo *English Time, Please!*; *English-Only Speaking Zone*; *English Speaking Room*; *Speak in English only!*; *No Portuguese, Please!*; “*Aquí no se Habla Inglés*; *Aquí Sólo se Fala Português*”, entre outros. Os alunos devem ter e usar a sua própria voz bilingue. A seguir, descrevemos uma outra prática pedagógica de desenvolvimento de biliteracia, o *CLIL*.

2.11.2.4. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

A sigla CLIL é um acrónimo em Inglês para *Content and Language Integrated Learning*, traduzido para Português como *Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua* (AICL). Marsh (2002) define CLIL como referir-se a "... situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language" (p. 2). Dalton-Puffer (2011) define CLIL como "an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language [or lingua franca], typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary, or tertiary level" (p. 183).

No essencial, CLIL combina a aprendizagem de conteúdos ou parte de conteúdos em disciplinas como ciência, matemática, geografia, história, didática e gestão escolar, com a aprendizagem da língua estrangeira ou língua franca, focando ambas simultaneamente (Coyle, 2007; Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2007; European Commission, 1995; Marsh, 1994, 2002; Zarobe & Catalán, 2009). E tal como defende Dalton-Puffer (2011), CLIL acontece em contextos onde a sala de aula fornece o único espaço ou um dos poucos espaços para a interação dos alunos na língua alvo (p. 182).

Historicamente, o CLIL foi originalmente cunhado em 1994 por David Marsh, um australiano, formado no Reino Unido e a trabalhar na Finlândia, e foi lançada em 1996 pela UNICOM (um Centro de Formação Contínua) da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, e pela *European Platform for Dutch Education* (isto é, Plataforma Europeia para a Educação Holandesa). Do Coyle, uma docente e investigadora da Universidade de Aberdeen, é um outro nome associado à génese do CLIL, tendo ela trabalhado diretamente com o principal precursor.

No entanto, deve-se salientar que embora a palavra CLIL tenha surgido apenas recentemente, a abordagem ou metodologia CLIL não é inteiramente um fenómeno educacional novo. Existem registos de um "... CLIL-type programme ..." (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, p. 9) mais rudimentar que se acredita ter tido origem há mais ou menos 5 000 anos num território do atual Iraque habitado (Hanesová, 2015; Mehisto *et al.*, 2008). Os autores recordam que depois de conquistar os sumérios (o atual Iraque),

os acadianos, os conquistadores, começaram a aprender a língua suméria local, usando-a como a língua de instrução (Hanesová, 2015), para disciplinas como Botânica, Teologia, Zoologia, apenas para citar algumas (Mehisto *et al.*, 2008, p. 9). Portanto, mesmo que os educadores daquela época e os mais novos do antes e depois dos anos 1990's não tenham tido conhecimento do termo CLIL, eles terão já estado a usar a metodologia CLIL há muitos anos.

Ao longo da história os estudos na área de Educação, Ciências da Linguagem e Linguística Aplicada registaram múltiplos exemplos de abordagens ou metodologias de ensino e aprendizagem de conteúdos ou parte de conteúdos por meio de uma língua adicional, cada um utilizando uma distinta expressão. Entre muitas dessas nomenclaturas podem ser destacadas as seguintes (*cf.* Brinton, Snow, & Wesche, 1990; Dalton-Puffer, 2012; Hanesová, 2015; Richards & Rodgers, 2014; Stryker & Leaver, 1997):

- *Cognitive academic language learning Approach* (CALLA, ou Abordagem de Aprendizagem da Linguagem Cognitiva e Académica – CALLA)
- *Content Based Learning* (CBL, ou Aprendizagem Baseada em Conteúdo – CBL)
- *English as a Medium of instruction* (EMI, ou Inglês como Meio de Instrução – EMI), que é específico para Inglês
- *Immersion Programmes* (ou Programas de Imersão)
- *Integrated Content Learning* (ICL, ou Aprendizagem de Conteúdo Integrada – ICL)
- *Language Across the Curriculum* (LAC, ou Línguas Através do Currículo – LAC)
- *Language of Learning and Teaching* (LoLT, ou Língua de Ensino e Aprendizagem – LoLT)
- *Languages of School Education* (LE, ou Línguas de Educação Escolar – LEE)
- *Learning through an Additional Language* (ou Aprendizagem Através de Língua Adicional)

Entretanto, uma leitura desses termos indicia que muitos deles são semelhantes em termos de abordagem, não possuem critério exato de distinção e têm tendência de se basear nas mesmas teorias de aprendizagem (Dalton-Puffer, 2012, p. 112). Por isso, os anos 1990's são considerados como a década em que se verificou um aumento do interesse da aprendizagem de novas línguas, principalmente com o surgimento de CLIL, como consequência de complexos fatores históricos, típicos de cada região e do crescimento do fenómeno da globalização. Segundo Dale, Van der ES, e Tanner (2011), CLIL é consequência da influência do bilinguismo, teorias de aquisição de segunda língua, teorias de aprendizagem e do construtivismo (pp. 19–21). Por isso, acredita-se que David Marsh baseou o conceito CLIL no impacto dessas teorias e na experiência dos programas franceses de *imersão linguística* no Canadá, os modelos de *ensino bilingue* dos EUA (Mehisto *et al.*, 2008, pp. 9–10) e nos programas britânicos de LAC (Hanesová, 2015, p. 10).

Neste sentido, Marsh (2012) destaca que

o lançamento europeu do CLIL durante o ano de 1994 foi político e educacional. O propulsor político baseava-se numa visão de que a mobilidade em toda a UE exigia níveis mais altos de competência linguística em certos códigos designados do que era o caso naquele momento. O fator educacional, influenciado por outras importantes iniciativas bilíngues, como no Canadá, foi o de projetar e adaptar às abordagens existentes no ensino de línguas, de modo a proporcionar a uma ampla gama de alunos níveis mais altos de competência. (p. 1)

Nos dias de hoje, a metodologia CLIL alcançou um sucesso incomensurável nas práticas educativas, e cada vez mais vai se desprendendo de suas raízes europeias e se tornando bastante popular noutras partes do mundo, como Ásia, EUA, América latina, e em África. O termo CLIL já é etimologicamente um acrónimo traduzido para várias línguas. Para além de AICL em Português, pode-se destacar outros como *AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, em Espanhol), *EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère* ou *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*, em Francês), e *TTO (Tweetalig Onderwijs*, em Holandês). Apesar disso, a versão inglesa da sigla ainda predomina, principalmente devido o lugar que o Inglês ocupa a nível global, parte dele descrito em §1.12.6.2, e também pelo facto de o CLIL ser considerado como acessível foneticamente à maioria das línguas do mundo e fácil de pronunciar.

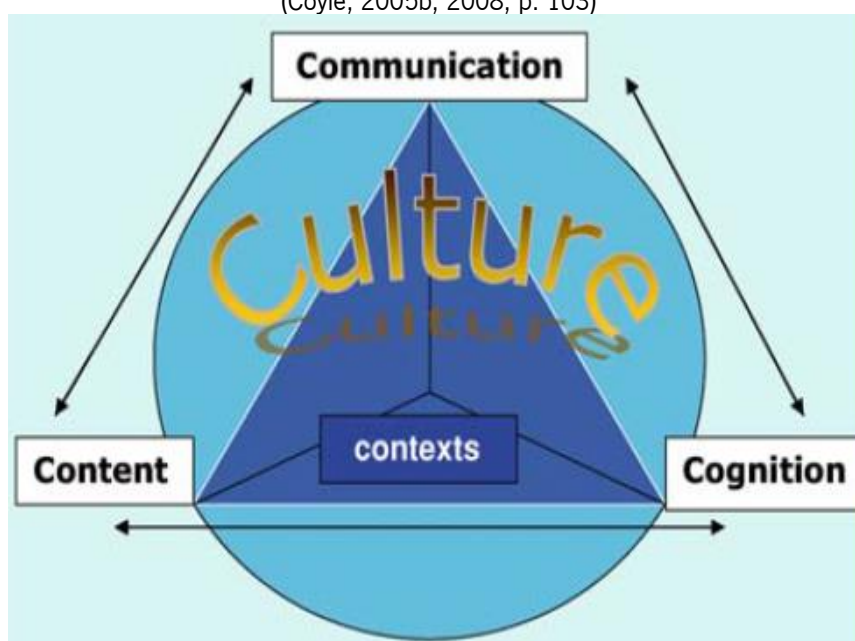
Do exposto até aqui, importa salientar que atualmente o CLIL é muitas vezes visto por alguns especialistas como uma *abordagem* dual de aprendizagem de língua, conteúdo e competências interculturais de forma integrada (Coyle, 2005a; Marsh, 2002), e por outros como uma *metodologia* que trata da aprendizagem focando no sentido (Van de Craen, 2006). Neste trabalho CLIL é considerado como uma abordagem pedagógica ou uma metodologia alternativa às práticas tradicionais de ensino de línguas. Como postula Coyle, Holmes, e King (2009), “CLIL is not only a pragmatic solution to curriculum delivery but also an essential feature of an entitlement to plurilingual, pluricultural learning, offering cohesion and progression in the language learning apprenticeship” (p. 26). Portanto, estamos perante uma prática educativa inovadora ou um projeto bi- ou multilíngue transcurrenial integrador, onde os alunos interpretam conceitos e a linguagem usada no sentido de se co-construir significados.

A abordagem CLIL promove quatro princípios estruturantes que foram chamados de 4Cs (ou *The 4Cs Framework*): cognição, comunicação, conteúdo e cultura (Coyle, 2002, pp. 27–8). A *cognição* tem que ver com o desenvolvimento dos processos cognitivos vistos em §2.9.4.1, nomeadamente as *categorias cognitivas básicas* (ou *lower-order processing categories*) e *categorias cognitivas superiores* (Anderson & Krathwohl, 2001), tanto a nível de BICS como de CALP, permitindo assim a compreensão de conceitos, resolução de problemas, realização de tarefas e desenvolvimento de projetos. A *comunicação* envolve a

aprendizagem e uso imediato da linguagem oral e escrita, permitindo assim a interação e expressão de ideias e pensamentos (abstratos e concretos). Aqui aplica-se a fórmula “... *learning to use language and using language to learn ...*” (Coyle, 2005a, p. 5). O *conteúdo* é relativo a aquisição ou aprendizagem das áreas de especialidade de um currículo definido, não incidindo nas estruturas gramaticais, mas em contextos autênticos de uso da língua. E a *cultura* (ou *comunidade*, como denominado por Mehisto *et al.*, 2008), envolve a promoção da competência intercultural, da cidadania e da tolerância, facilitando assim o autoconhecimento, o conhecimento de outros e a convivência em diferentes contextos ou espaços multilíngues globalizados. A Figura 15, adiante, apresenta o funcionamento dos 4Cs.

Figura 15: The 4Cs Framework for CLIL

(Coyle, 2005b; 2008, p. 103)



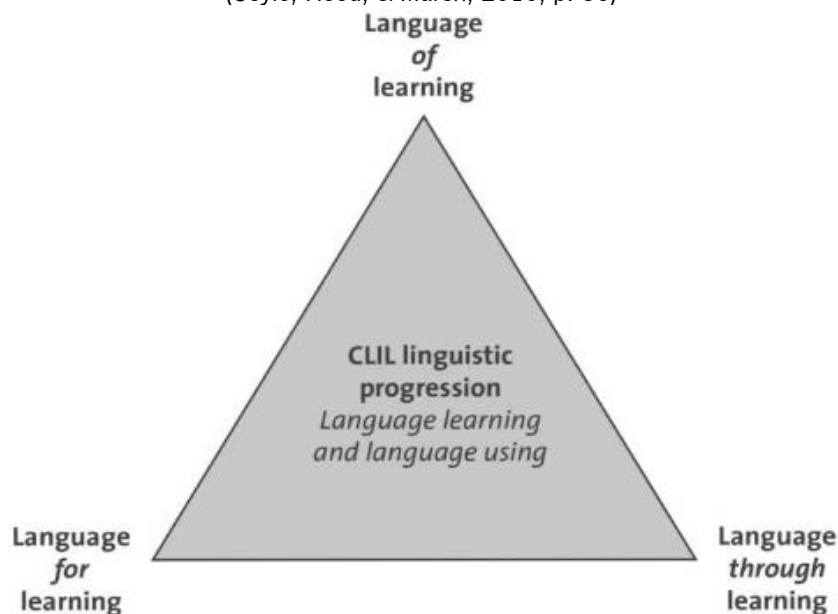
Desta figura observa-se que os quatro elementos estão intimamente interligados, o que transparece que eles se desenvolvem de forma integrativa e complementar, uma imagem que retoma a ideia do Modelo Prisma (Collier & Thomas, 2007) apresentado em §2.9.4.1. Portanto, espera-se que em qualquer abordagem CLIL estas quatro áreas fundamentais devem estar presentes tanto nas pesquisas dos seus programas como nos planos de aula e nos materiais didáticos que seguem esta metodologia.

O elemento *comunicação* na estrutura da Figura 15 pode ser intercambiável com a palavra *língua*. E como temos estado a destacar nesta secção, o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo e da língua na abordagem CLIL está (ou deve estar) em paralelo. Em relação a abordagem CLIL, Coyle *et al.* (2010) enquadram este paralelismo dentro do que eles denominam como *O Tríptico da Linguagem* (ou *The Language Triptych*) (pp. 36–37), como espelha a figura adiante.

O *Language Triptych* é essencialmente uma ferramenta conceitual e analítica que ajuda professores e alunos a identificar os tipos de linguagem necessários para o CLIL eficaz e auxilia-os a usarem a língua alvo, em vez de aprenderem o vocabulário isoladamente. Coyle *et al.* (2010) realçam a reconceitualização da língua nas seguintes três dimensões, que geralmente entram em jogo quando se desenvolve uma lição no âmbito da abordagem CLIL: a língua(gem) **da** aprendizagem (*language of learning*), a língua(gem) **para** a aprendizagem (*language for learning*) e a língua(gem) **através** da aprendizagem (*language through learning*). Esta perspetiva tridimensional está ilustrada na Figura 16.

Figura 16: O Tríptico da Linguagem

(Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 36)



A língua(gem) **da** aprendizagem (*Language of learning*) tem que ver com a análise e compreensão do tipo de linguagem específica – vocabulário, estruturas gramaticais e funções – que os alunos precisam adquirir ou aprender para poder aceder os conceitos e o conteúdo relacionados ao tema ou assunto da aula. Segundo Coyle *et al.* (2010), isso significa que os professores precisam estar atentos para as exigências linguísticas do conteúdo e preparados para adequar a didática à situação (p. 37).

A língua(gem) **para** aprendizagem (*language for learning*) está relacionada à linguagem da sala de aula necessária para tornar possível uma sessão CLIL. Com esta linguagem, considerada como o elemento mais importante de CLIL, os alunos podem desenvolver e executar as tarefas e atividades com eficiência, como por exemplo, ler, memorizar, questionar, expressar ideias, debater, argumentar e responder às várias questões.

A *língua(gem) através da aprendizagem* (*language through learning*) é o tipo de linguagem que pode emergir no decorrer da aula, mas necessário para a compreensão e a construção da nova linguagem e do novo conhecimento por parte dos alunos. Por ser um elemento difícil de ser planeado ou antecipado e que possivelmente não esteja nos recursos dos alunos, espera-se que eles tenham de “pedir apoio ao docente ou usar um dicionário” (Coyle *et al.*, 2010) durante a aula. Por isso, para que os alunos possam alcançar níveis efetivos e mais profundos de aprendizagem, há necessidade de um envolvimento ativo da língua(gem) e do pensamento” (pp. 60–64).

O Tríptico da Linguagem (ou *The Language Triptych*) oferece uma mudança radical já que propõe uma reformulação do papel exercido pela aprendizagem e uso de línguas (Coyle, 2005a, 2006). Sendo a língua um elemento essencial na abordagem CLIL para a transmissão e aprendizagem do conteúdo, isso contrasta com as aulas de LE em que a aprendizagem da língua reflete-se nos conteúdos gramaticais e onde espera-se uma progressão do nível de dificuldade gramatical, deixando construções linguísticas mais complexas para a *posteriori*. Para Coyle (2006) o tipo de linguagem a ser utilizada na sala de aula deve ser ditado pelo conteúdo da lição, porque “os aprendizes CLIL precisam discutir, debater, justificar, e explicar usando linguagem mais complexa e diferentes tipos de linguagem em contraposição ao tipo de linguagem presente em atividades regulares de língua estrangeira” (p. 10).

Dali pode-se depreender que a abordagem CLIL tem muitos benefícios, que se podem resumir em linguísticos e não linguísticos. Em termos de vantagens linguísticas, a abordagem CLIL oferece maiores oportunidades de contacto com a língua-alvo e de estudar o conteúdo através de diferentes perspetivas; e melhora a competência comunicativa significativa (em termos linguísticos, de habilidades recetivas e produtivas) por permitir um maior envolvimento ou engajamento cognitivo dos alunos na aula (Aguilar & Rodriguez, 2012; Coyle *et al.*, 2010; Dalton-Puffer, 2007; Ruiz de Zarobe, 2008).

Relativamente aos benefícios não linguísticos, a abordagem CLIL tem vantagens cognitivas porque ajuda os alunos aprender a pensar e a aprender numa língua estrangeira adicional; aumenta a motivação e a autoconfiança dos alunos na sua capacidade de usar a língua-alvo o que faz com que eles aprendam a língua e o conteúdo com mais sucesso (Coyle *et al.* 2010; Dupuy, 2000; Heras & Lasagabaster, 2015); melhora a aprendizagem da cultura relacionada ao conteúdo, bem como as habilidades de comunicação intercultural e autêntica o que permite a construção de uma identidade cultural mais global (Sudhoff, 2010); e desenvolve atitudes e interesses positivos multilingues por parte dos professores e dos alunos. Isso por sua vez, melhora a comunicação intercultural entre professores e alunos, e de ambos com os

povos de outras origens (Marsh, 2002, 2012). Essas vantagens podem garantir a eles uma melhor posição no competitivo mercado social, acadêmico e profissional a nível global.

Nos ambientes africanos e lusófonos, estudos sobre a implementação do CLIL na Namíbia (Marsh, Ontero, & Shikongo, 2002), e na Zâmbia (Nchindila, 2017) confirmam que a abordagem CLIL pode ser uma alternativa viável às abordagens tradicionais do ensino e aprendizagem do Inglês como LS ou LE bem como acomodar o repertório linguístico e o conhecimento das disciplinas dos alunos. Por isso, estes estudos advogam a implementação de uma abordagem CLIL no contexto de aprendizagem multilingue africano para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. O mesmo vai acontecendo no Brasil (Casotti & Finardi, 2016; Soares, 2009; Vitor, 2016) e em Portugal (Arau Ribeiro & Coelho, 2018; Matos, 2014; Morgado & Coelho, 2014), que destacam os benefícios, desafios e práticas da metodologia CLIL.

Entretanto, a concretização destes benefícios passa por uma resposta aos grandes desafios que a metodologia CLIL coloca às IES, aos docentes e aos alunos, principalmente em contextos de LE, LS ou LinFE. Neste âmbito, Mehisto (2008) chama-nos à atenção que um dos maiores desafios para a implementação do CLIL tem que ver com a falta de ou com a pouca consciencialização ou conhecimento dos agentes da educação, com destaque para os administradores, quanto à importância da análise de necessidades (*cf.* §2.8.3). Na verdade, conforme defendem Banegas (2012). Butler (2005) e Ruiz-Garrido e Fortanet-Gómez (2009), uma séria análise de necessidades deve anteceder qualquer um outro passo nesta direção.

Al Kharosi e Mourssi (2014) destacam três desses desafios que, segundo os autores, precisam ser discutidos minuciosamente, nomeadamente: a preparação competente dos professores; a elaboração do currículo, de materiais de ensino e de avaliação; e as questões relacionadas ao contexto e nível dos alunos. Estas limitações também são avançadas por outros autores, como Baker (2001, 2006), Banegas (2012), Colombo e Furbush (2009), Hoare (2010) e Lorenzo (2008). No essencial, os desafios quanto à preparação dos professores tem que ver com o facto de se ter observado que muitos deles têm um entendimento limitado das teorias e racionalidades da abordagem CLIL, o que se deve à falta de formação suficiente e eficiente na área de línguas, de conteúdos ou de ambos (Hoare, 2010; Lorenzo, 2008). Neste âmbito, Marsh (2002) defende uma preparação adequada para este tipo de metodologia, que exige do docente “não só as competências profissionais específicas que esperaríamos dele enquanto especialista de uma determinada área” como também alguém com “fluência na LE em que vai lecionar” (pp. 78–81). Marsh (2002) agrupa essas competências em sete categorias principais, muitas delas já detalhadas

nas secções anteriores: (1) língua(gem)/ comunicação, (2) teoria, (3) metodologia, (4) ambiente de aprendizagem, (5) produção de materiais, (6) abordagem interdisciplinar, e (7) avaliação.

As limitações para com os materiais de ensino abordam aspetos ligados à revisão dos planos de estudos e à elaboração de novos livros de acordo com as necessidades e os objetivos de cada curso (Colombo & Furbush, 2009). Quanto ao contexto e nível dos alunos, esta característica dual de aprendizagem de língua e conteúdo de forma integrada, bilingue, e transcurricular exige de instituições quanto às suas políticas curriculares, uma preparação adequada relativamente ao foco dos planos de estudos e dos critérios de transição dos alunos de um nível para outro (Al Kharosi & Mourssi, 2014).

Um outro tema relacionado com o CLIL é o *Quadro Comum Europeu de Referência* (QCER, ou *Common European Framework of Reference*, CEFR, em Inglês). Numa sociedade cada vez mais global, digital, multimodal, multilingue e competitiva, muitas instituições recorrem aos descritores do QCER, no âmbito das quatro habilidades de língua, a escuta, a fala, a leitura e a escrita (Cani & Santiago, 2018; Conselho Europeu, 2001; Council of Europe, 2018).

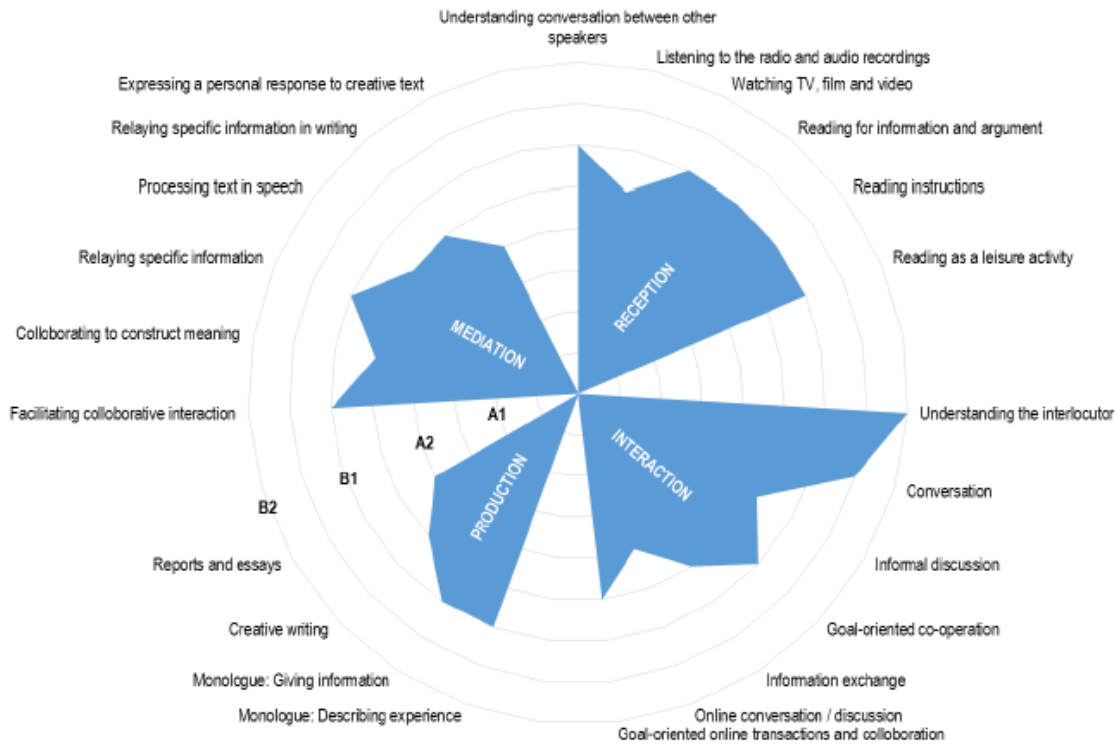
O QCER é considerado como um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência numa língua. O QCER foi definido pelo Conselho da Europa no sentido de se harmonizar os níveis de ensino, aprendizagem e avaliação das línguas na Europa, e assim fomentar e promover a diversidade cultural e linguística e as competências comunicativas plurilingues no espaço europeu (Conselho Europeu, 2001; Council of Europe, 2018).

O QCER é dividido em três principais níveis, sendo o A = Básico, o B = Independente e o C = Proficiente. Por sua vez, um aluno no nível A pode estar no *A1 = Iniciante* ou *A2 = Básica*; no B pode estar no *B1 = Intermediário* ou *B2 = Usuário independente*; e no C o aluno pode estar no *C1 = Proficiência operativa eficaz* e *C2 = Domínio pleno*. Exemplos de descritores de algumas competências que se esperam de um aluno a aprender uma L2 (níveis A e B) são apresentados na Figura 17, adiante.

Com o QCER o Conselho Europeu responde à necessidade de cada vez mais as IES apostarem na cooperação internacional para o desenvolvimento (CID). Recorda-se que o novo conceito de CID passou do que era anteriormente, a cooperação interestatal, para um sistema envolvendo múltiplos atores do setor público e privado, como empresas, fundações, ONGs, universidades e outras instituições (Souza, 2014; UNDP, 1990).

Figura 17: Descritores de Necessidades numa L2

(Council of Europe/CV, 2018, p. 37, Permissão obtida do © Conselho Europeu, por e-mail)



Apresentado que está a metodologia CLIL no âmbito do desenvolvimento da biliteracia académica, passamos agora para um outro modelo de educação bilingue.

2.11.2.5. Dual Language Programme ou Poli Direcional

Este modelo de educação bilingue também é conhecido como *bilingual immersion*, *dual language education* (DLE), *two-way dual language*, *two-way immersion* ou Educação bilingue por “dois caminhos”. Por uma questão de economia vamos usar a abreviatura DLE. O modelo *DLE* teve o seu ponto de partida nos EUA em 1963, numa escola de Miami-Dade, na Florida (Baker, 2011; García, 2009), para responder ao êxodo de 50% das crianças daquela instituição que tinham na altura chegado de Cuba, depois de 1959, ano em que ocorreu a Revolução Cubana (García, 2009). O objetivo do programa DLE na altura era o de preparar crianças proficientes em Inglês, mas também em Espanhol, já que os pais pretendiam que, passado alguns anos, os seus filhos reingressassem no sistema educacional cubano (García, 2009).

Atualmente, Garcia (2005) postula que o modelo DLE tem como objetivos o ensino do conteúdo *em duas línguas*, com os professores adaptando suas lições para transmitir o vocabulário e as estruturas gramaticais, o que permite que os estudantes das minorias linguísticas e os falantes de Inglês tenham a oportunidade de aprender uma L2.

Existem dois modelos básicos de DLE: o modelo 90/10 e o modelo 50/50. No modelo 90/10, são os falantes de Inglês que experimentam imersão total na língua minoritária, enquanto os falantes de línguas minoritárias passam por um programa de manutenção e enriquecimento do seu património linguístico. Por outras palavras, 90% da instrução é realizada na língua minoritária durante os primeiros anos de escolaridade e ao longo dos anos, os alunos passam vão passando progressivamente para o modelo 50:50 (Baker, 2011). No modelo 50/50, também conhecido como modelo de "imersão parcial", pelo menos 50% do tempo da instrução é feita na língua minoritária (Baker, 2011; Lindholm-Leary, 2000, 2012), o que permite um balanço na quantidade do *input* linguístico e a consciencialização transcultural (Garcia, 2005).

Pesquisas propõem alguns princípios orientadores da DLE. Segundo Howard, Lindholm-Leary, Rogers, Olague, Medina, Kennedy, Sugarman, e Christian (2018), os mesmos podem ser organizados em sete vertentes, que refletem as principais dimensões da conceção e implementação do programa, nomeadamente: (1) Estrutura do Programa, (2) Currículo, (3) Instrução, (4) Avaliação e Responsabilização, (5) Qualidade do pessoal e desenvolvimento profissional, (6) Família e Comunidade, e (7) Apoio e Recursos.

A vertente 1, *estrutura do programa*, é composta por quatro princípios: (1) Todos os aspetos do programa trabalham juntos para alcançar os três objetivos principais do ensino de duas línguas: desempenho académico, bilinguismo e biliteracia, e competência sociocultural. As expectativas dos estudantes e dos professores é de que os alunos sejam bilingues, biletreados e biculturais; (2) O programa garante a equidade para todos os grupos: a equidade, neste caso, refere-se ao acesso igual a recursos, oportunidades em ambas as línguas e instruções de alta qualidade. Os alunos e professores devem expressar seu desejo de ver mais provisões de recursos na L1 e na L2 dos alunos; (3) O programa possui liderança forte, eficaz e conhecedora: a equipa de liderança no nível do curso tinha conhecimento prévio do programa como professores bilingues antes de se tornar dirigente do curso; e (4) Existe um processo efetivo para o planeamento, implementação e avaliação contínuos do programa: a implementação do programa é avaliada nos níveis sectorial e institucional por estudantes, professores e líderes.

A vertente 2, *currículo*, contém três princípios: (1) o programa possui um processo para desenvolver e revisar um currículo de alta qualidade, com base nos padrões de competência estabelecidos pela instituição para o sucesso académico; (2) o currículo é baseado em padrões, promove e apoia a

consecução dos três objetivos principais da DLE; e (3) o currículo integra efetivamente a tecnologia para aprofundar e aprimorar a aprendizagem das duas línguas.

A vertente 3, *instrução*, contém quatro princípios: (1) utilização de métodos instrucionais dos princípios baseados na pesquisa do ensino de ambas as línguas; (2) utilização de estratégias instrucionais para apoiar os três objetivos da DLE; (3) garantia de uma instrução centrada no aluno, com alunos organizados em grupos, envolvendo um ambiente rico em material escrito, ou *print-rich home environments/ print-rich classroom environments*, como Reutzel e Cooter (2012) os denominam; e (4) existência de uma integração de tecnologia, para garantir instrução de alta qualidade, expectativas elevadas para os alunos e fidelidade à implementação do programa;

A vertente 4, *avaliação e responsabilização*, tem cinco princípios: (1) a instituição possui uma infraestrutura que apoia a avaliação e a prestação de contas e seus efeitos nas mudanças no programa da DLE com base nos resultados dos alunos; (2) a avaliação do aluno está alinhada com as metas do programa e os padrões da instituição; (3) os dados do aluno são recolhidos e analisados quanto à responsabilidade, avaliação e melhoria do programa; (4) o progresso do aluno em relação às metas do programa e ao desempenho do estado é medido e relatado; e (5) as partes interessadas recebam uma comunicação atualizada sobre os resultados do programa.

A vertente 5, *qualidade do pessoal e desenvolvimento profissional*, abrange três princípios: (1) o recrutamento e a retenção de pessoal de alta qualidade observa-se nas duas línguas; (2) implementação do desenvolvimento profissional adaptado às necessidades dos educadores das duas línguas; e (3) facilitação da colaboração com outros grupos e instituições.

A vertente 6, *família e comunidade*, contém três princípios: (1) criação e manutenção de relações positivas, ativas e contínuas com as famílias e a comunidade; (2) a promoção do envolvimento da família e da comunidade é feita por meio de atividades de extensão; e (3) o programa envolve famílias e comunidade como parceiros estratégicos.

A vertente 7, e última, *sobre suporte e recursos*, inclui três princípios: (1) o programa é apoiado por todas as principais partes interessadas; (2) o programa é equitativo e financiado adequadamente; e (3) o programa advoga apoio.

Até aqui temos estado a abordar os aspetos relacionados a última secção do Capítulo 2, que descreveu o processo de desenvolvimento da biliteracia académica, tendo, primeiro, discutido alguns modelos de

educação bilingue, e depois abordado algumas práticas pedagógicas que as IES podem utilizar para desenvolver as diferentes competências de literacia bilingue.

Em face do exposto até aqui, é importante salientar que o recurso a um modelo de educação bilingue a nível do ES normalmente é um ato muito mais político, enquanto que as práticas pedagógicas são muito mais de âmbito institucional ou académico-pedagógico. Sendo assim, tanto os governos, os ministérios, as IES e os docentes precisam de trabalhar em conjunto para que o desenvolvimento da biliteracia seja um facto, para se responder aos grandes desafios que o mundo coloca aos estudantes na atualidade.

SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

O segundo capítulo revisou a literatura, através da identificação, análise, descrição e discussão do estado-da-arte e da contribuição dos referenciais teóricos e académicos em torno do objeto de estudo desta Tese, as competências de literacia académica bilingue. Para tal, o capítulo este dividido em onze secções principais. A primeira secção apresentou uma ideia geral do que constitui o processo de ensino e aprendizagem de uma língua no século XXI. A segunda secção discorreu sobre as competências necessárias para o século XXI. A terceira parte distinguiu os conceitos de alfabetização e literacia no contexto bilingue. A quarta secção traçou a história de como tem sido criada a massa crítica angolana. A quinta divisão discutiu alguns conceitos e dimensões de bilinguismo. A sexta secção abordou aspetos relacionados à biliteracia ou literacia bilingue em Português e Inglês. A sétima secção apresentou e descreveu alguns fatores que contribuem para o bilinguismo e a biliteracia. A oitava divisão traçou um breve cenário sobre o surgimento e crescimento do movimento de língua para fins específicos. A nona secção examinou o conceito de inovação curricular para facilitar a compreensão da noção de análise de necessidades de ensino e aprendizagem no ensino superior (ES). A penúltima secção discorreu sobre o processo de avaliação das competências de literacia para o ES. E a décima primeira e última secção descreveu o processo de desenvolvimento da biliteracia académica.

A este respeito, podemos destacar as seguintes sete conclusões: primeiro, as IES precisam de se reestruturar para se adaptarem e melhor responderem aos grandes desafios do mundo atual, onde se espera que os estudantes desenvolvam competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) adequadas para a época. Segundo, as IES precisam de desenvolver nos estudantes não só as competências no âmbito da literacia, mas também da alfabetização, esta última que é a base para que se possa transitar do *aprender a ler para o ler para aprender*. Terceiro, a criação da massa crítica de uma nação pressupõe a exposição ou acesso à informação atual e atuante (por via televisiva, radiofónica

e dos documentos impressos, como livros, jornais e revistas) e o acesso à uma educação de qualidade, disponível, acessível, aceitável e adaptável. Quarto, o conceito de *competência de biliteracia acadêmica* é proteiforme e mais difícil de conceituar, e por isso ele foi definido neste trabalho recorrendo a um conjunto de cinco princípios fundamentais de definição para a *biliteracia acadêmica* ou *literacia acadêmica bilingue*: Sexto, o desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia pode ser viabilizado ou inviabilizado por diversos fatores endógenos e exógenos, o que exige das IES o seu conhecimento e potencialização, quando positivos, ou minimização, quando negativos. Por último, qualquer abordagem ou modelo que se adote para a educação bilingue, a inovação curricular, o ensino de línguas, e o desenvolvimento da biliteracia acadêmica deve ter como base o levantamento das necessidades dos alunos, utilizando instrumentos de avaliação válidos, fiáveis e que tenham em conta o contexto dos aprendizes e dos docentes. Em face dessas contingências, passamos agora para o terceiro capítulo, que descreve a parte empírica deste trabalho.

CAPÍTULO 3:

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0. INTRODUÇÃO

A ciência é especial. É a melhor forma que temos de descobrir coisas sobre o mundo e tudo o que faz parte dele – e isso nos inclui. (*Traduzido de Bynum, 2012, p. 1*)

Many refer to some unique “scientific method” to which exemplary science is supposed to conform. But, as the Cambridge philosopher William Whewell observed, almost a hundred fifty years ago, the *history* of science already showed that each new branch of scientific inquiry had required its own distinctive methodology. (Brooke, 2014, pp. 8–9)

Após termos sistematizado, coligido e avaliado circunstanciadamente o estado-da-arte ou do conhecimento do presente trabalho, este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama geral sobre o estudo efetuado em Angola, no âmbito das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos em ensino da língua inglesa.

Considerando os pressupostos teóricos de vários especialistas, os documentos orientadores de formação de professores no contexto lusófono e não só, bem como as investigações feitas no âmbito da literacia académica bilingue, o presente capítulo está dividido em cinco partes, nomeadamente: termos de referência, síntese do estudo, metodologia de investigação, confiabilidade e validade dos dados, e questões éticas tidas em conta durante esta investigação.

3.1. TERMOS DE REFERÊNCIA

Existe nos dias de hoje uma ampla discussão sobre o que seria *ciência*, e até mesmo alguns questionamentos epistemológicos sobre a possibilidade de as *ciências da linguagem* serem chamadas de ciências e a de *linguística aplicada* ser um campo de estudo independente. Para respondermos a esta e outras dúvidas, inicia-se este capítulo, intitulado *metodologia de investigação*, com o esclarecimento que se impõe da distinção entre sete termos que serão usados ao longo do mesmo, que são: *ciência*, *ciências da linguagem*, *linguística aplicada*, *investigação*, *técnica*, *método* e *metodologia*.

3.1.1. Ciência

Etimologicamente, a palavra *ciência* deriva do latim *scientia* traduzido por “conhecimento, sabedoria”, de *scire*, “conhecer, saber”, este que designa a origem da faculdade mental do conhecimento, e acredita-se que antes *scire* significava “distinguir, separar coisas”, da raiz Indoeuropeia *skei-*, “cortar, separar” (Bloch & Wartburg, 2004; Hoad, 2000; Partridge, 2006; Weekly, 1921).

Semanticamente, Neuman (2014) considera que o termo *ciência* se refere tanto a um sistema de produção de conhecimento quanto ao conhecimento produzido a partir desse sistema. Isso significa que a ciência equivale a muito mais do que simplesmente um “saber”, uma representação abstrata de teorias sobre o mundo (p. 9). Mais do que isso, ela corresponde a um “fazer”, desenvolvido para intervir, prever e controlar os fenómenos. Neste trabalho a *ciência* é entendida como a aquisição ou aplicação de qualquer conjunto organizado e sistemático de conhecimentos empíricos, teóricos e práticos sobre a natureza ou uma determinada sociedade, produzidos por uma comunidade de investigadores através do recurso ao *método científico* e aos resultados de diversos estudos por ela realizados. E a este grupo de investigadores, atribui-se o nome de *comunidade científica*. Para Neuman (2014), *comunidade científica* é um conjunto de pessoas que compartilham um sistema de atitudes, crenças e regras que sustenta a produção e o avanço do conhecimento científico (p. 12). Grinnell (1993) postula que a *comunidade científica* é um grupo que compartilha as mesmas normas gerais tanto para a atividade de pesquisa quanto para a aceitação de descobertas científicas e explicações (p. 448). Portanto, mais do que olhar para a ciência como um simples *saber*, ela é aqui vista como um *fazer*, um conhecimento adquirido através do estudo e da prática dos membros de uma determinada comunidade científica, capaz de responder às questões e resolver diversos problemas da atualidade (Fourez, 1995; Laville & Dionne, 1999; Maia, 2015).

Historicamente, a ciência tem sido dinâmica e também foi evoluindo ao longo dos séculos, ainda que se reconheça ter passado por períodos muito conturbados. Hoje reconhece-se que as pessoas fazem perguntas sobre o que veem ao redor há milhares de anos (Bynum, 2012, 2014). Porém, tem havido muitos debates sobre o verdadeiro período do nascimento da ciência moderna, estando muito longe de esta periodização ser exata e consensual (Magalhães, 2005; Silva, 2017). Alguns autores como Crombie (1953), Duhem (1913 a 1959), e Lindberg (2007) defendem a necessidade de valorizar o desenvolvimento intelectual ocorrido na Idade Média que contribuiu para a edificação dos pilares da ciência moderna mesmo antes dos séculos XVI e XVII (Beltrán, 1995, p. 29). Entre as grandes figuras desta época que teriam inaugurado o campo de conhecimento das ciências, contribuído para a sua evolução e para a compreensão do que nos rodeia, pode-se destacar quatro filósofos da Grécia Antiga e um africano, nomeadamente: **(a)** o Tales de Mileto (625–545 a.C.), matemático e astrónomo; **(b)** Sócrates (469–399 a.C.), filósofo, considerado como fundador da filosofia ocidental; **(c)** Platão (428/427–348/347 a.C.), um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, e entre várias das suas contribuições, acredita-se que Platão ajudou a construir os alicerces da filosofia natural, da

filosofia ocidental e da ciência, e tendo o Sócrates como seu mentor e o Aristóteles como seu pupilo; **(d)** o Aristóteles (384–322 a.C.), o matemático e também considerado pai da biologia; e **(e)** o argelino Santo Agostinho, Agostinho de Hipona, ou *Aurelius Augustinus Hipponensis*, em latim (354–430 d.C), um dos mais importantes teólogos e filósofos africanos, tendo as suas obras influenciado o desenvolvimento do cristianismo e da filosofia ocidental (Crombie, 1952; Wetzel, 2012).

Entretanto, para outros pensadores como Applebaum (2005), Burns (2001), Hellyer (2003) e Shapin (1996), esta visão da ciência moderna, e na verdade do mundo moderno, apenas pode ter nascido na Revolução Científica, uma tradução da expressão *Révolution Scientifique*, que ao que tudo indica foi mencionada pela primeira vez por Alexandre Koyré em 1943 (Koyre, 1966). A Revolução Científica foi nesta altura definida como uma transformação intelectual, delimitada no campo disciplinar da física, datada no século XVII (Koyre, 1966, p. 12). Ela é demarcada pelo período que ocorreu na Europa, tendo iniciado no século XVI com o cunho e desenvolvimento dos conceitos próprios, fundamentos e metodologias da ciência e se consolidado no século XVIII (Henry, 1998). Ainda para outros estudiosos, os séculos XIV–XVIII são hoje considerados como os que caracterizam o período Moderno (Bynum, 2012, 2014). Durante esta época, o uso da ciência e do pensamento científico tomou conta da Europa, e que com o conseqüente avanço tecnológico serviram, primeiro, como meios de domínio de outras potências europeias, e segundo, como estratégias de construção e expansão de impérios coloniais, através de programas de colonização ultramarina. Como destaca Fourez (1995): “Mesmo que se possam encontrar antecedentes na ciência grega e em outras, pôde-se considerar que ela nasceu durante a Idade Média, continuando com o florescimento da civilização burguesa” (p. 155).

Ainda segundo Fourez (1995),

A ciência moderna ligou-se dessa forma à ideologia burguesa e a sua vontade de dominar o mundo e controlar o meio ambiente. Nisto ela foi perfeitamente eficaz. Foi um instrumento intelectual que permitiu à burguesia, em primeiro lugar, suplantando a aristocracia e, em segundo, dominar econômica, política, colonial e militarmente o planeta. (p. 164)

E por último, a ciência, a burguesia e a tecnologia serviram como veículos para múltiplas melhorias da vida humana e do grande desenvolvimento social, técnico, científico, cultural e profissional bem como de um bem-estar econômico que se observa em muitas sociedades nos dias de hoje.

E nesta empreitada, foram vários os estudiosos que deram o seu contributo durante esta época da Revolução Científica. Entre variadíssimos nomes, nove pensadores podem ser destacados: **(a)** o italiano

Galileu Galilei (Pisa, 15 de fevereiro de 1564 – Florença, 8 de janeiro de 1642) o físico, matemático, astrónomo e filósofo), hoje considerado como um dos grandes cérebros da revolução científica, e reconhecido como o pai da ciência moderna; **(b)** o português Pedro Nunes (Alcácer do Sal, 1502 – Coimbra, 11 de agosto de 1578), matemático, e cosmógrafo-mor para o Reino de Portugal (Neto, 2016), tendo contribuído para o desenvolvimento da navegação teórica, inventor de diversos instrumentos de medida, como o anel náutico, o instrumento de sombras, e o compasso para o cálculo de senos (Lopes Pereira, 2009, p. 82; Martins, 2002, p. 33); **(c)** o polaco Nikolaus Koppernik ou Nicolau Copérnico (Toruń, 19 de fevereiro de 1473 – Frauenburgo, 24 de maio de 1543), o astrónomo e matemático que desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar; **(d)** o espanhol Francisco Suárez (Granada, 5 de janeiro de 1548 – Lisboa, 25 de setembro de 1617), um jesuíta, filósofo, e considerado como mestre incontestável da Escolástica seiscentista tendo lançado os alicerces da moderna filosofia; **(e)** o alemão Johannes Kepler (Weil der Stadt, 27 de dezembro de 1571 – Ratisbona, 15 de novembro de 1630), o astrónomo, astrólogo e matemático, conhecido por ter formulado as três leis fundamentais da mecânica celeste; **(f)** o francês René Descartes (La Haye en Touraine, 31 de março de 1596 – Estocolmo, 11 de fevereiro de 1650), filósofo, físico e matemático, conhecido por ter sugerido a fusão da álgebra com a geometria e como pai da modernidade e do racionalismo; **(g)** o inglês Isaac Newton (Woolsthorpe-by-Colsterworth, Lincolnshire, 4 de janeiro de 1643 – Londres, 31 de março de 1727), o filósofo natural, astrónomo, apesar de ser mais visto como físico e matemático, e também considerado como a figura culminante da Revolução Científica do século XVII; **(h)** o inglês William Whewell (1794–1866), que no fim do século XIX, mais propriamente em 1833, cunhou a palavra *cientista*, para se referir a quem pratica ciência. Isso aconteceu durante uma das reuniões promovidas em Cambridge, pela Associação Britânica para o Avanço da Ciência (*British Association for the Advancement of Science* – BAAS), que tinha sido criada em 1881, com Whewell como um dos seus fundadores (Bynum, 2012, 2014; Yeo, 2003); e **(i)** o norte-americano Thomas Samuel Kuhn (Cincinnati, 18 de julho 1922 – Cambridge, 17 de junho 1996), um físico, porém mais conhecido como um intelectual voltado para a história e a filosofia da ciência, depois da sua obra *Estrutura das Revoluções Científicas* de 1962 (Kuhn, 1962, 1970, 2000).

Do acima exposto, afigura-se oportuno sublinhar que, propositadamente, foram incluídos três nomes entre vários que são geralmente ignorados das listas com matriz eurocêntrica ou centro-eurocêntricas: o nome do argelino Santo Agostinho (354–430 d.C.), do português Pedro Nunes (1502–1578), e o do espanhol Francisco Suárez (1548–1617). Isso deve-se ao facto de, sem ignorar o fundamental contributo dos outros povos e continentes, haver cada vez mais necessidade de se dirimir a permanência das

perspetivas do Norte sobre o Sul quanto ao surgimento e desenvolvimento da ciência. Na verdade, a inclusão deste argelino, é apenas um pequeno exemplo para destacar o papel que o mesmo e outros filhos de África jogaram na trajetória mundial da historiografia da revolução científica e das ciências modernas. Na verdade, por um lado, estudos científicos recentes identificam no continente africano o berço da humanidade e da civilização e demonstram que a África está no início e no centro da história universal do mundo (Mufwene, 2013; Nascimento, 2007; Van Sertima, 1985). E por outro lado, não se pode continuar a perpetuar a falsificação da história, excluindo o Egito e atribuindo exclusivamente aos gregos antigos a autoria da ciência, do conhecimento e do pensamento filosófico.

Como postula Nascimento (2007),

os africanos negros iniciaram e desenvolveram as invenções científicas e tecnológicas como agricultura, matemática, medicina, embarcações marítimas e tecnologia naval, metalurgia de bronze e de ferro, domesticação das plantas e dos animais, e outras que explicam sua capacidade de migrar para povoar e levar cultura a outros continentes (Ásia, Europa, América, Oceania). (p. 8)

Ato contínuo, merece também uma detida atenção a necessidade de se corrigir “o silêncio e os enviesamentos da narrativa tradicional” (Leitão, 2013, p. 94) dos historiadores das ciências centro-europeus, que têm procurado ignorar a presença dos pensadores ibéricos neste processo. Portugal e Espanha jogaram um papel vital no surgimento, desenvolvimento e consolidação da revolução científica (Barrera-Osorio, 2006; Leitão, 2013; Lopes Pereira, 2009; Neto, 2016), e que muitos dos seus “filhos” não devem ser esquecidos na descrição da trajetória da historiografia da revolução científica e das ciências mundiais e europeias. Esta historiografia da revolução científica, leva-nos então a perguntar quando e onde se originou as *Ciências da Linguagem*, no geral, e a *Linguística Aplicada*, em especial.

3.1.2. Ciências da Linguagem

Este estudo é realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Linguagem, um curso que

permite ao aluno um trabalho de investigação sistemática e aprofundada ... tanto ao nível da Linguística Geral como das Linguísticas específicas das línguas. ... Pretende-se que as competências adquiridas durante o ... [curso] possam ancorar, fortalecer e propiciar a atividade profissional dos agentes culturais, empresariais e institucionais da área da comunicação linguística (*Website do ILCH*).

Este objeto das ciências da linguagem do ILCH da Universidade do Minho pode ser corroborada por Croft (2011), que inclui neste campo do saber a Linguística Geral (estudo de conceitos estruturantes, métodos

e técnicas de análise dos fenómenos linguísticos) e as Linguísticas específicas das línguas (aplicação destes conceitos na resolução de problemas linguísticos em contextos concretos). Para Croft (2011),

The science[s] of language in the twenty-first century is [or are] likely to expand its [or their] scope compared to that of the twentieth century. The twentieth-century science[s] of language focused its attention on the analysis of language structure: the sound system of a language (phonology) and its grammatical system (morphology and syntax). The analysis of linguistic structure, or form, is central to the science[s] of language. After the middle of the twentieth century, however, greater attention was placed on the relationship between language form and its psychological and social context.

The analysis of linguistic structure will remain central to the science[s] of language. However, understanding language in context will undoubtedly be a crucial feature of language science[s] in the twenty-first century. (p. 1)

Vários estudiosos têm trabalhado na epistemologia e na historiografia das ciências da linguagem, dentre os quais podem ser destacados Allan (2013), Câmara Jr. (1975), Campbell (2001), Coseriu (1980), Cyranka (2014), Embleton, Joseph, e Niederehe (1999), Faraco (2011), Hogan, (2011), Hudson (2000), Neves (2005), Sapir (1929) e Sperança-Crisculo (2014). E para que se compreenda até que ponto a *linguística* é mesmo uma ciência, esta secção descreve a sua origem e o seu estado atual.

Na história dos estudos linguísticos acredita-se que as bases da ciência da linguagem vêm sendo construídas desde a Antiguidade Clássica (Câmara Jr., 1975; Campbell, 2001; Coseriu, 1980; Hogan, 2011; Neves, 2005; Weedwood, 2002). Neves (2005) aponta o século V a.C. como a época do surgimento das primeiras indagações sobre a natureza da linguagem. Nesta altura estes questionamentos ainda eram de carácter filosófico, sendo a língua vista como expressão do pensamento, centrando-se esta atividade na arte retórica, como técnicas do discurso e da persuasão. Com Platão (428/427–348/347 a.C.) e Aristóteles (384–322 a.C.) como principais representantes, a linguagem era estudada a partir da relação entre som e sentido, ignorando qualquer tipo de variação linguística (Borges Neto, 2004). Câmara Jr. (1975) chama a este *estudo lógico da linguagem* ou *estudo biológico da linguagem* como uma abordagem *paralinguística*.

Um século mais tarde (IV a.C.) surgiram pesquisas que apesar de não ignorarem a variação linguística, consideravam-na como desvio. Foram exemplos destes, as reflexões sobre os tempos verbais e o conceito de conjunção, bem como o considerado primeiro texto de linguística, a gramática sânscrita de Panini (século IV a.C.). O sânscrito fixado sobre regras gramaticais de derivação e de composição morfológica foi chamado “(língua) perfeita, elaborada, refinada, purificada” (Stella, 1960, p. 147).

Esses estudos foram seguidos de pesquisas a fenómenos sintáticos no século II d.C., com Apolónio Díscolo (Apollonius Dyscolus, no latim, que floresceu no século II), considerado um dos maiores gramáticos gregos do seu tempo. No século I a.C. surge a primeira gramática descritiva de uma língua europeia, o grego, de Dionísio da Trácia (ou Dionysius Thrax, Alexandria, 170 a.C.–90 a.C.), que incluía fonética e morfologia (Hudson, 2000). Já em Roma, o século I d.C. destacou-se pelas primeiras pesquisas gramaticais de uma língua diferente do grego – o latim clássico. E os primeiros estudos em fonética tiveram lugar na Idade Média (período histórico entre os séculos V e XV), destacando os de Élio Donato (320–380 d.C.), mais conhecido apenas como Donato, um gramático latino do século IV, que comparou o latim com o grego. A estes estudos Câmara Jr. (1975) considera-os de seguirem uma abordagem *pré-linguística*, centrada na separação entre o certo e errado, e que apenas a linguagem utilizada pelas classes sociais superiores era vista como modelo a seguir. Segundo Cyranka (2014), com isso surgem assim os *estudos de gramática*, focados no esforço por conservar esses traços linguísticos. Com a necessidade de se comparar os textos antigos com os contemporâneos da época para a compreensão daqueles, nascem os *estudos filológicos*. E o *estudo das línguas estrangeiras* surge como consequência do contacto entre as sociedades de línguas diferentes.

Segundo Azeredo (2001), o Renascimento (séculos XV a XVIII) caracterizou-se pelo surgimento das gramáticas das línguas vernáculas, apesar de fortemente inspiradas nas gramáticas clássicas de até então, como foi o caso da *Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija (Lebrija, província de Sevilha, 1441 – Alcalá de Henares, 1522), publicada em 1492, e da *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira (Aveiro, 1507 – Aveiro, 1581), publicada em 1536. Segundo Azeredo (2001), uma ideia corroborada por Couto (2004), a estreita ligação entre a linguagem e o processo dialético ou lógico do pensar ficou reforçada com o racionalismo dos séculos XVII e XVIII.

Dentre as obras dessa época, destaca-se a *Minerva Seu de Linguae Latinae Causis et Elegantia* (publicada em 1562), do espanhol Francisco Sánchez de las Brozas (Brozas, província de Cáceres, 1523 – Salamanca, 1600), a *Grammaire générale et raisonnée* (publicada em 1660), de Port-Royal; *As duas línguas* (publicada em 1807) e a *Grammática philosophica da lingua portugueza ou Principios da grammatica Geral applicados á nossa linguagem* (publicada postumamente pela Academia, em 1822), ambas do português Jerónimo Soares Barbosa (Leiria, 1737 – Coimbra, 1816). Na verdade, depois de grandes reformadores educacionais como o francês Pierre de la Ramée ou Petrus Ramus (1515–1572) e o português Luís António de Verney (Lisboa, 1713 – Roma, 1792), com o seu *Verdadeiro método de*

estudar (publicado em 1749), o pedagogo, editor e filólogo Soares Barbosa é hoje considerado como o responsável pela renovação dos métodos de ensino da altura. Soares Barbosa defendeu a aprendizagem da gramática latina desde a língua materna, recorrendo-se não a “aplicação mecânica dos esquemas gramaticais latinos, ... [mas a] teoria da gramática geral ou filosófica, comum a todas as línguas” (Couto, 2004, p. 12).

Nos dias de hoje acredita-se que, simbolicamente, a linguística se constituiu como ciência a partir dos últimos anos do século XVIII, quando se iniciam os estudos de linguística indo-europeia, cujo marco data da comunicação de William Jones (Londres, 1746 – Calcutá, 1794) à Real Sociedade Asiática de Calcutá, em 1786, e da publicação neste mesmo ano da sua obra *The Sanscrit Language* (Câmara Jr, 1975; Faraco, 2011; Hudson, 2000). Tanto o manifesto de 1786 como a obra, ambos de William Jones, propagaram os resultados da observação de que o *sânscrito* tinha uma certa semelhança com o *grego* e o *latim* e outras línguas ocidentais como o *celta*, o *gótico* e o *persa*, e por isso lançou-se a hipótese de que as mesmas tinham uma raiz comum. Posteriormente, isso resultou em exaustivos estudos comparados entre estas e outras línguas. Mesmo assim, essa evidência de William Jones apenas ficou amplamente conhecida cerca de 100 anos após ter sido avançada pela primeira vez pelo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz (Leipzig, 1646 – Hanôver, 1716). Segundo Hudson (2000), Leibniz foi talvez o primeiro estudioso notável a exigir a pesquisa do estudo das línguas vivas, sugerindo a existência de uma família de línguas europeias e que essas poderiam estar relacionadas em termos de origens e etnias a todas as outras línguas pela monogénese.

Um outro destaque deve-se conceder a obra do estudioso e filólogo dinamarquês Rasmus Kristian Rask (1787–1832), a quem se atribui os primeiros “progressos na técnica da comparação histórica entre línguas” (Câmara Jr., 1975, p. 31), tendo enfatizado a importância particular da morfologia gramatical versus morfologia lexical (Hudson, 2000). Entretanto, por esta obra ser pouco divulgada, esses princípios de Rasmus Rask foram retomados pelo linguista alemão e professor de filologia e sânscrito na Universidade de Berlim, o Franz Bopp (1791–1867). Foi a esse a quem coube o título de fundador da Ciência Histórico-Comparativa da Linguagem (Câmara Jr., 1975), por ter criado a *Gramática Comparada* dedicada ao estudo das relações entre o sânscrito e o alemão, o grego e o latim. Em consequência dessa inauguração do método histórico-comparativo de estudo das línguas, as pesquisas linguísticas passaram a ter o *status* de investigação científica, de onde se baseou o surgimento da Linguística como ciência.

Assim, sem negar a contribuição de estudiosos que o antecederam, a linguística só se torna realmente uma ciência autónoma a partir do século XIX com as pesquisas do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure (Genebra, 26 de novembro de 1857 – Morges, 22 de fevereiro de 1913). Ferdinand de Saussure é hoje considerado como o “pai” da linguística moderna (Borges Neto, 2004; Câmara Jr., 1975; Faraco, 2011; Hudson, 2000), graças ao seu estudo rigoroso opondo o sistema (*langue* ou *língua*) e o seu uso (*parole* ou *fala*). Inicia assim uma descrição dos sistemas linguísticos mais sistemática, com recurso a critérios mais objetivos e rigorosos. Para isso, Ferdinand de Saussure demonstrou não só a importância da *sincronia* em oposição à *diacronia* que é relevante para os estudos comparativistas, mas também o facto de que em todas as línguas são arbitrárias as formas que articulam os sons (*significante*) e os sentidos (*significado*), algo que pode ser conferido no seu hoje considerado como livro seminal da ciência linguística, intitulado *Curso de Linguística Geral* (Saussure, 1916, 1978, 2006).

Depois disso, começam então a surgir várias teorias, as também chamadas de correntes ou, usando as palavras da Amsterdamska (1953, p. 9), *school of thoughts*. Amsterdamska (1953) define *school of thought* como um “group of scholars or scientists united in their common divergence, both cognitive and social, from other schools in their discipline or specialty or from the discipline or specialty as a whole” (p. 9). Portanto, surgem assim correntes linguísticas, cujos objetos de estudo entram em concorrência na linguística, tendo cada um trazido ao debate pontos de vista peculiares ao seu ideário. As três correntes linguísticas a destacar são: o *estruturalismo*, o *gerativismo* e o *funcionalismo* (Borges Neto, 2004; Butler, 2003; Cyranka, 2014; Dirven & Fried, 1987; Faraco, 2011; Malmkjær, 1991; Pütz, 1992). Os objetos de estudo dessas abordagens entraram em concorrência na linguística, tendo cada um trazido ao debate pontos de vista peculiares ao seu ideário.

O *estruturalismo* surge graças aos estudos e ao trabalho de Ferdinand de Saussure, do norte-americano Leonard Bloomfield (1887–1949), do linguista e antropólogo alemão Edward Sapir (1884–1939), e do linguista norte-americano Benjamin Lee Whorf (1897–1941). O trabalho principal de Bloomfield considera-se ser o *Introduction to the Study of Language* (Bloomfield, 1914), que em edições posteriores passou a ser chamado *Language* (Bloomfield, 1933). O livro tornou-se a introdução padrão à linguística durante trinta anos depois da sua publicação em 1933, e hoje é visto por muitos (Duan, 2017; Hudson, 2000; Lyons, 1981; Yule, 2010) como o texto clássico da linguística estrutural. Num outro desenvolvimento, Edward Sapir e Benjamin Whorf são hoje destacados na historiografia das ciências da linguagem por, em 1921, terem proposto uma perspectiva alternativa sobre a linguagem, a *Hipótese de*

Sapi-Whorf, ao sugerir que a forma de os indivíduos pensarem é influenciada pela linguagem (Garman, 1990; Penn, 1972; Steinberg & Sciarini, 2006). Edward Sapir é ainda considerado, e também ao lado de Whorf e do antropólogo norte-americano Franz Uri Boas (1858–1942), como os precursores dos estudos das línguas indígenas dos Estados Unidos, em especial no que que concerne ao papel por elas desempenhado na cultura e no pensamento humano (Boas, 1940; Duranti, 1997; Foley, 1997; Sapir, 1929). Foi também Sapir que, em *Linguística Como Ciência* (Sapir, 1929), traça um precioso debate sobre a questão da linguística como estudo científico. Para Sapir (1929),

Better than any other social science, linguistics shows by its data and methods, necessarily more easily defined than the data and methods of any other type of discipline dealing with socialized behavior, the possibility of a truly scientific study of society which does not ape the methods nor attempt to adopt unrevised the concepts of the natural sciences. It is peculiarly important that linguists, who are often accused, and accused justly, of failure to look beyond the pretty patterns of their subject matter, should become aware of what their science may mean for the interpretation of human conduct in general. (p. 214)

Por outras palavras, e é esta uma das razões de termos incluído esta secção neste capítulo, Sapir exorta os linguistas a procurarem “além de padrões bonitos” do seu objeto de estudo e relacionar o estudo da linguagem com a “conduta humana” em geral.

O *gerativismo* surge nos meados e finais dos anos 1950, em oposição a esse estruturalismo bloomfieldiano, este que apenas enfatiza a gramática apresentada nos textos. Também chamado de *linguística gerativa*, ou ainda *gramática gerativa*, o *gerativismo* é uma teoria linguística elaborada entre os anos de 1955 e 1957, mais especificamente, e teve como principal precursor o linguista, filósofo, cientista cognitivo, e ativista político norte-americano Noam Chomsky (1928-) professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Esta abordagem é chamada de gerativa porque, recorrendo ao chamado mecanismo dedutivo e inato, permite que, a partir de um número limitado e abstrato de regras, o emissor consiga criar um número concreto, mas infinito de frases (Chomsky, 1955; 1959; 1965). Foi a revisão feita por Chomsky (1959) sobre a obra *Verbal Behavior* de Burrhus Frederic Skinner (1904–1990, Skinner, 1957), que ajudou a mudar o foco da Psicologia de uma abordagem behaviorista para uma abordagem cognitiva (Lycan, 2003, p. 11), concentrando-se num falante idealizado (*competência e desempenho*). Os outros dois pioneiros do gerativismo são os também linguistas norte-americanos George Lakoff (1941-) e Ronald W. Langacker (1942-) considerados como os co-fundadores da Linguística Gerativa nos anos 1960 e da Linguística Cognitiva nos anos 1970 (Langacker, 1987).

O *funcionalismo* estuda a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. Aqui, diferentemente do estruturalismo que analisava a língua como uma *estrutura estável e pressuposta*, e do gerativismo que estudava a língua como uma *aquisição inata* (Cunha, 2008; Dirven & Fried, 1987), o funcionalismo estuda a relação entre a *forma* e a *função*, analisando-a do ponto de vista de *uso*. Para os funcionalistas a linguagem é concebida como um instrumento de interação social entre os interlocutores (Cunha, 2008), alinhando-se, assim, à corrente que analisa a relação entre linguagem e sociedade (Ammon, Dittmar, Mattheier, & Trudgill, 2006; Holmes, 2013; Labov, 1963, 1974, 2010; Trudgil, 2000).

O funcionalismo tem mais de uma corrente teórica, mas baseia-se no Círculo Linguístico de Praga ou “Escola de Praga”: o Funcionalismo Europeu, de 1926, e o Funcionalismo Norte-Americano, de 1970. A Escola de Praga foi um grupo de críticos linguistas e literários estabelecidos na cidade de Praga. Seus membros desenvolveram métodos de estudos semióticos e de análise estruturalista entre os anos 1926 e 1939, que mais tarde mereceram um reconhecimento de Dell Hymes, o linguista americano e um dos ícones do gerativismo, pela influência desta escola na antropologia norte-americana. (Hymes, 1982)

Os dois principais expoentes do Funcionalismo Europeu são o russo-americano Roman Osipovich Jakobson (Moscou, 11 de outubro de 1896 – Estados Unidos, 18 de julho de 1982), um dos mais importantes linguistas do século XX e criador das famosas *funções de linguagem* (Jakobson, 1960), e o russo Nikolay Sergeyeovich Trubetzkoy (Moscou, 15 de abril de 1890 – Viena, 25 de junho de 1938), hoje em dia considerado como o fundador da morfofonologia. Mais recentemente, a partir de 1970, destacam-se neste grupo o linguista britânico-australiano Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925–2018), que considera a língua como um sistema para produzir significados (Halliday, 1985; Halliday & Hasan, 1976) e o holandês Simon Cornelis Dik (1940–1995, famoso pelo desenvolvimento da teoria da gramática funcional (Dik, 1997a, 1997b).

Quanto ao Funcionalismo Norte-Americano podem ser destacados os pioneiros da etnolinguística e da sociolinguística, como são o caso de Dwight Le Merton Bolinger (1907–1992), Dell Hymes, William Labov (cf. Bolinger, 1972, 1980; Hymes, 1972; Labov, 2010; Pütz, 1992), muitos deles influenciados pelos trabalhos de Franz Boas, um dos percursores dos estudos das línguas indígenas como vimos atrás. Por exemplo, William Labov, um sociolinguista, e na mesma linha de Sapir (1929) vista acima, advertia contra uma linguística “monástica”, desestabilizando a linguagem muito longe de seus fundamentos biológicos e sociais. Para Labov (2010),

Efforts to understand human language may be sharply divided into two distinct undertakings. Both spring from an acknowledgment that language, like the species that uses it, had a single origin. Given this perspective, one task is to discover those constant properties of language that reflect the innate biological endowment of the human species – the language faculty. The other, equally challenging, task is to discover the causes of the present diversity among the languages of the world. (p. 4)

Dito isso, podemos concluir que a linguística é sim uma ciência, incorporada dentro das ciências sociais em determinadas instituições, noutras nos de ciências humanas, e em algumas dentro de departamentos de letras. O antropólogo, filósofo e professor belga Claude Lévi-Strauss (1908–2009) defende o carácter científico da linguística e a influência que ela pode ter no desenvolvimento de pesquisas de outras disciplinas. Para Lévi-Strauss (1958b, 1963, 2008),

No conjunto das ciências sociais, ao qual ela indiscutivelmente pertence, a linguística ocupa um lugar excepcional: não é uma ciência social como as outras mas aquela que, de longe, realizou os maiores progressos; é certamente a única que pode reivindicar o nome de ciência e que conseguiu ao mesmo tempo formular um método positivo e conhecer a natureza dos factos que lhe cabe analisar. Dessa situação privilegiada decorrem certas obrigações: a linguística verá com frequência pesquisadores de disciplinas vizinhas, mas diferentes, inspirar-se em seu exemplo e tentar seguir seus passos. (Lévi-Strauss, 2008, p. 43)

Em Angola houve muitos estudiosos que trabalharam no desenvolvimento das ciências da linguagem. Sem querer ferir sensibilidades, dentre eles pode-se destacar o Padre Carlos Estermann (Estermann, 1983a, b), Agnelo Carrasco (Carrasco, 1988), João Fernandes, e Zavoni Ntondo (Fernandes & Ntondo, 2002), Vatomene Kukanda (Kukanda, 1974, 1985, 1988, 2000, 2014, 2016), Irene Guerra Marques (Marques, 1983, 1985), Amélia Mingas (Mingas, 1998; 2000), Matondo Kiese Fernandes (Fernandes, 2009), Pedro Lusakalalu (Lusakalalu, 2005, 2014), Vitorino Reis (Reis, 2006), Ian David Hays, e António Londa Vueba.

Nessa lista deve-se destacar o Professor Doutor Vatomene Kukanda, que é um dos linguistas incansáveis dos últimos quarenta anos ou mais, pela sua pioneira e grande contribuição ao desenvolvimento da linguística angolana e africana, tendo já sido Diretor Geral do ISCED do Lubango, agora ISCED-Huíla, ex-Diretor Geral do CICIBA (Centro Internacional das Civilizações Bantu), com sede em Libreville, República do Congo, ex-Diretor Geral do Instituto de Línguas Nacionais (ILN), e atualmente Chefe do Departamento de Línguas e Literaturas Africanas da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. É à este filho de Angola a quem se atribui hoje a ideia sábia de já no início da década de 1980 ter sugerido com sucesso, enquanto dirigente e docente do ISCED do Lubango, a implementação de uma imersão nos

cursos de ensino de línguas estrangeiras (francesa e inglesa), para que se aumentasse a frequência e a quantidade de exposição das mesmas (Kukanda, 2016).

Entretanto, até onde a nossa investigação chegou, inclusive a consulta feita na página de um dos trabalhos louváveis a *Língua Portuguesa e Angola*, das Memórias de África e do Oriente (<http://memoria-africa.ua.pt/Catalog.aspx>), não encontramos nenhum estudioso que apresente com pormenor a historiografia da linguística em Angola. De maneira geral, a maior parte destas investigações enfatiza a história interna da variante a que chamamos de Português Angolano, e não uma história social desta mesma língua, que incluía uma descrição histórica das origens e do estado atual das ciências da linguagem ou da linguística em Angola. Por isso, não cabendo dentro do objeto deste estudo, pensamos ser um tema que pode ser proposto para futuras investigações. Tendo então argumentado a cientificidade da linguística, na subsecção seguinte discute-se até que ponto a Linguística Aplicada pode ser considerada como uma ciência independente.

3.1.3. A Linguística Aplicada

A descrição feita na secção anterior sobre a história da linguística, leva-nos a entender que o ensino da língua foi influenciado por diversos paradigmas. E isso explica o porquê de ainda hoje existirem docentes ou estudantes que concebem o “bom uso” da língua como a meta principal do processo de ensino e aprendizagem, bem como o apego à estrutura da língua, sem olhar para os outros aspetos pragmáticos ou sociolinguísticos. Considerando que este estudo se enquadra no Ramo de Ciências da Linguagem, Especialidade da Linguística Aplicada (LA), achou-se por bem descrever em breves palavras a historiografia desta disciplina.

Historicamente, a Linguística Aplicada (LA) é uma disciplina relativamente jovem. Reconhece-se hoje que houveram muitos precursores que trabalharam nos aspetos teóricos e práticos do estudo da linguística (Allen & Corder, 1974; Bloomfield, 1933; Corder, 1973; Linn, 2008; Moita Lopes, 2006; Ribeiro, 2011; Saussure, 1960; Widdowson, 1973, 1979). E entre os grandes precursores da LA pode-se destacar os norte-americanos Charles Carpenter Fries (1887–1967) e Leonard Bloomfield (1887–1949), os britânicos Stephen Pit Corder (6 de outubro de 1918 – 27 de janeiro de 1990), Christopher John Brumfit (25 de outubro de 1940 – 18 de março de 2006), e Henry G. Widdowson (28 de março de 1935 –), e o britânico-australiano Michael Halliday (1925–2018).

Como vimos acima, antes do século XIX, a linguística estava mais preocupada em estudar a história das línguas. Como tal, ela tinha pouco a oferecer que pudesse ser aplicada em qualquer sentido. Segundo Ewert (2013), o ensino moderno de línguas estrangeiras começou na segunda metade do século XIX, devido ao aumento da consciência do conhecimento de língua estrangeira como um bem pessoal, já que nesta altura registava-se um aumento do comércio internacional como resultado de mudanças económicas e culturais que proporcionaram mais oportunidades de viagens (veja também §2.8, que trata sobre o movimento de LinFE). Outrossim, até então o ensino das línguas nas escolas era muito centrado no método de tradução gramatical.

Considerando que o método de tradução gramatical reinante na altura já não respondia à essas exigências da época, dois desenvolvimentos foram cruciais (Ewert, 2013). Primeiro, levou-se a cabo a introdução mais generalizada de uma educação moderna em língua estrangeira nos currículos escolares. E segundo, propôs-se novos métodos que desvinculassem o ensino de línguas da tradição gramatical e que desenvolvessem metodologias próprias e mais específicas, de onde se destaca o *direct method* ou *método directo*. Este acto foi levado a cabo por alguns estudiosos visionários, mesmo baseando-se apenas nas suas próprias experiências de ensino e aprendizagem ou na observação de outros (Ewert, 2013). Dentre esses pode-se destacar o pedagogo francês e professor de latim na altura, o François Gouin (1831–1896) e o pedagogo norte-americano de origem alemã, Maximilian (Maximilien) Delphinus Berlitz (1852–1921), neste último caso, com a abertura das escolas Berlitz (Berlitz, 1907, 1915; Gouin, 1880). Seguiram-se a esses Viëtor (1882), Sweet (1899) e Jespersen (1904), que publicaram as suas recomendações para o ensino de LE (Brown, 2006; Howatt, 1982, 1984), e outros pesquisadores da Escola de Praga, a partir de 1926 (Fisiak, 1984). Nesta altura, os profissionais desta área não se consideravam nem linguistas nem filólogos, mas sim professores de línguas modernas (Ewert, 2013).

A introdução do ensino de línguas estrangeiras nos currículos escolares fez com que surgissem uma profissão docente, uma necessidade de criação da formação profissional, algumas associações profissionais para professores de línguas estrangeiras, e alguns departamentos modernos de línguas em várias universidades (Ewert, 2013; Kayser, 1916). Foi assim que em 1916 foi fundada a *National Federation of Modern Language Teachers Associations* (NFMLTA), e como acto contínuo nesse mesmo ano, criou-se uma revista académica desta *Federação Nacional das Associações de Professores de Línguas Modernas*, *The Modern Language Journal*, uma publicação par-revista que neste ano de 2019 já vai no seu volume 103.

A partir dos anos 1920 começa então a surgir os primeiros esforços para a necessidade da produção de materiais de ensino baseados na comparação estrutural de duas línguas, por parte de autores checos (Fisiak 1984). Entretanto, o eclodir da Segunda Guerra Mundial e a subsequente entrada na mesma dos EUA, seguido da Guerra Fria, acelerou a necessidade de uma instrução efetiva em LE para o pessoal militar (Brown, 2006; Fisiak 1984; Howatt, 1984). Mais tarde surge então o considerado hoje como o primeiro método verdadeiramente científico do ensino de línguas, o *audiolingualismo*, firmemente enraizado em duas poderosas teorias da época, o behaviorismo em psicologia (Skinner, 1957) e o estruturalismo em linguística (Bloomfield, 1933; Saussure, 1960). Esta tarefa foi efetivada com a envolvimento por parte dos dirigentes americanos de dois grandes linguistas da época, o Leonard Bloomfield quem introduziu o conceito de *language habit* (Bloomfield, 1933) e o Robert Lado (1957), este que formulou a *Contrastive Analysis Hypothesis*, que estimulou a pesquisa em linguística contrastiva, e cujos resultados foram muito impactantes na preparação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras (Ewert, 2013; Fisiak, 1984).

Entretanto, segundo Guiora (2005), o próprio termo Linguística Aplicada provavelmente só foi usado oficialmente pela primeira vez no título da revista *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, fundada em 1948, cujo subtítulo durou até os anos 1970s. Este subtítulo mostra que os linguistas da época consideravam esta disciplina como aquela que os permitiria aplicar métodos analíticos aos problemas práticos e profissionais no âmbito da produção de materiais didáticos, dos dicionários, de guias de conversações, e de desenvolver cursos de línguas diversas para os militares e não só.

Os anos 1950 viram a criação na Universidade de Edimburgo, no Reino Unido, a *University of Edinburgh's School of Applied Linguistics*, em 1956 (BAAL, 1997), cuja missão era a formação de professores de línguas na aplicação dos princípios da linguística à prática pedagógica. Enquanto isso, em Washington DC criava-se o *Center for Applied Linguistics*, em 1957, com o objetivo de melhorar o ensino e a pesquisa no âmbito das línguas inglesa e outras. Nas duas décadas seguintes, formaram-se organizações profissionais dedicadas à linguística aplicada, como a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) ou *International Association of Applied Linguists*, fundada em França em 1964, a *British Association of Applied Linguistics* (BAAL), no Reino Unido em 1967, e a *Southern African Applied Linguistics Association* (SAALA) na África do Sul em 1980, e a criação de vários periódicos par-revistas, nomeadamente, a *Applied Linguistics* em 1980, a *Annual Review of Applied Linguistics* em 1981, e a *Southern African Linguistics and Applied Language Studies Journal* (SAJALS) em 1983 (Linn, 2008; Moita

Lopes, 2006; Ribeiro, 2011). Atualmente, a leitura dos artigos publicados por profissionais afectos a essas associações e nessas revistas mostram que a partir da década de 1980 a Linguística Aplicada havia se movido para áreas de investigação além do ensino da língua.

Quanto ao seu conceito, a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) define a disciplina da seguinte forma:

Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems. Applied Linguistics differs from Linguistics in general mainly with respect to its explicit orientation towards practical, everyday problems related to language and communication (*AILA website*).

Grade (2002) considera o foco da LA da seguinte forma:

The focus of applied linguistics is on trying to resolve language-based problems that people encounter in the real world, whether they be learners, teachers, supervisors, academics, lawyers, service providers, those who need social services, test takers, policy developers, dictionary makers, translators, or a whole range of business clients. (p. 9)

Das duas citações pode-se destacar que a LA é tanto uma abordagem para compreender questões práticas de uso da língua no mundo real, como uma área interdisciplinar de estudo em que a linguística é combinada com questões, métodos e perspectivas de outras disciplinas. Neste âmbito, Cook (2003) defende que existem três grandes categorias atualmente aceites como fazendo parte do âmbito da Linguística Aplicada, nomeadamente, (a) a linguagem e educação; (b) língua, trabalho e direito; e (c) língua, informação e efeito (Cook, 2003, pp. 7–8), cada uma com as suas subcategorias. Assim, no sentido geral, o trabalho de um linguista aplicado é identificar, analisar, diagnosticar e interpretar problemas que têm que ver com o uso da língua ou da linguagem no mundo real, trazer os resultados de estudos da linguística para lidar com o problema e recomendar soluções, sendo, portanto, um campo de incontáveis possibilidades.

Na verdade, ela é cada vez mais uma disciplina voltada para as práticas sociais (Moita Lopes, 2006, p. 23), politizada, transgressiva e crítica (Pennycook, 1990, p. 82). A LA está cada vez mais politizada (Damianovic, 2005; Rajagopalan, 2003), e o linguista aplicado “está mais crítico e sensível às preocupações sociais, [morais], culturais e políticas” (Damianovic, 2005, p. 191) ajudando assim a construir um mundo cada vez menos desestruturado, e com menos desigualdades, desequilíbrios ou assimetrias.

Em relação às diferenças (ou semelhanças) entre a disciplina mãe, a linguística, e a linguística aplicada, num jeito comparativo Davies e Elder (2004) postulam que são as questões de pesquisa que distinguem as duas. Para Davies e Elder (2004),

While linguistics is primarily concerned with language in itself and with language problems in so far as they provide evidence for better language description or for teaching a linguistic theory, applied linguistics is interested in language problems for what they reveal about the role of language in people's daily lives and whether intervention is either possible or desirable. (pp. 11–12)

Portanto, no seu carácter de ciência independente, autónoma, interdisciplinar e transdisciplinar, a LA é na atualidade considerada como uma disciplina cuja tarefa consiste, entre outras, em resolução de problemas sociais que envolvem a aquisição, a aprendizagem, o ensino, a escolha, o uso e a perda da linguagem dentro e fora da sala de aula (Almeida-Filho, 2005; Bohn, 1988; Celani, 1992; Cook, 2003; Davies, 2007; Dörnyei, 2007; Grabe, 2002; Moita Lopes, 1996; Nunan, 1992; Richards & Schmidt, 2010). Para Carvalho (2015), referindo-se ao contexto escolar, a linguagem é “tanto o veículo da transmissão dos saberes ... como o instrumento pelo qual se estabelecem as relações entre os seus membros ... [mas] ... também, e para além disso, o elemento configurador do próprio conhecimento e algo inerente aos processos da sua construção” (p. 80).

Dentre as várias áreas de atuação de LA pode-se destacar algumas de que este trabalho foca:

- *Comunidades discursivas* (Fiad, 2006b; Gizir & Simsek, 2005; Goodfellow, 2011; Hyland, 2009; Inglis, Kirkwood, Downs & Parkinson, 2007);
- *Formação de professores de língua materna, LS ou LE* (Dutra & Mello, 2004; Edge, 1988; Flores, Sheets, & Clark, 2011; Kleiman, 2008; Moreira, Duarte, & Flores, 2014; Petroni, 2010; Randall & Thornton, 2001; Richards & Nunan, 1990; Shulman, 1986b, 1987; Wallace, 1991);
- *Desenho de currículos para o ensino de LinFE* (Berwick, 1989; Henriksen, Holmen, & Kling, 2018; Braine, 2001; Brindley, 1989; Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2012; Dudley-Evans & St. John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Long, 2005; Moreira, Duarte, & Flores, 2014; Schoenbach, 2003).
- *Aprendizagem e ensino da língua materna, LS ou LE* (Brown, 2006; Ellis, 1986, 1994; Gass & Selinker, 2001; Lightbown & Spada, 2013 Littlewood, 1984;);
- *Literacia académica ou letramento académico* (Berman & Cheng; 2001; Buehl, 2011; Ferreira, 2013; Fiad, 2006a; Fischer, 2007, 2010; Goodfellow, 2005; Jacobs, 2005; Janks, 2010b; Kern, 2000; Kleiman, 2005; Lea, 1998; Lea & Street, 2006; Leibowitz, 2004; Neves, 2013; Pasquotte-Vieira & Fiad, 2015; Seligmann, 2012; Weideman, 2003);

- *Bilinguismo* (Almeida & Flores, 2017; Baker, 2001; Bhatia & Ritchie, 2013; Bialystok, 2003; Gertken, Amengual, & Birdsong, 2012, 2014; Brisk, 2010; Butler & Hakuta, 2006; Cummins, 1978, 1979, 2009; Flores, 2008b, 2011; García, 2009; Grosjean, 1992; Hornberger, 2003; Li Wei, 2010); e
- *Biliteracia académica* (Beeman & Urow, 2012; Escamilla, Hopewell, Butvilofsky, Sparrow, Soltero-González, Ruiz-Figueroa, & Escamilla, 2014; Palfreyman & Van der Walt, (2017; Pérez, 2003; Rodriguez, Carrasquillo, Lee, & Calderon, 2014; Thomas & Collier, 2012).

É diante deste amplo cenário sobre a cientificidade das ciências da linguagem e da linguística aplicada que passamos agora para a apresentação do conceito de *investigação*.

3.1.4. Investigação

Etimologicamente a palavra *investigação* vem do latim *investigatiōne*, tendo resultado de juntar “in” a “*vestigium*”, que literalmente significa “ir atrás de pegadas, seguir o rasto de alguém”. *Investigação* surgiu no século XV, pouco antes da Revolução Científica. De acordo ao *Dicionário da Língua Portuguesa* (2008), da Porto Editora, *investigação* é o “ato ou efeito de investigar, inquirição, indagação, estudo ou série de estudos aprofundados sobre determinado tema, numa área científica ou artística; pesquisa”.

Hatch e Lazaraton (1991) sugerem que *investigação* é uma atividade intelectual e académica que visa “a busca organizada e sistemática de respostas às perguntas que fazemos” (p. 1). Nunan (1992) fornece uma descrição um pouco mais elaborada quando afirma que a investigação é “um processo sistemático de inquérito constituído por três elementos ou componentes: (1) questão, problema ou hipótese, (2) dados e (3) análise e interpretação” (p. 3). Por seu lado, Northrop (1966) postula que a “investigação começa apenas quando algo é insatisfatório, quando as crenças tradicionais são inadequadas ou em questão, quando os factos necessários para resolver as incertezas não são conhecidos, quando as hipóteses relevantes prováveis nem sequer são imaginadas. O que se tem no início da investigação é apenas o problema” (p. 17).

Tal como expresso em Cacumba (2014, 2019), o que se pode entender dessas definições é que, essencialmente, a investigação é um processo de procura (a) para encontrar a fonte ou causa de algo, (b) descobrir novos conhecimentos, (c) avançar para uma disciplina específica ou trazer uma mudança, (d) para encontrar soluções de um problema, ou (e) para encontrar respostas a perguntas através da aplicação de procedimentos cientificamente aceites e argumentados. O objetivo de uma investigação é descrever, prever, melhorar, controlar, explicar ou compreender um evento, uma situação ou um fenómeno a fim de se criar, estabelecer, aumentar, refinar ou ampliar um conhecimento novo, único e substancial. A pesquisa também procura formular leis explicativas específicas de um conjunto de factos

ou princípios de um determinado campo de estudo (Brown & Rodgers, 2002; Gall, Gall, & Borg, 2007; Mia, 2015; Nunan, 1992; Seliger & Shohamy, 1989).

Portanto, a *investigação* é vista neste estudo como uma atividade intelectual, académica, sistemática e organizada de colher, analisar e interpretar dados capazes de dar respostas às perguntas ou encontrar soluções práticas para problemas sociais, económicos, físicos, morais, históricos e políticos.

De um modo geral, a investigação é um processo *intelectual* porque requer um desempenho cognitivo de alto nível, exige uma compreensão rigorosa, profunda e integrada do assunto a ser estudado, em vez de um conhecimento superficial e desconectado de temas memorizados.

Ela é um processo *académico* porque deve seguir rigorosamente as práticas da respetiva comunidade científica, deve ser baseado num amor à aprendizagem e na curiosidade. Outrossim, o carácter académico da investigação significa que ela deve ser destituída de preconceitos e juízos preestabelecidos, e o seu produto deve ser comunicado numa linguagem clara, precisa e apropriada, e nunca deve ser visto como definitivo, mas sim aberto às dúvidas e a críticas de vários tipos de audiência tecnicamente conscientes, como professores, autores, revisores por pares, editores, júri, estudantes, entre outros.

A investigação também é *sistemática* porque existe um conjunto definido de procedimentos e etapas que o pesquisador deve seguir, no sentido de obter resultados mais precisos. Tais procedimentos são planificados e não são espontâneos.

E a investigação é um trabalho *organizado* já que existe uma estrutura própria que deve ser respeitada em cada comunidade científica, um processo focado e delimitado a um âmbito específico, sem isso significar limitar a capacidade criativa e independente do investigador, nem tão pouco impedir que o académico aspire a ir além das normas e requisitos institucionais, para descobrir outros paradigmas (Kuhn, 1962, 1970).

Em poucas palavras, qualquer pesquisa só é bem-sucedida quando encontra tanto uma resposta, seja ela positiva ou negativa, para uma hipótese ou para uma questão, ou então quando avança com uma solução prática para um problema específico (Booth, Colomb, Williams, Bizup, & FitzGerald, 2016). Por isso, a investigação deve recorrer a diversos tipos de técnicas ou métodos.

3.1.5. Técnica

A palavra *técnica* origina do grego *téchnē*, que significa “arte, técnica, ofício”; ou maneira de realizar uma ação ou conjunto de ações. Neste estudo a palavra *técnica* é usada com o mesmo sentido de Pardal e Correia (1995), isto é, como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” (p. 48). Neste sentido, são técnicas de investigação aquelas que, através da execução do conjunto de operações de um método (*cf.* §3.1.6, adiante) permitem confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Os autores classificam as técnicas de recolha de dados na “investigação social” como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial.

Assim, este trabalho utiliza *técnica* como um conjunto de procedimentos para a obtenção de diferentes dados (Freeman, 1998) ou como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” (Pardal & Correia, 1995, p. 48). Como exemplos de técnicas de recolha de dados são considerados o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação, e a análise documental.

Estas técnicas por sua vez podem ser categorizadas em documentais ou não documentais. Segundo Aires (2015) existem dois tipos de documentos que podem ser pesquisados para a compilação de dados: os *documentos oficiais* e os *documentos pessoais*. São considerados documentos oficiais aqueles que proporcionam “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc. Já os documentos pessoais integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências, crenças, etc.” (Aires, 2015, p. 42).

São exemplos de técnicas documentais (a) a *história da vida*, que é “uma análise da realidade vivida pelos sujeitos, conhecer a cultura de um grupo humano ou compreender aspetos básicos do comportamento humano e das instituições” (Aires, 2015, p. 41); (b) o *material audiovisual* ou *photovoice*, que é a utilização de imagens fotográficas para, por exemplo, avaliar as necessidades de uma determinada comunidade; e (c) a *análise documental*, que é a representação do conteúdo documental (versão primária) de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento (versão secundária). A análise documental pode ser aplicada não só sobre documentos escritos, mas também sobre documentos audiovisuais (vídeos), sobre documentos áudios (música), sobre imagens (fotografias,

mapas, pinturas). São exemplos de técnicas não documentais a observação, o questionário, a entrevista, e o teste.

3.1.6. Método

A palavra *método* é originária do latim *methodus*, que significa “maneira de ir ou de ensinar”, esta originária do grego *methodos*, cujo significado é “investigação científica, modo de perguntar”, originalmente “perseguição, ato de ir atrás”, de *meta*, “atrás, depois”, mais *hodos*, caminho” (Hoad, 2000; Partridge, 2006; Weekely, 1921). Geralmente *método* refere-se à um “dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testes hipóteses de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 188). Neste caso, percebe-se que para esses autores *método* é visto como tradução do termo em inglês *methods*, como se pode ver em Bitchener (2010), que é entendido como ferramenta ou *instrumento* utilizado pelo investigador para colher evidências empíricas ou para analisar dados de indivíduos, grupos e textos em qualquer meio. Para Harding (1987) e Bowling (2014, p. 166), o método refere-se a técnicas e procedimentos utilizados para recolher, processar e analisar os dados durante a pesquisa. E isso significa não pode haver conhecimento científico nem o desenvolvimento de novos produtos e processos, se não existir um método especializado, mas que compartilhe certos pressupostos ou princípios gerais.

Do acima exposto, e segundo Kothari (2004) pode-se aferir que o âmbito da metodologia de investigação é mais amplo do que o do método de investigação, significando isso que enquanto que a metodologia envolve muitas dimensões, o método constitui apenas uma dessas partes da metodologia. Assim, Kothari (2004) postula que

when we talk of research methodology we not only talk of the research methods but also consider the logic behind the methods we use in the context of our research study and explain why we are using a particular method or technique and why we are not using others so that research results are capable of being evaluated either by the researcher himself or by others. (p. 8)

Por outras palavras, os métodos são uma abordagem teórica e metodológica para a realização de estudos (Sarantakos, 2005), e neste trabalho será utilizado como equivalente a *instrumento de recolha de dados*. Já *método* ou *instrumento* são vistos nesta tese como objetos palpáveis ou material impresso (Ramos & Naranjo, 2014) utilizados nas diversas técnicas para a recolha, tratamento, análise, síntese, abstração, indução e dedução das evidências empíricas.

Quanto a diferença entre *técnica* e *método* (ou *instrumento*), Quivy e Campenhoudt (1992) remetem o conceito de *método* ao conceito de *instrumento* (p. 188). Enquanto isso, a *técnica* é vista como

“procedimentos especializados que não têm uma finalidade em si mesmos” (p. 189), utilizados no âmbito da aplicação prática de um método. Portanto, este trabalho considera como sinónimos os conceitos de *técnicas* e *método* (ou *instrumento*), sendo o primeiro usado com muito mais frequência ao longo do mesmo.

3.1.7. Metodologia

Em qualquer trabalho científico ou investigativo, a metodologia torna-se um dos elementos fundamentais. A palavra *metodologia* é formada pela palavra do latim *methodus* (cf. §3.1.6), mais o sufixo referente ao grego *logos*, que é “palavra, estudo, tratado” (Hoad, 2000; Partridge, 2006; Weekely, 1921). Neste sentido, *metodologia* pode significar a ciência que estuda os caminhos ou vias para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento.

Mouton (2001) considera a *metodologia* como o meio ou método de fazer alguma coisa (p. 35). De acordo com Harding (1987), a *metodologia* é uma teoria e análise de como a pesquisa deve prosseguir, e inclui relatos de como “a estrutura geral da teoria encontra suas aplicações em disciplinas científicas específicas” (p. 3). Para outros especialistas, como Cook e Fonow (1990), bem como Lather (1992), a metodologia é um modelo que envolve princípios teóricos, bem como uma estrutura que fornece orientações sobre como a pesquisa é feita no contexto de um paradigma específico. Segundo Kothari (2004), fala-se de metodologia de investigação quando nos referimos de: (a) por que um estudo foi realizado; (b) como o problema de pesquisa foi definido; (c) de que maneira e por que a hipótese foi formulada; (d) quais dados foram recolhidos; (e) qual método [termo definido a seguir] foi adotado; (f) por que uma técnica particular de análise de dados foi usada (p. 8), entre outras questões.

Dito de outra forma, uma metodologia traduz os princípios de um paradigma numa linguagem de investigação e mostra como o mundo pode ser explicado, tratado, abordado e estudado (Sarantakos, 2005). A metodologia explica de forma rigorosa e precisa todos os passos desenvolvidos ao longo de um estudo.

Até aqui apresentou-se os principais termos de referência a serem utilizados neste capítulo e ao longo de todo o trabalho. A seguir, passamos a descrever em síntese os principais aspetos metodológicos relacionados ao estudo.

3.2. SÍNTESE DO ESTUDO

Esta secção apresenta a identificação do problema de investigação, a área de investigação, o objeto de estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos, e as questões de investigação.

3.2.1. Identificação do Problema de Investigação

Tradicionalmente, uma pesquisa começa da identificação de um problema ou da formulação de uma questão de investigação (Bitchener, 2010; Creswell, 2012; Denzin, 1978; Dörnyei, 2007; Kothari, 2004; Mackey & Gass, 2005; Nunan, 1992; Paltridge & Starfield, 2007; Phillips & Pugh, 2010), conceitos que serão definidos mais abaixo desta secção. Minayo (1994) considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p. 17). A adequada e correta formulação de um problema de investigação depende em grande medida o sucesso de um estudo. Na aceção científica, problema é visto como “questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (Kerlinger, 1980, p. 35). Ainda neste âmbito, e para diferenciar um problema social e um de investigação, Kerlinger (1980) avança com uma definição mais científica ao considerar um problema como “uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas” (p. 35). Pode-se exemplificar esta diferença da seguinte forma: enquanto num problema social, um administrador ou um político perguntaria “*Quantos candidatos reprovaram no exame de acesso ao ISCED-Huíla?*”, a provável questão de um pesquisador seria “*Até que ponto o alto nível de reprovações no exame de acesso ao ISCED-Huíla pode estar associado aos baixos níveis de leitura dos candidatos?*”. Enquanto isso, Gil (1999) considera o problema como uma “questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (p. 49). Dos conceitos desses dois autores, pode-se depreender que o problema é o coração de qualquer investigação. Referindo-se à área de educação, Creswell (2012) defende que o problema de investigação tem que ver com “issues, controversies, or concerns that guide the need for conducting a study” (p. 59). Para Tavakoli (2012), o problema de investigação

can be anything that a person finds unsatisfactory or unsettling, a difficulty of some sort, a state of affairs that needs to be changed, anything that is not working as well as it might. Problems involve areas of concern to researchers, conditions they want to improve, difficulties they want to eliminate, questions for which they seek answers. (p. 549)

Isso significa que nem sempre o problema é uma frase interrogativa, como alega Kerlinger (1980). E em relação à solução, a “ciência pode fornecer sugestões e inferências sobre possíveis respostas, mas jamais poderá responder a essas questões diretamente” (Kerlinger, 1980, p. 35). Por isso, dito de outra

forma, o problema de investigação é visto neste estudo como uma questão de qualquer natureza intelectual que precisa ser respondida ou uma lacuna no conhecimento, uma controvérsia, uma dificuldade, uma preocupação, um fenómeno ou um desafio pelo qual o investigador está interessado e familiarizado e que necessita de ser abordado, investigado ou estudado clara e concisamente, seja descritiva ou experimentalmente (Boudah, 2011; Creswell, 2012; Kerlinger, 1980; Tavakoli, 2012).

Quanto a este estudo, é importante destacar que o século XXI colocou uma demanda mais urgente para a necessidade de os graduandos e profissionais terem uma competência bilingue ou multilingue adequada de ouvir, falar, ler, escrever, pensar analiticamente, e de aceder, compreender, avaliar e produzir o discurso de disciplinas gerais e específicas de seus cursos (Janks, 2010a; Kern, 2000; Sales, 2004; Seligmann, 2012; Weideman, 2003). Em suma, precisa-se cada vez mais de um cidadão global capaz de atravessar facilmente as fronteiras profissionais, nacionais e culturais (Riemer, 2002). Assim, numa tentativa de busca da necessária competência, qualificação e certificação, o mundo, no geral, e o ISCED-Huíla, em especial, têm testemunhado simultaneamente um aumento acentuado no número de IES e de alunos universitários e prevê-se que essa demanda será ainda maior em 2035 (Calderon, 2012, p. 1). Aliás, o caso de Angola é ilustrativo disso, ao ter passado de perto de 14 000 matrículas em 2002, para 261 214 estudantes em 2018, correspondendo a um aumento exponencial de mais de 2 000% em 17 anos (*cf.* §2.4.4, para mais dados).

Relativamente ao problema de investigação deste estudo, no geral, esse aumento pode ser considerado positivo do ponto de vista quantitativo. No entanto, visto de uma perspectiva qualitativa, essa “massificação” (Benesch, 2001; Calderon, 2012; Chun, 2009; Mendes, 2007) do ensino origina que muitos ingressos e graduandos das universidades demonstrem “fragilidade de realizar práticas de letramento [ou literacia académica] bem-sucedidas” (Araújo & Dieb, 2013, p. 84) no contexto académico (Henderson & Hirst, 2006; Leki, 2007; Hermida, 2009; Carvalho, 2014). Como consequência, vários graduandos não são considerados preparados para o ensino superior. Em muitos casos, são admitidos em universidades alunos que possuem apenas competências de literacia básica, causando altos níveis de insucesso escolar, acompanhado por um aumento da taxa de abandono ou evasão (Bardagi & Hutz, 2009; Ferreira & Fernandes, 2015; Garcia, 2014; Gonçalves & Pereira, 2011; Iler, 2016).

Esta preocupação para com a fragilidade de realização de práticas de literacia académica é identificada em três contextos, nos quais assume contornos preocupantes. Primeiro, entre os estudantes universitários bilingues (ou multilingues) que têm o Inglês como LE, conforme relatado por Dreyer e Nel

(2003), Pretorius e Machet (2004), Wingate (2007), McDonald e Thornley (2009) e Du Plessis e Gerber (2012). Segundo, em locais onde existe insuficiente concetualização teórica-metodológica em torno da literacia académica bilingue (Koda, 2007; Pretorius, 2014). E terceiro, em contextos educacionais onde as decisões relativas ao currículo, elaboração de programas, seleção de materiais, formação de professores, e ensino da literacia académica são raramente baseadas em investigações credíveis e sistemáticas das potenciais necessidades dos graduandos (*cf.* Belcher, 2006; Brindley, 1989; Richterich & Chancerel, 1980; West, 1994).

3.2.2. Área de Investigação

Este estudo aborda a *literacia académica bilingue*. A *área de investigação* é usada aqui como sinónimo de *tema* ou *área de interesse*, e é entendida neste trabalho como um tópico mais amplo do que se pretende estudar, ou a definição genérica do que se pretende pesquisar. Como exemplos, podemos ter o bilinguismo, a liderança, a formação de professores, ou até mesmo um tópico que se relaciona com um campo específico dentro desses termos mais amplos, como a biliteracia académica, a motivação de professores, a prática docente, respetivamente. Em termos de formulação, a área de investigação é, de um modo geral, mais curta do que o tópico.

3.2.3. Tópico ou Objeto de Estudo

O foco deste estudo tem que ver com *as competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos em ensino do Inglês como Língua Estrangeira (LE)*. O *objeto de estudo* é utilizado como sinónimo de *tópico de pesquisa*, que significa a delimitação, a definição específica ou o foco especial do que o investigador mostra interesse de pesquisar, analisar, interpretar ou verificar sob o âmbito da área de investigação, face às distintas áreas do saber que possuem o mesmo objeto material. Os respetivos tópicos das áreas de investigação acima poderiam ser impacto da religião na aquisição do bilinguismo, características de líderes escolares modernos, e os modelos de formação profissional docente. Selecionados a área de investigação e o objeto do mesmo, o passo a seguir é a formulação do objetivo geral da investigação.

3.2.4. Objetivo Geral da Investigação

O objetivo geral deste estudo consiste em propor um quadro teórico-prático para determinar o perfil das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos e futuros profissionais em ensino do Inglês como LE numa IES pública localizada no Lubango, sul de Angola, o ISCED-Huíla.

O objetivo geral (*research purpose* ou *research aim*, em Inglês), é definido como “understanding something, gaining some insight into what is going on and why it is happening (Bickman & Rog, 1998, p. 74). As pesquisas científicas em LA geralmente contemplam dois tipos de objetivo: o geral e os específicos. Ambos sintetizam o que o investigador pretende esclarecer e devem ser coerentes com o problema proposto e com a justificativa fornecida. E a boa técnica para enunciar o objetivo é começar a sua redação com um verbo no infinitivo, o qual deverá exprimir uma ação bem definida, possível de ser executada e de ser mensurada.

No objetivo geral, o pesquisador propõe uma síntese dos resultados que pretende alcançar com a pesquisa; nos objetivos específicos, ele detalha as propostas desdobradas a partir do objetivo geral. Por outras palavras, o objetivo geral de um estudo é uma declaração do *porquê* ou das razões pelas quais o estudo está a ser conduzido. Portanto, este objetivo pode ser identificar ou descrever um conceito, explicar ou prever uma resposta para uma questão, ou procurar uma solução para um determinado problema ou fenómeno. Para além deste objetivo geral, apresenta-se também os objetivos específicos.

3.2.5. Objetivos Específicos da Investigação

Como o nome indica, os objetivos específicos (*research objective*, em Inglês) geralmente resumem com mais detalhes o *que* se pretende alcançar com a pesquisa (Brown & Rodgers, 2002; Dörnyei, 2007; Mackey & Gass, 2005; e Mouton, 2001). Portanto, este estudo pretende alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar os fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia dos formandos de Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla;
2. Identificar o nível de literacia académica destes graduandos-participantes na altura que iniciam o seu curso superior;
3. Relacionar duas das componentes do ALBCQ-PE (historial linguístico e uso linguístico) e as notas do CILP e do TALSE destes graduandos-participantes;
4. Explorar as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue desses mesmos graduandos;
5. Identificar as necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue que os graduandos precisam mais de ter para atuarem satisfatoriamente no ensino do Inglês como LE;

6. Esboçar as diferenças entre as necessidades de aprendizagem (presentes) e as necessidades da situação-alvo (futuras) em termos de competências de literacia académica bilingue tal como visto pelos graduandos;
7. Avaliar até que ponto o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla promovem as competências de literacia académica bilingue.

A secção que se segue trata das questões de investigação.

3.2.6. Questões de Investigação

As questões de investigação são derivadas dos objetivos da pesquisa, tanto dos gerais como dos específicos (Campbell, Daft & Hulin, 1982; Creswell, 2005; Johnson & Christensen, 2004; Tavakoli, 2012). Segundo Campbell, Daft e Hulin (1982), “as questões de investigação são perguntas que identificam o fenómeno a ser estudado e são formulados a partir dos objetivos”. Para Johnson e Christensen (2004), questões de investigação são geralmente entendidas como frases interrogativas que representam “uma extensão da afirmação do objetivo geral (*research purpose*) do estudo, na medida em que especifica exatamente a questão que o pesquisador tentará responder” (p. 77). Para Creswell (2005), questões de pesquisa “limitam o objetivo geral para questões específicas que se pretende responder ou abordar no estudo” (p. 62).

A determinação da(s) questão(ões) de pesquisa é um passo fundamental no processo de investigação científica (Creswell, 2005; Johnson & Christensen, 2004; Punch, 2006). Falando sobre as funções principais das questões de investigação, Punch (1998, p. 38) argumenta que existem cinco: (a) organizar o projeto e dar-lhe direção e coerência; (b) delimitar o projeto, mostrando as suas fronteiras; (c) manter o pesquisador focado durante o estudo; (d) fornecer uma estrutura para redigir o trabalho; e (e) apontar para os dados que serão necessários. Por outras palavras, uma questão de investigação, portanto na forma interrogativa, é considerada como o núcleo fundamental em torno do qual determina-se a metodologia, as técnicas de recolha e tratamento de dados, as conclusões e recomendações, e é o combustível que impulsiona e orienta o estudo, dando-lhe a relevância, coerência e direção necessárias.

Freeman (1998) observa que existem dois tipos de perguntas: questões de ensino (isto é, *teachable questions*) e questões pesquisáveis (isto é, *researchable questions*) (p. 63). As primeiras são aquelas que ocorrem na sala de aula, na maior parte dos casos formuladas por docentes no seu dia-a-dia

profissional. Exemplos de perguntas de ensino são: “*Qual é a melhor maneira de motivar meus alunos?*” e “*Como posso fazer com que os alunos leiam com mais eficiência?*”. Por sua vez, as questões pesquisáveis normalmente são feitas por investigadores. Como exemplo dessas temos “*Até que ponto a velocidade da leitura ajuda a compreensão da leitura dos alunos do ensino superior?*”, e “*Como a autonomia na escolha de atividades aumenta a motivação dos estudantes do ensino superior numa aula de Inglês?*”. Portanto, apesar de haver pesquisas na sala de aula, elas são feitas num contexto específico, e para que estudos do género contribuam para o campo do ensino da L1 e L2 ou LE como um todo, é preciso que os mesmos sejam feitos de uma outra forma, e que os resultados sejam examinados de uma perspectiva mais ampla.

Quanto aos tipos de questões de investigação ou perguntas pesquisáveis, Onwuegbuzie e Leech (2006) e Creswell (1999, 2014) classificam-nas em *quantitativas* (aquelas que perguntam sobre dados mensuráveis ou contáveis) e *qualitativas* (aquelas que procuram saber sobre significados, conceitos, definições e descrições de algo nominável). Por sua vez, as questões quantitativas podem ser subdivididas em *descritivas*, *comparativas* e *relacionais*.

As questões descritivas simplesmente buscam quantificar respostas numa ou mais variáveis. Essas perguntas geralmente podem começar com as palavras “*O que é ...*” ou “*O que são ...*”. As questões comparativas buscam comparar dois ou mais grupos em alguma variável de resultado (ou seja, dependente). Essas perguntas costumam usar palavras como “*diferenciar*” e “*comparar*”. As questões relacionais têm que ver com tendências entre (ou entre) duas (ou mais) variáveis. Essas perguntas geralmente usam palavras como “*relacionar*”, “*relacionamento*”, “*associação*” e “*tendência*”. As questões qualitativas são definidas como “*abertas, evoluindo e não direcionais*” (Creswell, 2002, p. 99). Essas questões tendem a procurar, descobrir, explorar um processo ou descrever experiências. Portanto, Onwuegbuzie e Leech (2006) argumentam que “as questões de pesquisa qualitativa tipicamente descrevem, ao invés de relacionar variáveis ou comparar grupos, evitando o uso de palavras como ‘*afetar*’, ‘*influenciar*’, ‘*comparar*’ e ‘*relacionar*’ (p. 482). Isso significa que as questões de pesquisa qualitativa tendem a abordar questões do tipo “*o quê...*” e “*como*”.

Sendo assim, no âmbito do objetivo geral deste estudo visto em §3.2.4, a questão principal deste estudo é: *Como determinar o perfil das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) que os graduandos em Ensino da Língua Inglesa no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) da Huíla necessitam para o seu sucesso académico e profissional?*

Mais especificamente, e seguindo os objetivos específicos em §3.2.5, o presente estudo procura responder às seguintes sete questões:

1. Quais são os fatores contributivos para o bilinguismo e a biteracia dos formandos de Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla?
2. Qual é o nível de literacia académica destes graduandos-participantes na altura que iniciam o seu curso superior?
3. Qual é a relação entre duas das componentes do ALBCQ-PE (historial linguístico e uso linguístico) e as notas do CILP e do TALSE destes graduandos-participantes?
4. Quais são as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue desses mesmos graduandos?
5. Quais são as necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue que os graduandos precisam mais de ter para atuarem satisfatoriamente no ensino do Inglês como LE?
6. Quais são as diferenças entre as necessidades de aprendizagem (presentes) e as necessidades da situação-alvo (futuras) em termos de competências de literacia académica bilingue tal como visto pelos graduandos?
7. Até que ponto o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla promovem as competências de literacia académica bilingue?

Portanto, foram formuladas sete questões pesquisáveis quantitativas, sendo, quatro questões descritivas (Q11, Q12, Q14 e Q15), uma questão comparativa (Q16) e duas questões relacionais (Q13 e Q17). Tendo apresentado a síntese do estudo, passamos para a metodologia utilizada na recolha e tratamento de dados.

3.3. METODOLOGIA

O objetivo desta secção é apresentar a metodologia utilizada neste trabalho, e está dividida em seis partes: contexto de investigação, população e amostra, tipo de investigação, design de investigação, técnicas de recolha de dados, e técnicas da análise de dados.

3.3.1. Contexto de Investigação

Este estudo decorreu no ISCED, localizado no Lubango, província da Huíla, no sul de Angola. Foi nesta instituição onde o autor desta Tese frequentou e concluiu o curso de Licenciatura em Ciências de Educação, Opção Inglês, entre 1992 e 1999, e onde trabalha há já 21 anos como docente.

Historicamente, o Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) da Huíla foi criado em 1980, como ISCED do Lubango pelo Decreto n° 95/80 (Conselho de Ministros, 1980) que extinguiu a Faculdade de Letras do Lubango. De 1980 a 2009, o ISCED-Huíla pertenceu à até então única IES pública do país, a UAN. Ou seja, em 2009, no âmbito do Programa do Governo de Angola para o ES, através do Decreto n° 7/09 (Assembleia Nacional, 2009), de 12 de maio, o ISCED-Lubango passou a ser chamado ISCED-Huíla, uma instituição autónoma administrativa, académica e cientificamente, e tutelada pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) angolano. Ao lado da UMN, o ISCED-Huíla é uma Instituição Pública de ES de âmbito provincial, correspondente à VI Região Académica das oito existentes no país, com a aprovação da VIII Região Académica em 2014.

Desde a sua criação em 1980, o ISCED-Lubango contava com 12 cursos de Licenciatura em Ciências de Educação até o ano de 2004: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Linguística/Francês, Linguística/Inglês, Linguística/Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química. Catorze anos depois da sua criação, o número de cursos passou para 13, com a criação de Informática Educativa. No ano da comemoração dos seus trinta e quatro anos de existência, em 2014 o ISCED-Huíla passou a ter 14 cursos, com a criação da Licenciatura em Educação Física e Desportos. Desde o ano de 2003 que o ISCED Huíla contava com 6 Mestrados: Teoria e Desenvolvimento Curricular, Ensino de Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) e Ensino do Português. A partir de 2018 a Instituição criou mais 2 mestrados, o de Ensino da História de África, e o de Ecologia, passando assim a contar com 8 mestrados. Quanto ao crescimento estudantil na graduação, o ISCED-Huíla contava com 121 estudantes em 1980, 651 estudantes em 2000 e neste momento conta com cerca de 8 000 estudantes, em 2019.

Quanto ao curso, o nome de Linguística/Inglês foi a forma curta encontrada para o equivalente de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês. No entanto, à medida que o curso foi se expandindo a nível do País, este nome foi sofrendo algumas alterações, ao ponto de algumas instituições inapropriadamente chamarem-no de Linguística Inglesa. Assim, devido a aparentes dificuldades para se esclarecer e uniformizar este nome de Linguística/Inglês, o ISCED-Huíla, a Instituição mãe de todos os ISCEDs em Angola, decidiu em 2018 mudar o nome do curso para Ensino da Língua Inglesa, cujo Plano Curricular

está publicado em Diário da República n° 88/2018, de 15 de junho (Decreto Executivo n° 242/18, *cf.* **Apêndice 2**). É importante também sublinhar que a missão deste curso vai muito além de formar professores de Inglês, se considerarmos que qualquer formação a ser ministrada nos ISCEDs deve ir de encontro à missão da Instituição, que é formação de profissionais de educação (Decreto Presidencial n° 143/12, Artigo 3°).

Em relação aos perfis de saída e às áreas de formação, o curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla prepara, entre outros perfis, os seguintes: (a) estudantes de línguas, (b) usuários de línguas, (c) analistas de línguas, (d) profissionais de ensino de línguas, (e) gestores e líderes escolares e/ou de organizações de ensino de línguas, (f) investigadores de ensino da língua inglesa, (g) formadores de formadores de inglês, e (h) desenhadores de curricula da língua inglesa. Para tal, o plano curricular abarca diferentes áreas de formação deste profissional, onde se destacam: (a) Língua Inglesa; (b) Língua Oficial, (c) Língua estrangeira, (d) Literacia académica ou Técnicas de estudo, (e) Metodologia de Ensino, (f) Metodologia de Investigação Científica, (g) Linguística, (h) Literatura, (i) Administração e Gestão Educacional, e (j) Metodologia de formação docente. Outrossim, cada área tem as respetivas cadeiras. Por exemplo, como se pode verificar no **Apêndice 3** (Decreto Executivo n° 242/18), as cadeiras de Introdução aos Estudos Linguísticos, Psicolinguística, Linguística Bantu e Sociolinguística fazem parte da área de Linguística, e formam um analista. Os analistas também são formados pela área de literatura, esta formadora de usuários de língua. As cadeiras de Informática, Estatística Aplicada à Educação, Metodologia de Investigação Científica fazem parte da área de metodologia de investigação científica, e formam um investigador em ensino de línguas, e assim sucessivamente. Portanto, é responsabilidade de cada docente, e no seu âmbito (Pedagogia Geral, Francês I, Informática, Língua Inglesa I, Administração e Gestão Escolar, ...), desenvolver diversas competências necessárias para um professor de Inglês capaz de responder às exigências do século XXI, e isso, tal como descrito no capítulo 2 deste trabalho (*Cf.* Edge, 1988; Richards & Nunan, 1990; Shulman, 1986a, 1986b, 1987; Wallace, 1991) não passa apenas pelo domínio de uma única área de formação, ou de um único perfil de saída. Por outras palavras, enquanto a maior parte dos cursos no ISCED e no país são monolingues, com o Inglês a entrar como objeto de estudo e não como meio de instrução, a parte curricular do curso de Ensino da Língua Inglesa, a ser completada em 4 anos, tem 35 cadeiras no total, sendo 22 ministradas em Inglês, 10 em Português e 3 em Francês como LE.

3.3.2. População e Amostra

Iniciamos esta secção com a distinção entre *universo* e *população*. A palavra *universo* é vista aqui como o conjunto total ou inteiro de sujeitos que apresentam ou partilham as mesmas características. Por exemplo, os estudantes do curso de Ensino da Língua Inglesa de Angola. Enquanto isso, *população* é entendida na presente investigação como um subconjunto finito de pessoas, sujeitos ou elementos de uma determinada área que apresentam ou partilham um ou mais traços ou características em comum observáveis (Barbetta, 2001; Everitt & Skrondal, 2010; Ravid, 2011; Tavakoli, 2012). Um exemplo de *população* são os estudantes do curso de Ensino da Língua Inglesa do ISCED-Huíla. Barbetta (2006) e Tavakoli (2012) dividem a *população* em dois tipos: *população alvo* e *população acessível*. *População alvo* é o conjunto de pessoas que se pretende sejam abrangidas num estudo, e para as quais se deseja que as conclusões oriundas da investigação sejam válidas ou extrapoláveis. Enquanto isso, *população acessível* é vista como o conjunto de pessoas que por questões de racionalidade física se pode abranger num estudo, ou que sejam passíveis de serem abrangidas ou inquiridas, na base de características relevantes que se queira colher. A esta parte da população que se pretende examinar, a população acessível, Barbetta (2006), Tavakoli (2012) e outros especialistas em estatística chamam de *amostra do estudo*.

Charles (1998) define uma *amostra* como “um grupo de sujeitos ou objetos selecionados para representar a população inteira de onde provieram” (p. 145). Dito de outra forma, uma amostra é um “subgrupo [ou subconjunto] da população” (Frey, Botan, & Kreps, 2000, p. 125), ou um conjunto de pessoas com características relevantes para uma investigação e que representam uma determinada população.

Para Charles (1998), Cochran (1953), Dörnyei (2007), Nunan (1992), Punch (1998) e Thompson (2012) existem dois tipos de amostra: a *amostragem probabilística ou casual* e a *amostragem não probabilística ou não casual*. A *amostragem probabilística ou casual* é o recurso a técnicas estatísticas de inferência ou de indução, como números gerados por computador ou tabelas de números, através das quais a seleção torna-se aleatória de tal forma que todos os elementos integrantes da população possuem a mesma probabilidade de pertencerem à amostra, sem influência ou controlo do investigador (Dörnyei, 2007; Nunan, 1992). Para Dörnyei (2007),

amostragem probabilística envolve procedimentos complexos e caros que geralmente estão além dos meios [logísticos] de um linguista aplicado. Exemplos destes métodos, temos amostragem aleatória (amostras aleatórias de uma população inteira); amostragem aleatória estratificada

(amostras aleatórias de grupos identificáveis, como estratos, subgrupos, etc.); e amostragem sistemática (cada n-ésimo elemento da lista é selecionado como amostra). (p. 97)

Embora os métodos de amostragem probabilística sejam frequentemente vantajosos na medida em que podem fortalecer a validade dos resultados da pesquisa, eles podem, no entanto, ser demorados e onerosos e exigir um nível de habilidade que muitos pesquisadores podem não possuir. As amostras probabilísticas podem ser: *sistemática, aleatória simples, estratificada, por conglomerado e por etapas*.

A *amostragem não-probabilística ou não-casual* é aquela em que a probabilidade de alguns ou mesmo de todos os integrantes da população de pertencer à amostra não é conhecida. Aqui a seleção depende da escolha deliberada, do julgamento e do senso crítico do investigador, não havendo assim permissão para a seleção aleatória (Dörnyei, 2007; Nunan, 1992; Punch, 1998). Para Dörnyei (2007), a amostragem não probabilística “consiste numa série de estratégias que tentam obter um *trade-off*, isto é, uma amostra razoavelmente representativa usando recursos que estão dentro dos meios do pesquisador comum” (p. 97). Exemplos dessas técnicas são a *amostragem por quotas* (os indivíduos são selecionados à medida que vão preenchendo uma cota por características proporcionais às populações); *amostragem de bola de neve* (sujeitos com características ou características desejadas dão nomes de outros assuntos apropriados); e *amostragem de conveniência* (a amostra é selecionada de elementos de uma população que são facilmente acessíveis, geralmente com base na oportunidade ou em características específicas, como aulas intactas num ambiente educacional). Coutinho (2011) postula que a amostragem por conveniência é o uso de “grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas” (p. 90).

Para a seleção da população acessível deste estudo, recorreu-se a uma amostragem não probabilística, por acessibilidade ou conveniência. Segundo Kumar (2005), a primeira consideração na amostragem por conveniência é a avaliação do investigador em quem pode ser a melhor fonte de dados a fim de se alcançar o objetivo do estudo (p. 207). Efetivamente, esse é “o tipo de amostra mais comum na pesquisa na L2” usando “públicos cativos como estudantes na própria instituição do pesquisador” (Dörnyei, 2007, pp. 98–99), devido ao facto de estarem geograficamente próximos, ou eles estarem disponíveis no momento da pesquisa. Além disso, eles tendem a não perturbar as rotinas institucionais, uma vez que o uso é feito de turmas existentes ou grupos de estudantes. Neste caso, os elementos são identificados primeiramente por conveniência, disponibilidade ou por facilidade, e os elementos são escolhidos sem

um critério estatístico nem probabilidades previamente especificadas ou conhecidas de eles serem selecionados, mas apenas por representarem o local onde a população alvo reside.

De acordo com estas definições, a *população alvo* deste estudo é constituída de 128 estudantes universitários inscritos no ano letivo de 2018, no 1º e 2º anos do curso de Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla, nos regimes diurno e pós-laboral, e de 8 docentes que lecionam os mesmos estudantes. E a *população acessível*, isto é, a amostra deste estudo, é constituída de 58 estudantes do 1º e 2º anos do curso de Ensino da Língua Inglesa inscritos no ISCED-Huíla, e 6 docentes envolvidos na formação inicial de professores. Desta forma, constituíram critérios de inclusão dos estudantes dois apenas: (a) ser estudante do curso superior de Ensino da Língua Inglesa do 1º ou 2º ano, e (b) ter consentido na participação, após esclarecimento dos objetivos da investigação. Para os docentes, os critérios foram (a) ter já trabalhado com estes estudantes, e (b) também ter consentido na participação, após esclarecimento dos objetivos da investigação. Para ambos grupos de participantes, os critérios de exclusão foram também dois: (a) ausência ou licença no momento da recolha dos dados; e (b) a não entrega de todos instrumentos de investigação. Neste último caso, tinham inicialmente participado do estudo 60 estudantes, mas tendo em conta que dois deles não devolveram o questionário respondido, então vamos contar com 58 ao longo de todo o trabalho. Os dados que mostram as diversas variáveis, como idade, sexo, língua materna dos participantes, ali onde se aplica, são apresentados em §4.1.

Como qualquer método, esta amostragem apresenta certas vantagens e limitações (Dörnyei, 2007; Nunan, 1992; Punch, 1998). Por um lado, ela chega a ser menos onerosa em termos de logística e de tempo, por isso, é mais simples, rápida e barata, e tem possibilidades de as unidades amostrais serem mais acessíveis. Por outro lado, e como consequência disso, a amostragem por conveniência não é confiável nem representativa, e, portanto, o investigador fica limitado em fazer generalizações com rigor estatístico sobre a população alvo. Apesar disso, medidas foram tomadas para que os resultados deste estudo possam ser considerados como uma boa imagem da população alvo estudada. Tal como é aconselhado por McMillan e Schumacher (2001, p. 175), em vez de pensar que a descoberta não é útil, ela simplesmente significa que é necessária alguma cautela na generalização dos resultados.

3.3.3. Tipo de Investigação

Existem diversas propostas de tipificação de estudos. Lakatos e Marconi (2001) categorizam as pesquisas em três tipos: *exploratória*, *descritiva* e *experimental*. Seguindo Gil (2010) e Kothari (2004), os estudos podem ser classificados (a) segundo seu objetivo, (b) segundo a sua abordagem teórica ou a

natureza da pesquisa, e (c) segundo o método de obtenção de dados empregado ou quanto aos procedimentos técnicos.

Quanto ao seu *objetivo*, as pesquisas podem ser: (a) *exploratória*: proporcionar maior familiaridade com o tema, buscando torná-lo mais explícito e claro; (b) *descritiva*: descrição das características de uma população, fenómeno ou experiência; e (c) *explicativa*: identificar de forma profunda os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenómenos.

Relativamente à sua *abordagem teórica* ou segundo a *natureza da pesquisa*, as pesquisas podem ser: (a) *quantitativa*: emprego da quantificação na recolha dos dados com características suscetíveis de serem medidas, cuja análise dos mesmos recorre às técnicas de tratamento estatístico; (b) *qualitativa*: a recolha e análise dos dados não é baseada na quantificação. Esses dados são normalmente informação que especifica característica, categoria ou qualidade; ela analisa e descreve o problema na sua forma complexa, não suscetível de medida, mas de classificação; e (c) *quanti-qualitativa* ou *mista*: articula as dimensões quantitativa e qualitativa.

Segundo o *método de obtenção de dados* empregado, ou quanto aos *procedimentos técnicos* ou *filosóficos*, as pesquisas podem ser: *bibliográfica*, elaborada com base em material impresso já publicado, como livros, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos"; *documental*, os dados são obtidos de maneira indireta, ou seja, por meio de livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos; *estudo de caso*; *etnográfica*; *pesquisa-ação*; e *pesquisa participante*.

Outra classificação de pesquisa é feita no âmbito da sua *base lógica* (Gil, 2010; Seliger & Shohamy, 1989). Seliger e Shohamy (1989) propõem que a pesquisa pode ter uma abordagem *heurística*, *indutiva* ou *exploratória* (gerador de hipóteses) ou *dedutiva* (teste de hipóteses). Por um lado, nos estudos heurísticos ou exploratórios, o investigador primeiro observa, regista e descreve fenómenos particulares e, em seguida, com base nos dados recolhidos, pode gerar hipóteses sobre os fenómenos investigados. A pesquisa é, portanto, orientada por dados. A importância dos estudos heurísticos (ou *data-driven*) é principalmente para descobrir padrões, comportamentos e explicações, e para formular perguntas ou hipóteses para futuras pesquisas. Por outro lado, nos estudos dedutivos ou de testes de hipóteses, o investigador inicialmente formula hipóteses e, em seguida, recolhe dados para testar as hipóteses “para desenvolver uma teoria sobre um fenómeno em questão. A importância de formular e testar hipóteses é que “restringe o foco do estudo e permite que o fenómeno seja investigado sistematicamente” (Seliger

& Shohamy, 1989, p. 29). O presente estudo procurou adotar esses padrões e definições no âmbito das competências de literacia académica bilingue de um graduando em ensino de Inglês como LE.

Neste âmbito, esta investigação foi realizada com base em pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. Procurou-se na mesma abordar alguns pressupostos teóricos de vários especialistas de diferentes campos de ação da linguística aplicada, já mencionadas em §3.1.3, como aprendizagem e ensino da L1, L2 e LE; a literacia académica ou letramento académico; o bilinguismo e biliteracia; as comunidades discursivas; a formação de professores de língua materna, segunda ou estrangeira; e o desenho de currícula para o ensino de línguas. Foram também considerados alguns pressupostos teóricos de vários especialistas, os documentos orientadores de formação de professores de diferentes contextos, bem como as investigações feitas no âmbito da literacia académica bilingue.

Pelas definições aqui expostas, pode-se concluir que quanto ao seu objetivo, este estudo é essencialmente *exploratório* (Cassel & Symon, 2004; Creswell, 2003; Creswell, 2012; Gil, 2002; Mackey & Gass, 2005, 2012). Gil (2002) defende que a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (p. 41). Quanto à sua *abordagem teórica* ou segundo a *natureza da pesquisa*, este estudo é essencialmente *qualitativo*. Como resposta à longa controvérsia existente entre os diferentes conceitos avançados por pesquisadores qualitativos e quantitativos, Costa e Costa (2014) defendem que,

... [a]ctualmente temos verificado o uso cada vez maior da expressão “abordagem qualitativa-quantitativa”, simplesmente porque o estudo apresenta no seu contexto, números, percentuais, médias, histogramas, entre outros elementos. É importante frisar que a abordagem quantitativa possui vários requisitos (amostra representativa, hipótese a ser testada, um controle rigoroso de variáveis, entre outros). A abordagem qualitativa busca significados, não exige representatividade amostral, trabalha com pressupostos. (p. 38)

Sampieri, Collado, e Lucio (2014) também clarificam a diferença entre uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa. Para esses autores, as principais características de um estudo de natureza quantitativa têm que ver com o facto de medir fenómenos, basear-se na estatística, testar hipóteses, e realizar análise de causa-efeito. Enquanto isso, a pesquisa de natureza qualitativa, caracteriza-se por explorar os fenómenos em profundidade, ser conduzido em ambientes naturais, os significados serem extraídos dos dados, e não se fundamentar na estatística (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014, p. 2). Segundo Martins (2004), “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através de estudo das ações sociais, individuais e grupais” (p. 289). E para Vóvio e Souza (2005), “a abordagem qualitativa [em pesquisas sobre letramento ou literacia] permite o exame

mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos” (p. 49). Na verdade, a investigação exploratória é geralmente vista como o primeiro passo para quem não conhece suficientemente o campo que pretende abordar. Ela é realizada em área com pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Quanto ao *método de obtenção de dados* empregado ou quanto aos *procedimentos técnicos* ou *filosóficos*, esta pesquisa é essencialmente um estudo realizado com base em pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. Portanto, não basta uma pesquisa ter números para ser considerada de quantitativa.

Finalmente, quanto à sua base lógica, este estudo é essencialmente *heurístico e indutivo*. O principal fundamento reside na necessidade de se munir os estudantes de uma competência académica bilingue capaz de os permitir a enfrentar os grandes desafios pessoais, académicos e profissionais que Angola, em particular, e a África e o mundo lusófono, no geral, impõem na sociedade contemporânea (cf. §2.1 e §2.2). Descrito e depois definido o tipo de investigação, a secção que se segue descreve o design adotado neste estudo.

3.3.4. Design de Investigação

Vimos aquando da definição de *investigação* (cf. §3.1.4) que uma pesquisa só é válida quando se chega a uma resposta de uma questão (positiva ou negativa) ou quando se avança com uma solução a um problema. O *design* de investigação é o plano conceitual dentro do qual a pesquisa é conduzida. Kerlinger (1986) define *design de investigação* ou *desenho* ou *delineamento do estudo* como “um plano e uma estrutura de estudo usado para obter respostas a questões de pesquisa” (p. 279). Ou seja, é o desenho de investigação que determina se o estudo vai ser uma descrição, uma experimentação, uma explicação ou avaliação (Yin, 2013). Para Tavakoli (2012),

the architectural plan of a research project. Decisions regarding what, where, when, how much, by what means concerning an inquiry or a research study constitute a research design. A research design is the arrangement of conditions for collection and analysis of data in a manner that aims to combine relevance to the research purpose. (p. 546)

O design de investigação permite que o investigador responda às perguntas do estudo de forma mais válida, objetiva, precisa e económica possível (Mackey & Gass, 2005, 2012; Nunan, 1992; Wray & Bloomer, 2006). Neste sentido, nenhum estudo prescinde de um design de investigação. E pelo facto de o desenho de estudo tratar de questões teóricas e filosóficas e não logísticas do processo de investigação (Yin, 2013), ele mostra se as escolhas feitas ao longo de todo o processo de pesquisa são seguras, lógicas e válidas.

Em relação aos tipos de *design de investigação*, existe uma multiplicidade de critérios e características para os classificar. Especificamente, Creswell (2012) aborda oito diferentes tipos de design frequentemente usados em estudos educacionais. Na lista a seguir, os primeiros três são classificados como designs quantitativos, os três a seguir são qualitativos e os dois últimos combinam abordagens quantitativas e qualitativas, os chamados designs mistos: (a) desenhos experimentais, (b) desenhos correlacionais; (c) desenhos tipo survey; (d) desenhos da teoria fundamentada; (e) desenhos etnográficos, que inclui a etnografia realista, o estudo de caso e a etnografia crítica; (f) desenhos narrativos; (g) desenhos de métodos mistos; e (h) desenhos de pesquisa-ação. Campbell e Stanley (1963) enumeram 16 diferentes tipos de pesquisas experimentais, e classificam-nos em design pré-experimentais, experimentais, quase-experimentais, e design correlacional e ex-post-facto.

Neste trabalho, utiliza-se a classificação feita por Camões (2012) e Coutinho (2011), que dividem os tipos de *design* nas ciências sociais e humanas em três tipos, nomeadamente: *design experimental*, *design não experimental*, e *design multi-metodológico ou misto*. Num *design experimental*, o estudo baseia-se “exatamente no modelo científico e nas experiências laboratoriais característicos da ciência moderna”. Nestes tipos de designs, exige-se que haja, no mínimo, um grupo experimental e um grupo de controlo, onde se testa uma possível relação de causa e efeito entre duas variáveis, sendo uma variável *independente* ou *preditiva* e a outra variável *dependente* ou *resultado*, sob condições altamente controladas. O *design multi-metodológico* ou *misto* combina aspetos do *experimental* e do *não experimental*. Como exemplos de *designs* experimentais, De Vaus (2001) avança com os seguintes: o *pós-testes grupo controlo*, *somente pós-teste com grupo controlo*, *pré-teste/pós-teste com grupo controlo*, *quatro grupos de Solomon* e *delineamento cruzado (cross-over)* (pp. 53ff). Enquanto isso, o *design* não experimental “parte da extrema dificuldade de replicar o modelo laboratorial no âmbito das ciências sociais, adotando diversas tentativas de ultrapassar esses obstáculos através de soluções imperfeitas, mas acessíveis” (Camões, 2012, p. 108). E os quatro tipos de *designs* não experimentais, segundo Camões (2012) são: *estudo de caso*, *estudo transversal*, *análise temporal* e *estudo de painel*.

Este estudo adota um design do tipo *estudo de caso*, *essencialmente qualitativo e exploratório de métodos mistos*. Existem múltiplas noções de ‘estudo de caso’: uma metodologia (Baxter & Jack, 2008), uma tradição de pesquisa (Creswell, 2007), uma abordagem (Creswell, 2007; Casanave, 2010), uma estratégia de pesquisa (Denzin & Lincoln, 2005; Yin, 2001, 2013), e um método (Dörnyei, 2007). Para Yin (2001), um “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo

dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 33). Para Gil (2002), este design “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (p. 54). Nesta perspectiva, o estudo de caso permite analisar com intensidade e profundidade diversos ângulos de um caso, entendido aqui como um determinado problema, fenómeno ou situação.

Por isso, o presente estudo compartilha as ideias de Casanave (2010), que descarta de forma convincente as noções de “método” e “investigação meramente qualitativa”, ao considerar que muitos métodos – quantitativos e qualitativos – podem ser usados na condução de um “estudo de caso”. Assim, ela sugere que um *estudo de caso* “refere-se mais precisamente a uma tradição de pesquisa ou a uma abordagem na qual o objeto de investigação é único (no sentido de singular) e limitado e no qual o interesse do pesquisador é no particular e não no geral” (p.66). Em suma, são exemplos de casos uma pessoa, um grupo, uma organização, uma instituição, ou uma cidade, onde se observa uma delimitação ou delineamento do caso e do contexto a serem estudados.

Em relação aos tipos de estudos de caso, Yin (2013) categoriza-os em *natureza* e *abrangência*. Quanto à natureza, Yin (2013) indica que os desenhos de estudo de caso podem ser categorizados e conduzidos como exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Segundo Yin (2014), o estudo de caso é exploratório quando a realidade a ser estudada é muito pouco conhecida, e os dados obtidos dirigem-se ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; o estudo de caso é descritivo quando o fenómeno ou o problema é descrito de forma densa e detalhada; o estudo de caso é explicativo quando os dados são tratados para determinar relações de causa e efeito; e o estudo de caso é avaliativo quando descreve e esclarece os significados de forma densa, e produz juízos.

Existem diversas propostas de tipificação dos estudos de caso. Esta classificação de Yin (2014) mostra que o estudo de caso pode ser aplicado no âmbito de qualquer uma das abordagens detalhadas dentro dos métodos qualitativos. No entanto, isso contraria a classificação de Creswell (2014) que trata o estudo de caso dentro da abordagem etnográfica. A segunda classificação de Yin (2013) é quanto ao número de unidades de análise. Este autor propõe que o estudo de caso pode ser *holístico* ou *único*, e *múltiplo* ou *comparativo*. Um estudo de caso é *holístico* ou *único* quando o investigador estuda uma única unidade de análise, um fenómeno, enfim um caso. Ou seja, o caso pode ser *um indivíduo*, e o estudo de caso *ser a sua história da aprendizagem da leitura*. Um estudo de caso é *múltiplo* ou *comparativo* quando a recolha de dados é feita a partir de diversos entes, casos ou unidades de análise.

Portanto, este estudo utiliza um design de *estudo de caso e exploratório de métodos mistos*, se considerarmos que o mesmo apresenta características de uma pesquisa do gênero, nomeadamente: procura compreender intensa e profundamente um objeto de estudo novo no contexto angolano, que é a literacia académica bilingue ou biliteracia académica; apresenta objetivos de investigação e questões de investigação que têm essencialmente que ver com explorar, descrever, explicar e avaliar o fenómeno; o sujeito de investigação está muito bem identificado; os dados são recolhidos de maneira planeada e consistente; as inferências são feitas a partir dos dados para alcançar os objetivos e responder às questões da investigação; e produz uma explicação ou uma descrição, e não foram utilizados controlos experimentais (Merriam, 1998; Serrano, 2004; Thomas, 2011; Yin, 2014).

Diversos motivos levaram-nos a optar por este design dentre os vários tipos. Primeiro, o estudo de caso é um método de análise da realidade amplamente utilizado no âmbito das ciências sociais e humanas (Merriam, 1998; Serrano, 2004; Thomas, 2011; Yin, 2013), com destaque para a linguística aplicada (Airey & Linder, 2007; Ayoub & Khan, 2017; Duff, 2007; Mahato, 2016; Mirhosseini, 2017; Riazi, 2016), e mais especificamente nos estudos de desenvolvimento de biliteracia ou bi-letramento (Babino, 2017; Gentil, 2005; Hernandez, 2015; Joo, 2005; Midgette & Philippakos, 2015; Vóvio & Souza, 2005).

Segundo, e de acordo com Hartley (2004), o ponto forte do estudo de caso reside na sua capacidade de explorar processos novos e emergentes que requerem uma compreensão detalhada, contextual e longitudinal de um fenómeno social, individual, departamental ou organizacional. Neste caso, ainda continua Hartley (2004), “o estudo de caso tem uma importante função de gerar hipóteses e construir teorias” (p. 325). Para Duff (2007), o estudo de caso tem vantagens como a integridade, profundidade de análise e legibilidade. Isso permite que a investigação “gere novas hipóteses, novos modelos e entendimentos sobre processos linguísticos, e as verificações possíveis em estudos de casos longitudinais” (p. 43).

Em relação às limitações atribuídas ao estudo de caso, pode-se destacar, primeiro, a limitada generalização dos resultados, a falta de objetividade e a falta de fundamentação teórica. Em resposta a este “cons”, Duff (2007) argumenta vigorosamente que apesar de o estudo de caso não pretender fazer afirmações gerais sobre a população em geral (pp. 48–53), “pode ser visto como um passo inicial e importante rumo a grandes generalizações”, como defendido por Stake (2005, p. 448). Segundo, alega-se que o estudo de caso tem muita subjetividade. Entretanto, acredita-se que embora esta limitação seja uma característica inerente a este tipo de design, também aparece nos outros tipos de pesquisa. Em

terceiro lugar, também alega-se que o estudo de caso não é guiado e é baseado numa teoria não fundamentada.

Para minimizar estas limitações do estudo de caso, este trabalho levou em consideração as principais medidas sugeridas por diversos especialistas, que têm essencialmente que ver com (a) o uso de métodos mistos para que o estudo seja mais robusto; (b) a contextualização dos objetivos da investigação, e (c) ter cautela no uso de expressões generalizadoras durante a apresentação, análise e interpretação de dados (Duff, 2007; Mills, Durepos & Wiebe, 2010; Serrano, 2004; Stake, 2005; Yin, 2014). Tendo apresentado o design desta investigação, passamos agora à descrição das técnicas de recolha de dados.

3.3.5. Técnicas de Recolha de Dados

Depois da definição do problema, o ciclo de uma pesquisa geralmente passa por três fases principais: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material (Minayo, 1994). Esta secção aborda o segundo momento. Exigindo uma utilização de procedimentos padronizados ou aceites por uma comunidade científica, a recolha de dados é geralmente considerada como uma das fases fundamentais e um dos grandes desafios do investigador no desenvolvimento de um estudo. Isso significa que, por um lado, uma correta e efetiva recolha de dados depende, em grande medida, da adequada seleção dos instrumentos de avaliação ou de investigação. E por outro lado, a escolha dos instrumentos de investigação depende não só dos objetivos que se pretende alcançar e das questões de pesquisa, mas também do contexto ou do universo a ser investigado. Por isso, qualquer recolha de dados deve ser antecedida de uma avaliação rigorosa dos relativos méritos e deméritos de cada instrumento, de um exame minucioso do seu conteúdo e das suas instruções, e de um teste criterioso das suas adequações procedimentais (Brown & Rodgers, 2002; Mackey & Gass, 2005, 2012).

Os quatro instrumentos utilizados na recolha de dados deste estudo foram: dois inquéritos por questionário, sendo (1) um do docente e (2) um do estudante; e duas provas de aferição de competências em literacia académica, sendo (3) uma em Português e (4) outra em Inglês. Na escolha por esta diversidade de métodos de investigação (Creswell, 2009; Mertens, 2010) vários aspetos foram considerados, seguindo André (2003), Bloor e Wood (2006), Dörnyei (2007), Hill e Hill (2005), Mackey e Gass (2005, 2012), Martins (2004), McMillan e Schumacher (2001), Soares (2006) e Yin (2001, 2014), principalmente no que diz respeito a consideração dos respetivos objetivos, a potencialização dos pontos fortes, e a minimização das limitações e da margem de erro previsível em cada uma dessas técnicas. Nos dois tópicos que se seguem descreve-se cada um desses instrumentos de investigação.

3.3.5.1. Inquérito por Questionário

Entre as diversas técnicas de recolha de dados acima apresentadas em §3.1.5, este estudo recorreu a um inquérito por questionário pela sua importância numa investigação científica no sentido de se recolher diferentes tipos de dados com menos profundidade, mas de forma extensiva. Para Dörnyei e Taguchi (2010) e Hill e Hill (2005), o questionário é útil para examinar o perfil dos respondentes. McMillan e Schumacher (2001) defendem que os questionários têm vantagens porque são económicos, podem ser anónimos, possuem perguntas padronizadas e procedimentos uniformes, são fáceis de classificar e pontuar, geralmente permitem que os sujeitos tenham tempo suficiente de consultar o significado das perguntas (fechadas, abertas ou mistas), e também de pensar sobre as suas respostas.

Contudo, considerou-se também o facto de o inquérito por questionário apresentar algumas limitações que, segundo Dörnyei e Taguchi (2010) e Fowler e Cosenza (2009) podem afetar a sua validade ou validade e a sua confiabilidade ou fidedignidade. Para minimizar algumas dessas desvantagens, respeitou-se certos critérios de elaboração de um instrumento desta natureza, quanto às bases conceituais, contexto social da aplicação, estrutura lógica e os seus elementos essenciais, tal como avançado por Dörnyei e Taguchi (2010), Fowler e Cosenza (2009) e Günther (2003). Por exemplo, respeitou-se a estrutura, que segundo Dörnyei e Taguchi (2010) um inquérito por questionário pode comportar três tipos de perguntas: factuais, comportamentais e atitudinais (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 5). As perguntas factuais, que também podem ser chamadas de perguntas de classificação ou descritores de sujeitos, procuram saber quem são os respondentes em termos demográficos, e colhem dados como idade, sexo, ano de estudo, ocupação entre outros. As questões comportamentais pesquisam o que os respondentes fazem ou fizeram no passado, buscando dados como ações, estilo de vida, hábitos e história pessoal. E as perguntas atitudinais investigam o que os respondentes pensam, e indagam atitudes, crenças, pensamentos, interesses e valores. Para este estudo, recorreu-se a dois tipos de inquéritos por questionário: o do docente e o do estudante.

Enquanto que as perguntas do inquérito por questionário do docente utilizaram a escala Likert (Likert, 1932), que tem cinco opções de respostas (Brown, 2011), as questões do inquérito por questionário do estudante utilizaram a escala do tipo Likert, com sete opções de respostas (Brown, 2011). A escala Likert ou do tipo Likert tem a honra de ser um dos itens populares mais usados nos estudos em Linguística Aplicada quando realizam pesquisa de opiniões, comportamentos, crenças e atitudes (Brown, 2001; Brown, 2011; Dörnyei & Taguchi, 2010; Hatch & Lazaraton, 1991; Turner, 1993), como aqueles que

têm que ver com análise de necessidades (Cacumba, 2014; DeVellis, 1991), que é o caso desta investigação, ou com a avaliação de um serviço ou produto de uma instituição ou empresa.

Apesar do seu problema de interpretação, devido às diferentes opções e amplitude de respostas, que acabam por confundir o respondente (Oliveira, 2001; Saris & Gallhofer, 2014; Silva Júnior & Costa, 2014), a escala Likert apresenta diversas vantagens. Por exemplo, ao contrário da escala Thurstone (1928), do tipo “Sim/Não”, “Concordo/Não concordo”, primeiro, do ponto de vista do desenho ela é uma escala de fácil construção. Segundo, a escala Likert apresenta uma simplicidade de aplicação. E terceiro, do ponto de vista dos respondentes, oferece a possibilidade da intensidade e do detalhe da opinião de um inquirido, principalmente em perguntas complexas (Silva Júnior & Costa, 2014). Passamos agora à descrição destes dois instrumentos.

3.3.5.1.1. ABLEQ: Inquérito por Questionário do Docente

Inspirado em alguns estudos na área de biliteracia, como os de Babino (2015, 2017), elaborou-se um inédito instrumento, pelo menos a nível de Angola, o ABLEQ. O objetivo do *Academic Biliteracy Language Education Questionnaire* (ABLEQ) é responder à questão 7 (Q17) deste trabalho (cf. §3.2.6), que avalia até que ponto o programa e currículo do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla *promovem as competências de literacia académica bilingue*, isso do ponto de vista dos docentes. Assim, o ABLEQ teve como objetivo avaliar o nível de implementação dos melhores princípios e práticas da conceção e do ensino de um programa que tem duas línguas como meio de instrução, até certo ponto semelhante àquele visto em §2.11.2.5, intitulado *bilingual immersion, dual language education* (DLE), *two-way immersion* ou Educação bilingue por “dois caminhos”.

Para a elaboração do ABLEQ (cf. Apêndice 4), teve-se como base o confronto entre diferentes propostas teóricas de tipos de programas tanto de educação de duas línguas quanto dos de imersão na língua-alvo (Baker, 2011; Cummins, 1978, 2009; Genesee, 1987; Hornberger, 1990, 2004), e com destaque para o *Guiding principles for dual language education*, de Howard, Lindholm-Leary, Rogers, Olague, Medina, Kennedy, Sugarman e Christian (2018). Ainda no âmbito da compreensão dos tipos desses programas para a escolha de Howard *et al.* (2018), recorreu-se também às sugestões de outros especialistas como Armstrong, Stahl e Kantner (2015), Collier e Thomas (2007), Coyle, Hood e Marsh (2010), Hauptman, Mansur e Tal (2008), Hornberger (2002, 2004), Pérez (2004), Scarcella (2003), e Van der Walt e Dornbrack (2011). Outrossim, ao elaborar o ABLEQ teve-se em conta os resultados dos estudos e práticas de educação bilingue e de biliteracia académica, com destaque para os de Babino (2015), Bhatia e

Ritchie (2013), Cappellaria e Di Paolo (2018), Flores (2008b, 2011), García (2009), Grosjean (1992), Leung (2005), Lindholm-Leary e Howard (2008), e Ngcobo (2011), bem como as características específicas do contexto de formação docente no ensino superior angolano, em particular do ISCED-Huíla, a IES selecionada (Lei 17/16, Decreto Lei nº 88/18 e PNFQ).

O ABLEQ foi elaborado durante os meses de abril e maio de 2018. Para se chegar a atual versão final, recorreu-se à diversos métodos, como estudo de caso, revisão da literatura, e julgamento de especialista ou técnica Delphi. Através da técnica de Delphi, que é essencialmente uma técnica de investigação qualitativa e exploratória (Rowe & Wright, 1999; Souza, 2008), conseguiu-se recolher opiniões subjetivas, mas credíveis, de experiências acumuladas, alargadas e aprofundadas de peritos especializados ou *experts* sobre as competências de literacia académica.

Dörnyei (2007) compara uma pesquisa a uma peça de teatro porque ambos exigem um ensaio geral. Nas suas palavras, “a research study ... needs a dress rehearsal to ensure the high quality (in terms of reliability and validity) of the outcomes in the specific context” (Dörnyei, 2007, p. 75). Por isso, o ABLEQ foi pilotado com 2 docentes angolanos com experiência considerável no âmbito da conceção e ensino de programas de educação de duas línguas, durante os meses de junho e julho de 2018. Com a assistência dos dois especialistas ligados ao ISCED-Huíla e com algumas sugestões feitas pelo então *Conselho da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas* (SECSH) da Universidade do Minho, atual *Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (CEICSH), refinaram-se e adequaram-se algumas questões em termos de forma e conteúdo, bem como confirmaram-se os procedimentos estatísticos e analíticos para a fase principal do estudo.

Quanto ao formato, a versão final do ABLEQ (Apêndice 4) contém 30 questões, distribuídas por três secções, que espelham as diferentes dimensões avaliadas. Aqui deve-se destacar o facto de a versão original de Howard *et al.* (2018) organizar os princípios orientadores da educação de duas línguas em sete vertentes, refletindo as principais dimensões da conceção e implementação deste programa:

- Vertente 1: Estrutura do Programa
- Vertente 2: Currículo
- Vertente 3: Instrução
- Vertente 4. Avaliação e Responsabilização
- Vertente 5. Qualidade do pessoal e desenvolvimento profissional
- Vertente 6. Família e Comunidade
- Vertente 7. Apoio e Recursos

Para o objeto deste estudo, optou-se que este inquérito por questionário incluía apenas as duas primeiras vertentes de Howard *et al.* (2018), nomeadamente, Estrutura do Programa e Currículo. Para além disso, adaptou-se a terceira vertente que tem que ver com a Instrução. Como se pode verificar no Apêndice 4, cada vertente consiste numa lista de princípios orientadores, cada um dos quais é dividido em vários pontos-chave. E por sua vez, estes pontos-chave desenvolvem ainda mais o princípio, identificando elementos específicos que podem ser examinados para alinhamento com o princípio.

A primeira parte do ABLEQ que tem que ver com a Vertente 1, a estrutura do programa, contém quatro princípios. O primeiro refere-se à avaliação de até que ponto o programa garante que todos os seus elementos são alinhados ou coordenados de forma a promover a realização dos três objetivos principais dos programas de educação de duas línguas: sucesso académico por ano e por nível, desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia, e competência sociocultural. O segundo princípio examina a garantia pelo programa da equidade para todos os grupos. O terceiro princípio da primeira vertente avalia a liderança do programa, isso se ela é forte, efetiva e competente. E o último princípio examina se o programa tem um processo efetivo para uma contínua planificação, implementação e avaliação.

A segunda parte do ABLEQ relativa à Vertente 2, Currículo, contém três princípios. O primeiro princípio avalia até que ponto o programa tem um processo para desenvolver e revisar um currículo de alta qualidade. O segundo princípio verifica se o currículo é baseado em padrões e promove a realização dos três objetivos principais de um programa de educação de duas línguas. O terceiro princípio avalia se o currículo integra efetivamente a tecnologia para aprofundar e aprimorar o processo de aprendizagem.

A terceira parte do ABLEQ refere-se à autoavaliação dos respondentes quanto à língua de instrução utilizada durante as suas aulas a nível do ISCED-Huíla. A secção contém duas perguntas: uma sobre a percentagem de tempo que cada docente aloca ao Português e ao Inglês, e a segunda sobre a opinião dos respondentes quanto à frequência que eles acham o Português deve ser usado no ensino das disciplinas lecionadas em Inglês.

Relativamente às respostas, nas primeiras duas secções, o ABLEQ utilizou uma escala Likert (1932), tal como já justificado acima. A avaliação das opiniões dos respondentes quanto à conceção e implementação do programa de educação de duas línguas a nível do ISCED-Huíla foi feita recorrendo a uma pontuação numérica com gradação de cinco pontos, e com uma disposição do negativo para o positivo. Assim foi atribuída uma pontuação de 0 “Não aplicável”, de 1 “Mínima”, de 2 “Parcial”, de 3

“Completa”, e de 4 “Exemplar”. Já na terceira parte, o ABLEQ utilizou uma escala percentual descontínua de 0 a 100%, na penúltima pergunta, e outra escala Likert na última pergunta, com gradação de cinco pontos, sendo 0 “Nunca”, 1 “Raramente”, 2 “Ocasionalmente”, 3 “Uso moderado”, e 4 “Muito”.

No intuito de reduzir a ambiguidade inicialmente manifestada pelos respondentes da versão de pilotagem, primeiro, foram atribuídos nomes a todas as categorias. Segundo, os seis docentes que responderam a este questionário foram contactados pessoalmente. E por último, na altura da entrega do ABLEQ todos os respondentes receberam uma página com um extrato de Howard *et al.* (2018, p. 6), onde os conceitos de “Mínima”, “Parcial”, “Completa”, e “Exemplar” são explicados. As mudanças feitas na proposta original para a final resultaram na subida do índice de confiabilidade geral do ABLEQ de $\alpha = 0.70$ para $\alpha = 0.72$.

3.3.5.1.2. ALBCQ-PE: Inquérito por Questionário do Estudante

O *Academic Language Biliteracy Competence Questionnaire: Portuguese/English* (ALBCQ-PE) (Apêndice 5) teve como objetivo responder à cinco questões do estudo, nomeadamente: a primeira (Q11) que identifica os fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia; a segunda (Q12) que procura identificar o nível de literacia académica destes graduandos-participantes na altura que iniciam o seu curso superior; a terceira (Q13) que relaciona duas das componentes do ALBCQ-PE (historial linguístico e uso linguístico) e as notas do CILP e do TALSE; a quarta questão (Q14) que explora as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue desses mesmos graduandos; a quinta (Q15) que identifica as necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue; e a sexta questão de investigação (Q16) que procura esboçar as semelhanças e diferenças entre as necessidades de aprendizagem e as necessidades-alvo dos mesmos em termos destas competências.

Como vimos no Capítulo 2 em §2.10.3, o mercado tem diversos *inquéritos standardizados* com o objetivo de avaliar as experiências ou competências de estudantes do ensino superior. Entretanto, apesar de muitos deles terem iluminado as nossas decisões em diversas etapas deste estudo, nenhum deles trata exatamente de competências académicas bilingues, com exceção do *Bilingual Language Profile: English-Portuguese* (BLP-EP) ou *Perfil de Linguagem Bilingue: Português-Inglês* (Gertken *et al.*, 2011, 2014)). E foi a partir deste e do *Study Skills Profile* ou *Perfil de Habilidades Académicas* (Waters & Waters, 1995) em que nos inspiramos para elaborar este inquérito por questionário do estudante, o ALBCQ-PE.

Segundo Gertken *et al.* (2011, 2014), o BLP é um instrumento de avaliação da dominância linguística através de auto-relatos dos respondentes. O mesmo destina-se a produzir uma pontuação de dominância contínua e um perfil bilingue geral, tendo em conta uma diversidade de variáveis linguísticas. Para a escolha do BLP foram consideradas muitas vantagens do mesmo. Para além de ser um instrumento com um alto nível de validade e confiabilidade, Gertken *et al.* (2011, 2012, 2014) destacam as seguintes supremacias em relação aos outros instrumentos similares: a precisão, a rapidez, facilidade de usar, acessibilidade, e a gratuidade (Gertken *et al.*, 2012). O website do BLP apresenta o essencial que qualquer pesquisador, educador ou docente interessado em avaliar a dominância linguística precisa.

Entretanto, apesar dessas vantagens, e considerando os objetivos deste estudo, decidiu-se desenvolver um questionário versão impressa, cujo foco é recolher dados factuais, comportamentais e atitudinais sobre competências de bilinguagem de linguagem académica, que decidimos chamar de ALBCQ-PE. Para tal, houve duas motivações principais para esta adaptação.

A primeira, precisávamos de ajudar a preencher uma lacuna no âmbito investigativo. Por outras palavras, apesar de as IES de formação de professores precisarem de instrumentos sistemáticos e organizados para determinar os níveis e necessidades de bilinguagem em linguagem académica, nenhuma investigação formal sobre esta matéria foi conduzida, pelo menos no ES angolano, em particular, e, tanto quanto sei, nem mesmo no contexto lusófono, em geral.

A segunda motivação da nossa adaptação do BLP tem que ver com o facto de no âmbito das habilidades, este instrumento apenas indagar os inquiridos, por exemplo, se *sabem ler, escrever ou falar* na L1, ou na L2. Da nossa experiência de aluno e docente de Inglês, perguntas gerais como essas podem não ser tão válidas ou fiáveis assim, porque cada uma dessas habilidades tem descritores que devem ser muito bem especificados (*cf.* Alousque, 2016; Candlin, *et al.*, 1978; Waters & Waters, 1995). Dito de outro modo, um estudante pode, por exemplo, pensar que sabe *escrever* em Inglês, mas na verdade não dominar ao mesmo nível as 16 sub-habilidades ou descritores que compõem a *escrita* no ALBCQ-PE.

Em termos de duração, a criação do ALBCQ-PE levou acima de cinco meses, entre abril e setembro de 2018, e envolveu diferentes fases, conforme as propostas por Dörnyei e Taguchi (2010) e Hill e Hill (2005). O primeiro passo foi a necessidade de recorrer aos diferentes construtos relativos ao objeto de estudo, tais como *competência, alfabetização, literacia, bilinguismo, bilinguagem e literacia académica*, e que foram definidas ao longo do Capítulo 2.

O segundo passo foi o de analisar e comparar o significado destes conceitos, com as dimensões do BLP (história, uso, proficiência e atitudes), as questões componentes do BLP e os estudos levados a cabo dentro da *literacia académica* (Berman & Cheng, 2001; Goodfellow, 2005; Jacobs, 2005; Janks, 2010b; Kern, 2000; Kleiman, 2005; Lea, 1998; Lea & Street, 2006; Leibowitz, 2004; Neves, 2013; Weideman, 2003), da *biliteracia em linguagem académica* (Carrasquillo, Lee, & Calderon, 2014; Escamilla, *et al.*, 2014; Haneda & Monobe, 2009; Palfreyman & Van der Walt, (2017; Pérez, 2003; Rodriguez, Thomas & Collier, 2012), e da avaliação das *competências necessárias para o ES* (Almeida & Cruz, 2010; Pacheco, 2017; Stocker & Faria, 2008).

Em terceiro lugar, a partir da análise feita, decidiu-se adaptar o BLP (aplicar o original do instrumento com algumas mudanças), em vez de o adotar. E comparando a versão original e a atual, podem-se notar algumas semelhanças e diferenças. Quanto às semelhanças, existem três principais: o número de secções, os três dos quatro títulos, e a escala. Duas escalas foram utilizadas: a nominal, e a de tipo Likert (Likert, 1932). A escala nominal foi utilizada essencialmente na parte introdutória do questionário. E a escala do tipo Likert foi utilizada em quase todo o resto do questionário, porque é simples, versátil e confiável (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 27). Nesta última, e tal como a versão original, na secção sobre o historial linguístico utilizou-se uma escala de 0 a 20, e enquanto que nas restantes secções manteve-se a escala com gradação de 7 pontos, com uma disposição do negativo para o positivo. Para Dalmoro e Vieira (2013), as escalas com maior número têm uma maior precisão, apesar de serem mais difíceis de responder e de codificar.

Quanto às principais mudanças implementadas, comparando com a BLP, são oito:

- (a) A inclusão de uma questão que tem que ver com os fatores que influenciam a aquisição e desenvolvimento do bilinguismo (Almeida & Flores, 2017; Harmers & Blanc, 2004; Holmes, 2013; Wei, 2000; Myers-Scotton, 2006);
- (b) A inserção de uma pergunta que diferencia a literacia pessoal da literacia académica (Questão 2, Secção II), uma distinção defendida por Seligman (2012), que defende que a literacia pessoal tem essencialmente que ver com o historial de cada um quanto à forma como aprendeu as diferentes competências académicas;
- (c) O uso da palavra *competência* no ALBCQ-PE na correspondente secção relativa ao nível de *proficiência* do BLP, isto para ir de encontro ao seu conceito avançado em §2.2.1;
- (d) Consequentemente, a divisão da secção sobre competência em *conhecimentos, habilidades, e atitudes*, seguindo Coyle, Hood e Marsh (2010), Duran (2000), Fleury e Fleury (2004), Ruzzarin, Amaral e Simionovschi (2002);

- (e) A especificação das competências de literacia académica conforme a lista proposta por vários autores em §2.6.3 (Carrilho, 2004; Coéffé, 1998; Costa & de Salces, 2014; Cottrell, 2014; Garrido & Prada, 2016; Waters & Waters, 1995; Weideman, 2003, 2014), e as ideias vistas em §2.9.4.1, de onde se pode destacar aquelas avançadas por Collier (1995) e Collier e Thomas (2007, 2017) quanto às quatro dimensões (social, académico, linguístico e cognitivo) para a formação de um estudante de LE;
- (f) A especificação dos conhecimentos na base das ideias avançadas em §2.9.4.2, com destaque para as de Shulman (1986b, 1987), Edge (1988), Wallace (1992), e Brown (2001), Randall e Thornton (2001), Tardif (2002), e Ur (2012), relativamente aos perfis de um profissional de LE;
- (g) A separação entre as necessidades de aprendizagem (*learning needs*) e as necessidades-alvo (*target needs*) dos graduandos (Dudley-Evens & St. John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Johns & Dudley-Evans, 1991) mas aqui em termos de competência de biliteracia em linguagem académica (Português e Inglês);
- (h) Essas adaptações exigiram também a mudança na fórmula de pontuação, no fator de ponderação, no sentido de este ter passado de 54.5 no BLP para 109.25 no ALBCQ-PE, mais detalhado em §3.3.7, adiante.

Por último, e tal como aconteceu com o ABLEQ, submetemos o ALBCQ-PE a um processo de pilotagem, seguindo Dörnyei (2007). Com esta fase pretendeu-se avaliar e revisar os questionários, para determinar se os procedimentos funcionariam, se os dados a serem recolhidos eram os necessários, se o tempo projetado era suficiente, e se haveria uma necessidade de se refinar as questões em termos de forma através da reformulação, eliminação de itens redundantes ou irrelevantes, bem como mudanças no conteúdo. Para além disso, com este processo retificou-se também os procedimentos estatísticos e analíticos que tinham sido projetados para a fase principal do estudo. Como resultado, o tempo que era previsto para 25 minutos passou para 40, a questão sobre os fatores que influenciam o bilinguismo que estava depois do historial linguístico passou para a secção introdutória, mudou-se a numeração, e algumas questões tiveram de ser reformuladas para uma melhor compreensão por parte dos respondentes. Estas mudanças feitas na proposta original de ALBCQ-PE resultaram na subida do índice de confiabilidade de $\alpha = 0.90$ para $\alpha = 0.98$, o que é considerado de muito bom.

A versão final do ALBCQ-PE tem 24 questões, constantes de 4 secções. A primeira secção (BACKGROUND INFORMATION), com 6 questões, tem que ver com uma ficha de dados sociodemográficos e relativos ao perfil do estudante e do seu historial sobre os fatores que contribuíram para a aprendizagem da competência de literacia bilingue. A segunda secção do ALBCQ-PE (LANGUAGE HISTORY), com 7 questões, os respondentes são solicitados a fornecer alguns factos sobre o seu historial linguístico em Português e Inglês. A terceira parte (LANGUAGE USE) tem que ver com o fornecimento de

factos ligados ao uso das duas línguas no do dia-a-dia dos participantes. Até aqui, com exceção da sexta questão, constante da 1ª secção, o BLP manteve a sua matriz principal. Já na quarta secção (ACADEMIC LITERACY COMPETENCE), pode-se constatar que aqui o BLP sofreu profundas mudanças, para dar lugar ao ALBCQ-PE, considerando que as seis questões constantes desta parte, não só abordam aspetos ligados ao conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) de Shulman (1986b, 1987) e Randall e Thornton (2001), mas também aqueles que têm que ver com aspetos ligados aos diferentes perfis que devem ser desenvolvidos num professor formando, como previsto essencialmente por Edge (1987), Ur (2012), e Wallace (1991). Foi esta versão final aplicada aos 60 professores formandos do ISCED-Huíla, que depois da receção dos preenchidos, dois participantes foram excluídos, como já supramencionado em §3.3.2. Na secção que segue descrevemos as duas provas de aferição de competências de literacia académica, uma em Português e outra em Inglês.

3.3.5.2. Provas de Aferição de Competências de Literacia Académica

Depois de termos descrito os dois inquéritos, nesta secção apresentamos as outras duas técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo, nomeadamente, o CILP (Certificado Internacional de Língua Portuguesa) e o TALSE (*Test of Academic Literacy for Students of Education*).

3.3.5.2.1. CILP (Certificado Internacional de Língua Portuguesa)

O CILP (*Certificado Internacional de Língua Portuguesa* (CILP) foi adotado e utilizado para se responder à duas questões: a segunda (Q12) que identifica o nível de literacia académica bilingue destes graduandos e a terceira (Q13) que relaciona duas das componentes do ALBCQ-PE (historial linguístico e uso linguístico) face aos resultados do exame CILP e do exame TALSE. Dentre as várias vantagens, este teste é reconhecido internacionalmente, como vimos em §2.10.2, tem altos níveis de validade e de confiabilidade (como veremos em §3.4). Para esta estudo recorreremos ao nível C1 do CILP, que avalia a competência comunicativa, com “ênfase no desempenho, em termos de apropriação, sensibilidade e capacidade de lidar com tópicos familiares em nível avançado.” (cf. <https://www.ucs.br/site/ucs-linguas-estrangeiras/cilp-certificado-internacional/>).

A prova de nível C1 avalia as seguintes sete áreas: (1) expressão e interação oral, (2) compreensão auditiva, (3) compreensão leitora, (4) produção escrita, (5) vocabulário, (6) géneros textuais, e (7) aspetos linguísticos. Para este estudo, apenas recorreremos à prova que avalia as últimas cinco áreas, já que a nossa prioridade não incluía a expressão e interação oral, nem a compreensão auditiva.

3.3.5.2.2. TALSE (Teste de Literacia Académica em Inglês)

Este estudo adotou e utilizou o *Test of Academic Literacy for Students of Education* (TALSE), uma versão do *Test for Academic Literacy Levels* (TALL), como visto em §2.10.2. O TALSE foi utilizado para responder às mesmas questões do CILP, isto é, a segunda e a terceira.

Este estudo recorreu ao TALSE que é um instrumento de avaliação de literacia académica elaborado na África do Sul, mas atualmente muito usado em países como Namíbia, Vietname, e Holanda (*vide* um exemplar em ICELDA (*Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment*), cuja a página é <http://icelda.sun.ac.za/> (ICELDA, 2011). Para além disso, a versão original do TALSE tem uma média de confiabilidade de $\alpha = 0.93$, 20% acima do valor mundial (Gruhn & Weideman, 2017; Weideman, Du Plessis, & Steyn, 2017; Weideman, Patterson, & Pot, 2014). Outra vantagem deste teste é o facto de ser muito acessível, já que o ICELDA também procura outros mercados para a expansão dos seus serviços.

3.3.6. Procedimentos de Recolha de Dados

O estudo teve uma duração de 36 meses. Cerca de 12 foram alocados para preparação e exploração do tema, com a leitura de obras e artigos diversos, revistas científicas, e outras fontes. Os 12 meses subsequentes serviram para a pilotagem e análise dos instrumentos de avaliação, e realização do estudo. E os últimos 12 meses foram reservados para a organização, codificação e apresentação dos dados, análise e interpretação dos dados, e para a elaboração, revisão e formatação final da Tese.

A fase de pilotagem aconteceu na segunda quinzena de junho de 2018, tendo o estudo principal decorrido nos finais de setembro do mesmo ano. As amostras das provas de Português e Inglês foram recolhidas no dia 27 de setembro de 2018, e os questionários dos estudantes foram devolvidos até dia 30, isto é, três dias depois. A taxa de questionários devolvidos corretamente preenchidos foi muito boa, já que dos 60 distribuídos, 58 foram entregues ao investigador todos preenchidos, o que equivale a aproximadamente 97%. Quanto ao questionário dos docentes, o mesmo foi aplicado na mesma altura, tendo-se observado uma taxa de devolução de 100%, dos 6 instrumentos distribuídos. Deve-se sublinhar que todos estes procedimentos estiveram alinhados com os três princípios fundamentais de recolha de dados, avançados por Yin (2001, 2014), que são descritos a seguir.

Princípio 1: Utilizar Várias Fontes de Evidência. O uso de várias fontes de dados implica o conhecimento dos métodos de recolha de dados, dos tipos de dados, e do conceito de *triangulação*.

Primeiro, as investigações qualitativas no geral utilizam dois grandes tipos de métodos de recolha de dados: as *técnicas documentais* e *técnicas não documentais* (Creswell, 2012; Quivy & Campenhoudt, 2003; Sapsford & Jupp, 2006). Através das *técnicas documentais* o investigador recolhe a informação a partir da análise do conteúdo ou de suportes bibliográficos clássicos já existentes (escritos e não escritos). Isso geralmente acontece na pesquisa documental e na pesquisa bibliográfica (Gil, 2010). Nas *técnicas não documentais* o investigador recorre à observação *direta*, que pode ser *participante* ou *não-participante*, ou faz recurso à *observação não-direta*, utilizando um *teste*, um *inquérito por entrevista* ou um *inquérito por questionário*. Para ambos os casos, documental ou não documental, o pesquisador tanto pode utilizar um *instrumento estandardizado*, se inclui procedimentos uniformes e consistentes para a administração, avaliação e interpretação de resultados e com confiabilidade e validade já testadas (Creswell., 2012; Richards & Schmidt, 2010), ou a um *instrumento não estandardizado*, que é contruído pelo investigador.

Segundo, os dados podem ser quantitativos ou qualitativos (Gass & Mackey, 2007). Os dados *quantitativos* representam a informação que identifica alguma quantificação ou informação com características suscetíveis de serem medidas, e são essencialmente números, classificados através de comparações numéricas e inferências estatísticas. Os *dados qualitativos* representam a informação que identifica alguma qualidade, característica, categoria, categoria ou característica, e suscetível de alguma classificação. Ao invés de números, os dados qualitativos são principalmente palavras ou descrições narrativas, e são classificados por temas, conteúdos, conceitos, teorias e funções.

Terceiro, deve-se abordar o conceito da *triangulação* dentro deste primeiro princípio de Yin (2001, 2014), porque é este recurso a “tantas fontes quanto possível” que dá força e validade à evidência (p.103). Denzin (1978), o principal responsável pela divulgação da triangulação nas Ciências Sociais, postula que

If each method leads to different features of empirical reality, then no single method can ever completely capture all the relevant features of that reality; consequently, [social and human scientists] must learn to employ multiple methods in the analysis of the same empirical events. This is termed *triangulation*. (p. 15)

A triangulação então é conseguida quando o investigador recorre a diversas fontes de evidências para substanciar coerentemente um único facto (Yin, 2001, p. 116). Denzin (1978) indica quatro tipos de triangulação (pp. 101–103): a triangulação de dados, a triangulação de métodos, a triangulação de perspetivas teóricas, e a triangulação de investigadores. E nesta fase, espera-se de um pesquisador

curioso, atento a diversas fontes de informação, mesmo aquelas que, à primeira vista, possam parecer irrelevantes. A triangulação é hoje considerada como um dos critérios fundamentais para a avaliação do rigor metodológico de um estudo de caso (Creswell, 2014; Denzin, 1978; Yin, 2014). Neste estudo este aspeto foi respeitado recorrendo a quatro instrumentos complementares para a recolha de dados, sendo *dois inquéritos por questionário* (um do docente, um do estudante), e *duas provas de aferição da biliteracia académica* (uma em Português e outra em Inglês), como descrito em §3.3.5.

Princípio 2: Criar um Banco de Dados para o Estudo de Caso. Yin (2001) defende que no sentido de melhorar a confiabilidade do EC, o investigador deve ter bases de dados que permitam-lhe organizar e documentar os dados recolhidos. Neste estudo recorreu-se a três procedimentos: (a) usei o pacote *Microsoft Office*, versão 2016, principalmente o *Excel* e o *Word*, durante toda a fase de recolha de dados para armazenar diversos dados por tema, por instrumento, e por participantes, com datas, horas e anotações pessoais do género descritivo ou analítico sobre cada etapa deste processo; (b) para manter os dados seguros e acessíveis para mim, recorri à bases de dados de diversos formatos, nomeadamente, notas do investigador em físico ou digital, e armazenei em pen-drives, disco-duros e em três computadores todos os documentos em DOC, em XLSL, e em PDF, tanto aqueles que, com toda a cautela devida, baixei da Internet, como aqueles que digitalizei e inseri manualmente, que no geral fui recebendo de várias fontes, como a Supervisora e participantes; e (c) para facilitar uma possível replicação do estudo, e ajudar a percorrer as etapas deste meu processo de recolha de dados para quaisquer pesquisadores, escrevi notas de casos e notas analíticas à medida que os dados eram recolhidos e analisados, o que me ajudou a manter uma cadeia de evidências antes de eu escrever os relatórios sobre os resultados obtidos.

Princípio 3: Manter o Encadeamento de Evidências. A gestão de dados deve auxiliar e apresentar de forma coerente a um observador externo, como leitor ou um outro investigador, a ligação direta entre quaisquer evidências, resultados ou conclusões do estudo e as questões iniciais da pesquisa, e vice-versa. O encadeamento de evidências “contribui com a confiabilidade das informações” (Yin, 2001, p. 106). E tal como ocorre em investigações criminais (Yin, 2001, 2014), o encadeamento de evidências deve facilitar o trabalho de quem queira seguir as etapas em qualquer direção, tanto das questões iniciais para as conclusões quanto das conclusões para as questões. O encadeamento lógico foi conseguido usando notas físicas e digitais, onde eu marcava todos os acontecimentos e dados, mencionando a fonte,

o tempo e a localização, e o tipo de questão de pesquisa para que eu pudesse rastrear as fontes de dados incluídas nas minhas notas analíticas diretamente para a fonte.

Todos os procedimentos foram conduzidos pelo investigador principal, com o apoio da Orientadora deste estudo. Todo o processo teve lugar no ISCED-Huíla. A natureza, a duração e o propósito do estudo foram explicados tanto aos docentes como aos estudantes participantes. Os passos gerais foram lidos e explicados. Os respetivos formulários de consentimento foram lidos, explicados, assinados e recolhidos durante a administração das provas, que foram os primeiros instrumentos a serem respondidos. Os inquéritos por questionários de estudantes e de docentes foram todos preenchidos na língua inglesa. Os participantes foram informados que poderiam desistir do estudo a qualquer momento, sem quaisquer consequências. Outrossim, os mesmos tomaram conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho seriam protegidos, impedindo-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Portanto, houve garantia de que os candidatos permaneceriam anónimos em todas as análises dos dados.

Foi usado um código de proteção dos dados (isto é, números) para que os participantes não fossem identificados. Para aumentar ainda mais o sigilo por parte dos participantes docentes, evitou-se dados como idade, e experiência de trabalho, e cingiu-se no género e com que anos de frequência da licenciatura os mesmos trabalham. Os dados obtidos foram, deste modo, confidenciais, e garantiu-se assim que os candidatos permaneceriam anónimos em todas as fases de análise e apresentação dos dados. Na altura da recolha dos instrumentos de investigação percorreu-se os mesmos com os participantes para verificar se foram respondidos ou preenchidos por completo. Para além disso, os estudantes foram solicitados a não partilhar com outras pessoas qualquer informação fornecida no questionário e na prova, e o mesmo foi feito para com os docentes, relativamente a informação do questionário, porque se o fizessem comprometeriam o estudo todo. Finalmente, não houve gravações antes, durante e depois do estudo. Lembrar que pelos objetivos traçados para este estudo, não se aplicou as provas de avaliação de competências no domínio da escrita e da oralidade.

3.3.7. Técnicas de Análise de Dados

É quase axiomático que não existe um quadro metodológico único ou uma receita para a análise de dados (Brooke, 2014; Punch, 1998). No entanto, existem quatro procedimentos básicos de análise de dados de um estudo: *seleção*, *codificação*, *tabulação* e *análise* (Creswell, 2014; Gil, 2002; Mackey & Gass, 2005).

A *seleção* é essencialmente examinar minuciosamente os dados, para se detetar erros, falhas ou discrepâncias. Na altura da recolha dos questionários, por exemplo, para além de se ter percorrido os mesmos com os participantes para verificar se foram respondidos ou preenchidos adequadamente, também se teve o cuidado de ordená-los adequadamente. Assim evitou-se dados incompletos, distorcidos ou confusos, ou mesmo excesso de informações.

A *codificação* consiste em categorizar ou agrupar os dados que se relacionam, transformando-os em símbolos ou letras e assim facilitar o processo da *tabulação* e contagem. Para o nosso caso, este processo foi conduzido antes da aplicação dos inquéritos por questionários, em que se atribuiu números ou letras a todas as respostas. Sublinhar que os dados recolhidos foram essencialmente de carácter quantitativo, e, portanto, não foi preciso transformar os dados qualitativos em quantitativos. A codificação numérica e a pontuação foram usadas para todas as respostas. Foi utilizada uma escala positiva variando de 0 a 6 no inquérito por questionário do estudante, e de 0 a 4 na do docente. Os dois questionários por inquérito são de pontuação manual (versão em papel e lápis). Portanto, para se chegar aos números apresentados no Capítulo 4 foi usada uma classificação média por cada item em ambos os instrumentos. Para o inquérito por questionário do estudante, e como vimos em §3.3.5.1.2, o fator de ponderação passou de 54.5 no BLP para 109.25 no ALBCQ-PE.

Apesar de ter mantido muitas das características do BLP neste âmbito, deve-se ressaltar uma especificidade: procurou-se garantir que cada componente recebesse a mesma ponderação na pontuação global de cada língua. Assim, na versão original, para se obter o índice de dominância linguística, deve-se subtrair o total de uma língua do valor da outra para obter uma pontuação de dominância que varia de -218 a +218. Um resultado igual a zero indica um bilinguismo equilibrado e resultados mais positivos ou mais negativos refletem a respetiva dominância da língua. No caso do ALBCQ-PE a pontuação de dominância varia de **-874** (dominância em Inglês) a **+874** (dominância em Português), calculado da forma espelhada na Tabela 4, na página que se segue.

Note-se que o número total de perguntas foi multiplicado pelo número de pontos por perguntas. Seguidamente, o resultado de cada uma das oito áreas foi somado, o que resultou num grande total de 874. Os 874 foram divididos pelas 8 áreas do ALBCQ-PE, tendo gerido o fator de ponderação ($\bar{x} \rho$) igual a 109.25.

Tabela 4: Cálculo da Pontuação de Dominância Linguística no ALBCQ-PE

Áreas do ALBCQ-PE	Secção	Questão	Total de Perguntas	Pontos/Pergunta	Total
Historial linguístico	II	1 a 7	7	20	140
Conhecimento de literacia académica como alunos	III	8 a 12	5	10	50
Conhecimento de literacia académica como alunos	IV	13	5	6	30
Habilidades de literacia académica como alunos		15	46	6	276
Atitudes de literacia académica como alunos		17	6	6	36
Conhecimento de literacia académica como professores		14	5	6	30
Habilidades de literacia académica como professores		16	46	6	276
Atitudes de literacia académica como professores		18	6	6	36
Grande Total (Dominância Linguística)					874

A divisão desta média ponderada ($\bar{x}_p = 109.25$) pelo total de cada secção, resultou no seguinte:

- Historial linguístico: $109.25 : 140 = 0.78$
- Uso da língua: $109.25 : 50 = 2.185$
- Conhecimento de literacia académica como alunos: $109.25 : 30 = 3.642$
- Habilidades de literacia académica como alunos: $109.25 : 276 = 0.396$
- Atitudes de literacia académica como alunos: $109.25 : 36 = 3.035$
- Conhecimento de literacia académica como professores: $109.25 : 30 = 3.642$
- Habilidades de literacia académica como professores: $109.25 : 276 = 0.396$
- Atitudes de literacia académica como professores: $109.25 : 36 = 3.035$

Portanto, são esses valores (0.78, 2.185, ...) resultantes destas operações que devem ser multiplicados pela pontuação obtida pelos respondentes em cada componente (cada língua calculada separadamente). Com isso garantimos que cada uma das oito áreas tenha recebido a mesma ponderação na pontuação global de cada língua.

A *tabulação* tem que ver com a disposição dos dados nos quadros, gráficos e tabelas, o que facilita a representação e verificação das inter-relações entre os mesmos. Para este estudo, a tabulação foi feita de forma eletrónica, recorrendo-se primeiro ao Excel, versão 2016, e depois ao SPSS (*IBM Statistical Package for the Social Sciences*), versão 25.

A *análise estatística de dados* é a exposição e interpretação dos dados obtidos, e procura dar-lhes um significado, vinculando-os a outros conhecimentos e teorias obtidos a partir de estudos anteriormente conduzidos em áreas semelhantes. Para os dois inquéritos por questionário, recorreu-se a estatísticas descritivas e inferenciais para analisar os dados. Como resposta às sete questões da pesquisa, os dados foram lançados no BM® SPSS® (*Statistical Package for Social Sciences*) 2017, versão 25 para Windows.

As respostas foram examinadas manualmente e depois quantificadas, recorrendo-se a mediana, moda, desvio padrão, e análise de Crosstabs para comparações múltiplas entre os investigados. Para a análise estatística dos dois testes, o TALSE e o CILP, recorreu-se a um outro investigador, o Professor Albert Weideman. Para tal, utilizando o ITEMAN™ – *Software for Classical Analysis*, uma plataforma de software através da qual conseguimos automatizar a criação de relatórios de análise de itens das duas provas aplicadas para este estudo, o CILP e o TALSE. Assim, obteve-se os resultados estatísticos que serão apresentados no Capítulo 4. Na secção que se segue abordam-se os aspetos ligados a confiabilidade e validade dos dados.

3.4. CONFIABILIDADE E VALIDADE DOS DADOS

Em que pese as críticas e dissensões relativas à sua confiabilidade e validade (Denzin & Lincoln, 2005; Maxwell, 2002), o estudo de caso essencialmente qualitativo vai se tornando cada vez mais popular, crescente e disseminado no campo da Linguística Aplicada. Na verdade, acredita-se que o impacto dos resultados de um estudo de caso e o seu rigor são assegurados pelas ações destes dois conceitos: confiabilidade e validade (Yin, 2013).

Em termos de significado, a **confiabilidade**, segundo Seliger e Shohamy (1989), é o “grau em que uma escala produz informações sobre se o procedimento de recolha de dados é consistente e preciso”, dadas as mesmas circunstâncias iniciais (p. 185). Confiabilidade envolve a consistência, precisão, reprodutibilidade ou replicação dos resultados. O coeficiente α (alfa) de *Cronbach* foi apresentado pelo norte-americano Lee J. Cronbach (22 de abril de 1916 – 1 de outubro de 2001), em 1951, como uma forma de estimar a confiabilidade de um instrumento de recolha de dados, como é o questionário. Acredita-se hoje que a confiabilidade de $\alpha = 0.70$ é um nível satisfatório para as fases iniciais de um estudo (Nunnally & Bernstein, 1994; McMillan & Schumacher, 2001).

Enquanto isso, a **validade** “se refere ao grau em que os indicadores unidimensionais da escala medem com consistência interna o que ela pretende medir” (Brown, 1996, p. 231; Seliger & Shohamy, 1989, p. 188). A validade tem que ver com a capacidade que os instrumentos de investigação utilizados propiciam à consecução fidedigna de seus objetivos. Para isso, a validade envolve a apropriação, a significância ou utilidade das inferências sobre a habilidade de linguagem com base no desempenho dos participantes num teste ou estudo específico.

3.4.1. Confiabilidade

Nunnally e Bernstein (1994) sugerem que as confiabilidades de $\alpha = 0.70$ ou mais serão suficientes nas fases iniciais da pesquisa de testes preditivos ou de medidas hipotéticas de um construto. A probabilidade de erro foi estabelecida em 5%. Isso é corroborado por McMillan e Schumacher (2001), que afirmam que “uma boa regra é desconfiar da confiabilidade abaixo de $\alpha = 0.70$ ” (p. 248). Para Nunnally e Bernstein (1994), aumentar a confiabilidade muito além de $\alpha = 0.80$ é, muitas vezes, desperdício de tempo e dinheiro, porque as correlações nesse nível são atenuadas muito pouco pelo erro de medição. Para obter uma confiabilidade maior de $\alpha = 0.90$, por exemplo, requer esforços extenuantes na padronização e, provavelmente, uma adição de itens. Por outro lado, em contextos aplicados onde decisões importantes são tomadas com relação a pontuações específicas de testes, Nunnally e Bernstein (1994) recomendam que uma confiabilidade de pelo menos $\alpha = 0.90$ é desejável, isso se considerarmos que uma grande parte depende da pontuação exata feita num teste.

Kirk e Miller (1986) defende que existem três tipos de confiabilidade: *quixotesca*, *diacrônica* e *sincrônica*. A *confiabilidade quixotesca* refere-se às circunstâncias em que um único instrumento de pesquisa mantém uma medida invariavelmente contínua; a *confiabilidade diacrônica* refere-se à estabilidade temporal de uma observação, que geralmente se manifestam nos paradigmas experimentais; e a *confiabilidade sincrônica* refere-se à similaridade de diferentes observações em semelhantes períodos de tempos.

Para especialistas em L2 ou LE, existem duas formas principais utilizadas para avaliar a confiabilidade de um procedimento: *confiabilidade interna* e *confiabilidade externa*. (Bachman, 1990; Hughes, 2003; Nunan, 1992). Segundo Yin (2001, 2014), um dos critérios para se garantir a confiabilidade de um estudo de caso e a lógica representadas nas afirmações feitas pelo investigador, é recorrer-se à dois testes: confiabilidade interna, e confiabilidade externa.

3.4.1.1. Confiabilidade Interna

Segundo Nunan (1992), a confiabilidade interna refere-se à “consistência da recolha, análise e interpretação de dados” (p. 14). A pergunta que muitas vezes é feita seria: *Será que um investigador independente, ao analisar novamente os dados, chegaria à mesma conclusão?”* (Burns, 1999; Dörnyei, 2007; Leedy, 1993; Nunan, 1992). Para este estudo específico, a confiabilidade interna foi garantida de várias formas, tais como:

- Os estudantes estavam familiarizados com o tipo e os formatos das perguntas, já que a maioria parte das questões nos dois testes, o CILP e TALSE, se não mesmo todas, tinha o mesmo tipo de formato de pergunta que o aluno costuma a fazer nas outras disciplinas do curso, como é o caso da Língua Inglesa, Literatura, Linguística.
- As duas provas foram realizadas num local com condições favoráveis para o efeito, (Hughes, 2003, p. 48), ou seja, adequadamente ventilado, iluminado, livre de distrações, e com presença de um vigilante.
- A pontuação das duas provas, o CILP e o TALSE, foi objetiva e consistente, já que para os dois casos havia uma correção modelo que definia claramente quais eram as respostas corretas e erradas.
- Com exceção do TALSE que foi corrigido com recurso ao computador, e, por isso, com menos riscos do género, o teste de CILP foi corrigido duas vezes ou reagrupado (Seliger & Shohamy, 1989, p. 186). Considerando que em ambos casos se obteve pontuações brutas semelhantes entre a primeira e a segunda rodadas de marcação e a final, fica-se satisfeito por ter sido consistente na pontuação.
- Ambos os questionários de estudantes e docentes foram testados na fase piloto para garantir que continham perguntas e instruções claras e não ambíguas e que eram ambos escritos em linguagem clara (Hughes, 2003, pp. 46–47). As modificações feitas nos instrumentos de investigação foram apresentadas na §3.3.5.

3.4.1.2. Confiabilidade Externa

Nunan (1992) define a confiabilidade externa como “a medida em que pesquisadores independentes podem reproduzir um estudo e obter resultados semelhantes aos obtidos no estudo original” (p. 14). A confiabilidade externa pode ser garantida de várias formas, por meio da quantificação, da aplicação estatística de um teste de confiabilidade para testar os itens do questionário, como o coeficiente α (alfa) de Cronbach, e a garantia da atenção do participante durante o estudo. Para este estudo, a confiabilidade externa foi garantida conforme descrito a seguir:

- Vimos acima que o CILP é reconhecido por instituições e entidades credíveis, e pode ser concedido a estrangeiros de qualquer nacionalidade, idade ou grau de escolaridade. Desde logo, é um teste comprovadamente credível para a determinação da proficiência académica em língua portuguesa. O índice de confiabilidade da prova aplicada para este estudo teve um valor entre $\alpha = 0.75$, o que é satisfatório.
- Apesar de a prova TALSE aplicada ter obtido apenas um índice de confiabilidade de $\alpha = 0.69$, o que pode ser aceitável, se considerarmos que em muitas áreas de estudo a probabilidade de erro estabelecida é de 5%, temos que convir que com números de amostra tão pequenos como é o caso deste estudo (58 participantes), muitas vezes descobre-se que os testes confiáveis podem tornar-se

menos confiáveis. Este é um dos assuntos a ser pormenorizado na secção sobre as limitações deste estudo, no Capítulo 5, mais propriamente em §5.5.2.

No geral, as duas provas têm os dados de confiabilidade, espelhados na Tabela 5 que se segue:

Tabela 5: Confiabilidade do CILP e do TALSE

Score	Alpha	SEM	Split-Half (Random)	Split-Half (First-Last)	Split-Half (Odd-Even)	S-B Random	S-B First-Last	S-B Odd-Even
CILP Scored items	0.74	2.28	0.61	0.49	0.63	0.76	0.66	0.77
TALSE Scored items	0.69	3.37	0.59	0.49	0.61	0.74	0.66	0.76

- O índice de confiabilidade para o questionário dos docentes, o ABLEQ, é de $\alpha = 0.72$, e para o questionário de estudante, o ABLCQ-PE, é de $\alpha = 0.98$, portanto, bastante alta. Esses valores de coeficiente α (alfa) de Cronbach (acima de $\alpha = 0.70$) indicam que há boa consistência interna e homogeneidade dos itens de ambos os instrumentos de pesquisa.
- Os participantes mostraram que estavam com toda a sua consciência e estado de concentração mental direcionados, principalmente durante a realização das provas.

Tendo abordado questões relativas à confiabilidade, passamos agora para a validade.

3.4.2. Validade

Como vimos acima, a validade de um estudo refere-se à medida em que o procedimento de recolha de dados mede o que ela pretende medir. Existem diferentes tipos de validade, como validade interna e validade externa. Sobre isso, Merriam (1988) defende que um pesquisador deve primeiro estabelecer a validade interna antes que a validade externa seja discutida porque “não faz sentido perguntar se uma informação sem sentido tem alguma aplicabilidade geral” (p. 173). Para Yin (2013), a garantia da validade de um estudo de caso e a lógica representadas nas afirmações feitas pelo investigador depende da realização de dois testes: viabilidade interna, e viabilidade externa.

3.4.2.1. Validade Interna

Mackey e Gass (2005) definem a validade interna como “a medida em que os resultados de um estudo são uma função do fator que o pesquisador pretende” (p. 119). Isso significa que os resultados de uma pesquisa não são tendenciosos e que quaisquer diferenças que são encontrados podem realmente ser atribuídos aos tratamentos sob escrutínio. A pergunta a ser feita pode ser: “*O planeamento do estudo é tal que podemos afirmar com confiança que os resultados são um resultado da observação levada a*

acabo?” (Burns, 1999; Dörnyei, 2007; Leedy, 1993). Validade interna é tudo sobre controlo por ser aleatório. Isto pode ser feito através do uso de diferentes tipos de triangulação (cf. §3.3.6).

Existem muitas ameaças à validade interna (Dörnyei, 2007; Seliger & Shohamy, 1989). Algumas dessas ameaças são: *mortalidade ou evasão de participantes* – perda de participantes com características específicas e relevantes durante o estudo; *maturação* – os participantes podem tornar-se mais capazes ou ficarem desmotivados com o passar do tempo; *história* – possibilidade de que o resultado do processo é consequência de um evento externo que tenha ocorrido entre a primeira e segunda observação. A validade interna deste estudo foi garantida pelas seguintes estratégias (Freeman, 1998; Leedy, 1993; Mackey & Gass, 2005; Merriam, 1988):

- Seguindo Freeman (1998), usou-se triangulação de dados (ou seja, procurou-se obter dados de diferentes grupos no mesmo contexto, a partir dos estudantes e dos docentes, e obteve-se dados a partir de um mesmo grupo (estudantes) de diferentes maneiras (CILP, TALSE e ABLCQ-E/P);
- Assegurou-se que a posição do investigador como docente dos estudantes-participantes e colega dos docentes-participantes, respetivamente, a nível da Instituição, não afetasse ou influenciasse o estudo (Mackey & Gass, 2005);
- Os quatro instrumentos de pesquisa foram todos testados antes de o instrumento ser administrado aos grupos principais do estudo. Como apontam Mackey e Gass (2005) um “estudo piloto é um meio importante de avaliar a viabilidade e a utilidade dos métodos de recolha de dados ...” (p. 43).
- Os colegas e especialistas foram contactados para uma discussão das descobertas do estudo e comentários sobre eles à medida que surgiam – exame de pares (Merriam, 1988). A Supervisora da tese foi uma fonte constante de inspiração, orientação e aconselhamento durante as cruciais fases deste estudo, nomeadamente: elaboração do projeto de pesquisa, revisão da literatura, elaboração dos instrumentos de recolha de dados, recolha de dados, tabulação de dados, análise e discussão dos resultados, e redação e apresentação do trabalho.

3.4.2.2. Validade Externa

De acordo com Mackey e Gass (2005), a validade externa está “preocupada com a generalização dos resultados, ou em outras palavras, até que ponto as descobertas do estudo são relevantes não apenas para a população pesquisada, mas também para o público mais amplo” (p. 119), que, neste caso, são os estudantes dos cursos de ensino da língua inglesa em Angola. A pergunta que geralmente se faz nestes casos é: “*O projeto de estudo é tal que podemos generalizar além das populações, situações, tempos ou ambientes sob investigação para uma população mais ampla?*” (Burns, 1999; Dörnyei, 2007). Leedy, 1993; Nunan, 1992). Aqui procura-se saber, de forma inequívoca, o grau de generalização ou representatividade dos resultados encontrados para outras amostras ou populações. As principais

ameaças à validade externa são: *participantes*, quando se seleciona participantes que têm relação ou que não refletem as características da população, ou, trabalhar com uma amostra não representativa; *tempo*, quando se impõe ou suprime restrições de tempo; *configuração do estudo*, quando se realiza a observação num ambiente muito diferente do ideal, ou se utiliza instrumentos de pesquisa muito distantes da realidade. A validade externa foi garantida através de:

- Todos os participantes do estudo foram voluntários.
- O pesquisador não tentou influenciar os participantes a mudar as suas respostas nas provas ou nos questionários. Ou seja, todos os dados foram recolhidos e analisados de maneira objetiva e os resultados refletem os dados reais obtidos dos estudantes- e docentes-participantes (Seliger & Shohamy, 1989).
- A população e a amostra possuem características iguais ou semelhantes às da população em geral, à qual os resultados da pesquisa serão aplicados. Dito de outra forma, a amostragem dos participantes foi bem definida e pode ser considerada como representativa da população investigada: estudantes e docentes de instituições de formação de professores angolanos, estudantes no contexto angolano especificamente, e talvez para estudantes da CPLP de nível terciário e nos países em desenvolvimento, no geral.

Por isso, os resultados obtidos deste estudo dão-nos garantia de que podem ser replicados em outros contextos. No entanto, como se trata de um estudo de caso essencialmente qualitativo exploratório no ISCED-Huíla, os resultados não podem ser generalizados e aplicados a qualquer contexto de pesquisa, a não ser para aqueles que especificamente têm este curso e este objeto de estudo. Ou seja, as características específicas da instituição, dos participantes e das condições não podem ser replicadas para nenhuma instituição que não tenha variáveis semelhantes.

Mesmo assim, este trabalho também levou em conta as palavras de Cherry e Meyer (2009) que defendem que “confiabilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para a validade” (p. 31). Isso significa que para um instrumento ser válido precisa de antes ser confiável (consistente e estável), já que para ser válido tem de avaliar com consistência e precisão. Entretanto, pode-se ter um instrumento de investigação que é confiável, mas que não é válido, e vice-versa. Como exemplo, por um lado, um teste de produção escrita que tem por objetivo que os estudantes de LE traduzam 500 palavras para a sua L1 (Hughes, 2003) pode ser confiável, embora não necessariamente válido, já que a competência em produção escrita vai muito para além da tradução de palavras. Por outro lado, um teste de produção escrita que solicita os estudantes de LE para fazerem uma redação de um texto pode ser válido, porém não confiável, porque para isso é fundamental que os corretores sejam formados, os critérios de correção

sejam muito bem definidos, e assim por diante. Por outras palavras, o investigador deve estar ciente de que existem tensões entre esses dois parâmetros, já que qualquer aumento de confiabilidade pode levar a uma diminuição da validade e vice-versa (Cherry & Meyer, 2009; Merriam, 1988; Shohamy & May, 2017; Weir, 2005). A secção seguinte aborda assuntos éticos relacionados com o trabalho.

3.5. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO

Depois de se ter abordado as questões de confiabilidade e validade, esta secção olha para os aspetos éticos, e está dividida em três partes: a primeira que trata do conceito de ética e dos aspetos éticos considerados na investigação em LA, as questões éticas relacionadas à recolha de dados, e as questões éticas relacionadas com a divulgação dos resultados.

3.5.1. Ética e os Aspetos Éticos na Investigação em LA

It is therefore incumbent on all scientists and scientific institutions to create and nurture a research environment that promotes high ethical standards, contributes to ongoing professional development, and preserves public confidence in the scientific enterprise (Committee on Assessing Integrity in Research Environments, 2002, p. 33)

Nos últimos anos tem havido um debate científico considerável sobre a relação entre a ética e a investigação em letras, ciências sociais e humanas, em nome da clareza e da transparência do estudo. Mesmo assim, o conceito da *ética* continua a ser não consensual e como área de estudo da filosofia ela também é controversa (cf. Abbagnano, 2007; Japiassú & Marcondes, 2008; Wiig, Amundsen, Kolstad, França, & Andrade, 2016). Não sendo o objetivo deste trabalho proporcionar uma melhor compreensão sobre o tema, esta secção apenas apresenta rapidamente algumas definições, já que não é fácil explicar o que na verdade *ética* é.

Etimologicamente, a palavra *ética* vem do grego *ethos* e significa *carácter, costume, disposição, hábito* (Bloch & Wartburg, 2004; Hoad, 2000; Partridge, 2006; Weekely, 1921). Cubelles (2002) atribui a atual diversidade de sentidos de *ética* devido a essa mesma etimologia (pp. 16–17). Na língua grega de onde ela origina, o correspondente vocábulo *ethos* possui duas grafias: o $\eta\theta\omicron\zeta$ (*êthos*), com acento circunflexo, e o $\epsilon\theta\omicron\zeta$ (*éthos*), com acento agudo. A palavra *ethos*, segundo Cubelles (2002) foi depois traduzida para o correlato no latim *amos* ou *morale*. Obviamente, ignorou-se que no sentido primitivo, *ethos* tem dois significados, representados por: (a) *êthos*, que é a realidade interior da pessoa, o carácter, o modo de ser, ou índole, e (b) *éthos* que é a realidade exterior, os hábitos, os costumes, ou agir habitual de cada povo.

Socorrendo-nos de um dos mais completos dicionários da filosofia, Abbagnano (2007) define a *ética* como “a ciência da conduta”. E segundo Abbagnano (2007),

Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1. a que a considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem; 2. a que a considera como a ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta. Essas duas concepções, que se entremesclaram de várias maneiras na Antiguidade e no mundo moderno, são profundamente diferentes e falam duas línguas diversas. (p. 380)

No sentido geral, Abbagnano (2007) está também a defender que cada um de nós tem dois mundos: o *êthos*, que é *pôlo interior*, e o *éthos*, que é o *pôlo exterior*. Nesta mesma senda, e já comparando a *ética* com a *moral*, Japiassú e Marcondes (2008) postulam que a *moral*, no sentido amplo, é a “ética como teoria dos valores que regem a ação ou conduta humana, tendo um carácter normativo ou prescritivo” [e no sentido restrito] a moral “diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura, enquanto que a ética considera a ação humana do seu ponto de vista valorativo e normativo, num sentido mais genérico e abstrato” (p. 97). Dito de outra forma, para a realização dos seus fins o homem recorre a *ética*, enquanto que para ele saber as regras que devem ser aplicadas ao ato a ser cumprido ele recorre à *moral* (Brugger, 1969). Conforme postula Chappel (2009), a ética aqui debruça-se sobre a questão de como o ser humano deve viver a sua vida. É saber o que é moralmente “bom” ou “mau”, o que é “certo” ou “errado”, o que é “salutar” ou “danoso”, não só para consigo (o individual), como para com a sociedade (o coletivo).

Dito isso, podemos resumir que para este estudo, a ética de investigação científica é entendida como a teoria que trata da forma ideal e reta, nacional ou universal do comportamento, das atitudes, de valores e de condutas do pesquisador perante si (indivíduo) e perante a comunidade científica (coletivo). A partir deste conceito, e da citação no início desta secção, podemos depreender que qualquer investigação deve ser conduzida na base do respeito das regras, das diretrizes, dos pressupostos, das imposições e das consequências do não adequado uso do método científico. Para tal, nesta tarefa de produção do conhecimento, num mundo cada vez mais globalizado e em rede, os investigadores precisam de estar munidos de ferramentas e de conhecimentos necessários para conduzir pesquisas eticamente credíveis, socorrendo-se de princípios e normas orientadoras que evitem a violação dos princípios de boa conduta para com qualquer comunidade científica. Segundo Creswell (2014), o investigador tem a obrigação de respeitar os direitos, necessidades, valores e desejos dos informantes, ou seja, deve abordar várias questões éticas durante a pesquisa e após o estudo ter sido realizado.

Muitas disciplinas, instituições, profissões e comunidades científicas têm normas de comportamento que se ajustam a seus objetivos e metas particulares. Essas normas também ajudam os membros da disciplina e pesquisadores a coordenar suas ações ou atividades e a estabelecer a confiança do público na disciplina. Para McMillan e Schumacher (2001), as diretrizes éticas incluem, mas não se limitam a questões relacionadas ao consentimento informado, engano, confidencialidade, anonimato, danos aos sujeitos e privacidade, entre outros (p. 420). A lista que se segue resume alguns métodos mais pertinentes usados para controlar os padrões éticos de um estudo como este, feito no âmbito da LA ao ensino de línguas. Para a produção da mesma socorremo-nos de vários autores (*cf.* De Costa, 2015; De Costa, 2018; Koepsell, 2017; Phakiti, De Costa, Plonsky, & Starfield, 2018; Shamoo & Resnik, 2015; Thomas, 2009), e de diversos códigos de conduta relevantes ao nosso campo do saber, como é o caso do **(a)** *The American Association for Applied Linguistics (AAAL) Ethics Guidelines*, **(b)** o *The BAAL - Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics*, **(c)** a *Federal Policy on Research Misconduct*, **(d)** o *Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação*, **(e)** o *Código de conduta da FCT* (FCT, 2014), e **(f)** o *Research ethics in Africa - A resource for research ethics committees* (Kruger, Ndebele, & Horn, 2014). A lista está em ordem alfabética, e inclui os seguintes princípios éticos: competência, confidencialidade ou anonimato, consentimento informado, cortesia, cuidado, honestidade, integridade, não discriminação, objetividade, participação voluntária, respeito pela propriedade intelectual, e responsabilidade social, que passamos a aclarar os seus significados, em poucas palavras.

Competência: ao longo do seu trabalho o investigador deve procurar manter e melhorar a sua própria competência profissional e especialização através da educação e aprendizagem ao longo da vida, e também tomar medidas para promover a competência na ciência como um todo, e nas Ciências da Linguagem, e na LA, em particular.

Confidencialidade ou anonimato: embora a confidencialidade seja a garantia de que ninguém, inclusive o pesquisador, conhecerá a identidade dos participantes individuais, o anonimato é a garantia de que a identidade dos participantes será preservada pelo pesquisador. Basicamente, isso significa que o participante permanecerá anónimo durante todo o estudo - até mesmo para os próprios pesquisadores. Os pesquisadores devem proteger as comunicações confidenciais, como documentos ou subsídios enviados para publicação, os segredos comerciais ou militares, e os registos de pacientes, se for o caso.

Consentimento informado: trata-se de um termo oficial através do qual os futuros participantes são esclarecidos sobre a natureza, a duração, os objetivos, os procedimentos, as expectativas, os riscos e os

benefícios envolvidos no estudo, e que depois da sua avaliação, os mesmos devem dar o seu consentimento para participar da pesquisa. É uma expressão do respeito pelo princípio da autonomia dos participantes.

Cortesia: os pesquisadores não devem entrar desnecessariamente na vida privada dos participantes ou fazer exigências desnecessárias sobre seu tempo e conhecimento. A amostra do participante deve ser realista com base na produção de resultados válidos, bem como inclusiva para que os potenciais participantes não se sintam excluídos do estudo. Outrossim, apenas os dados pertinentes e necessários devem ser colhidos.

Cuidado: é responsabilidade do pesquisador evitar erros e negligência. Isso requer um exame cuidadoso e crítico do próprio trabalho e do trabalho dos pesquisados. Bons registros de atividades do estudo devem ser mantidos, como projeto de pesquisa, correspondência com agências ou periódicos, e recolha de dados.

Honestidade: os pesquisadores devem trabalhar pela honestidade em todas as comunicações científicas. Deve-se evitar a fraude científica, e para isso é preciso relatar honestamente dados, resultados, métodos e procedimentos e o estado da publicação. Segundo a norte-americana *National Science Foundation*, um investigador deve evitar três “crimes acadêmicos”: fabricação, falsificação e plágio. A *fabricação*, segundo a NSF, é inventar dados ou resultados, ou na expressão de Howe e Moses (1999), “massagear” os dados, que é forçar a confirmação da hipótese preferida. A *falsificação* é mudar ou compor dados ou resultados. E o *plágio*, é usar as ideias ou palavras de uma outra pessoa sem lhe dar o crédito apropriado. Neste último caso, atualmente registam-se acesos debates, discussões e controversas no mundo da LA sobre o significado dos conceitos de *integridade acadêmica* e de *plágio* (cf. Bloch, 2012; Flowerdew & Li, 2007; Pennycook, 1996; Sutherland-Smith, 2008). Porém, é mais que consensual que qualquer um desses três males deve ser evitado num trabalho científico, porque, conforme postula a FCT (2014), “tudo isto agride os valores nucleares e estruturantes da ciência e dos cientistas” (p. 3). Dali a importância do recurso às técnicas de citações e referências (APA, 2019).

Integridade: deve-se manter as promessas e acordos, cumprir com horários, e agir com sinceridade. O investigador deve esforçar-se a manter consistência de pensamento e ação.

Não Discriminação: deve-se evitar a discriminação de pessoas ou participantes com base no sexo, raça, etnia ou outros fatores não relacionados à competência e integridade científica.

Objetividade: os pesquisadores devem se esforçar para evitar e minimizar preconceitos ou auto-ilusão em projetos experimentais, análise de dados, interpretação de dados, revisão por pares, decisões de pessoal, testemunho de especialistas e outros aspetos de pesquisa onde a objetividade é esperada ou exigida.

Participação voluntária: requer que as pessoas não sejam coagidas a participar do estudo. Isso é especialmente relevante quando os pesquisadores anteriormente confiavam em “públicos cativos” para seus assuntos, como prisões ou universidades.

Respeito pela propriedade intelectual: os pesquisadores devem honrar patentes, direitos autorais e outras formas de propriedade intelectual. Eles não devem usar dados, métodos ou resultados publicados ou não sem permissão; eles devem dar crédito onde o mesmo é devido; eles devem dar o devido reconhecimento ou crédito por todas as contribuições e colaborações para pesquisar.

Responsabilidade Social: esforçar-se para promover o bem social e prevenir ou mitigar os danos sociais através da pesquisa, da educação pública e advocacia.

Mais especificamente para a planificação e execução deste trabalho, teve-se em consideração que a literatura revela diferentes maneiras de classificar os requisitos éticos para uma investigação em ciências sociais e humanas, inclusive em LA. É o caso do Bassey (1999) que sugere que as questões éticas sejam abordadas sob três títulos: “democracia, respeito pela verdade e respeito pelas pessoas” (p. 73). O *The British Association for Applied Linguistics (BAAL)* recomenda que um investigador tenha responsabilidades para com os *colegas*, os *estudantes* e para com a *Linguística Aplicada*. Deve-se destacar que embora Merriam (1988) se refira especificamente a estudos de caso de pesquisa qualitativa (p. 179), as questões éticas até aqui tratadas são aplicáveis a todos os tipos de investigação, durante duas etapas fundamentais de uma pesquisa: a recolha e análise de dados, e a disseminação dos resultados.

3.5.2. Questões Éticas Relacionadas à Recolha e Análise de Dados

A recolha de dados é o processo de reunir as várias informações quantitativas ou qualitativas sobre o processo de pesquisa. Isso pode ser feito utilizando as várias técnicas discutidas em §3.3.5. As permissões para a realização deste estudo, tanto do piloto, como do principal, foi solicitada ao Diretor Geral Adjunto para Área Científica do ISCED-Huíla (**Apêndice 6**). A permissão para a condução do estudo

foi dada por escrito (**Apêndice 7**). De igual modo, a permissão para usar o CILP e o TALSE foram solicitadas e concedidas dos respetivos responsáveis.

Durante a aplicação dos quatro instrumentos de pesquisa, foram respeitados todos os aspetos éticos acima referenciados. E para começar, tivemos que garantir que apenas voluntários saudáveis poderiam estar envolvidos, e que não participariam de grupos vulneráveis. A seguir relata-se como foram garantidos os aspetos éticos na recolha e análise de dados da pesquisa:

- 1. Modelo de Consentimento Informado (Apêndice 8):** os passos gerais e o formulário de consentimento foram lidos, assinados e recolhidos durante a administração das duas provas (o CILP e TALSE), que são os primeiros instrumentos que foram respondidos. Os participantes foram informados que poderiam desistir do estudo a qualquer momento, sem quaisquer consequências. O mesmo ocorreu com os docentes (*cf.* o respetivo Modelo de Consentimento Informado, no **Apêndice 9**). Com estes modelos, recebemos nos finais do mês de setembro de 2018 a autorização formal do então *Conselho da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas* (SECSH) da Universidade do Minho, atual *Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (CEICSH), que tinha analisado o processo relativo ao projeto de investigação, tendo emitido um parecer favorável, por achar que o mesmo obedecia aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas (*cf.* **Apêndice 10**).
- 2. ABLEQ e ALBCQ-PE:** Ambos questionários foram preenchidos na língua inglesa, e deu-se o tempo suficiente para o fazerem em casa. Na altura da recolha dos questionários percorreu-se os mesmos com os participantes para verificar se foram respondidos ou preenchidos por completo. Para além disso, os estudantes foram solicitados a não partilhar com outras pessoas qualquer informação fornecida no questionário, e o mesmo foi feito para com os docentes, porque se o fizessem comprometeriam o estudo todo.
- 3. Provas CILP e TALSE:** Durante a realização das provas esforços foram feitos para se respeitar a integridade, consentimento informado, confidencialidade ou anonimato, participação voluntária, e respeito pela propriedade intelectual, já que neste último caso estávamos a lidar com patentes, e documentos com direitos autorais e outras formas de propriedade intelectual. Conforme previa o

contrato sobre a utilização do TALSE, por exemplo, todos os arquivos em formato físico e eletrónico tiveram de ser eliminados depois da aplicação do instrumento e tratamento dos dados.

Quanto à análise desses dados (*cf.* Capítulo 4), esforços foram feitos para relatar cuidadosa e honestamente os dados, os resultados, os métodos e os procedimentos, e nenhum dado foi fabricado, falsificado, plagiado ou deturpado. Para o efeito, seguiram-se algumas normas de leitura e escrita académica que estipulam as diretrizes para o efeito, tendo-se adotado uma postura crítica ao longo de todo o trabalho no acesso e uso de qualquer informação, como por exemplo de livros, de periódicos, e da Web, bem como ter-se citado a fonte original sempre que o tipo de informação assim o exija.

3.5.3. Questões Éticas Relacionadas com a Divulgação dos Resultados

A disseminação é geralmente entendida como a distribuição individualizada e direcionada de materiais de informação e intervenção para uma audiência pública específica de pesquisadores, professores, educadores, aprendizes, decisores e outras partes interessadas (*cf.* Louis & Van Velzen, 1988). Isso pode ser feito através dos veículos tradicionais de publicação de periódicos e apresentações de conferências académicas ou através de um processo de extração das principais mensagens derivadas de resultados de pesquisa de forma a estimular a audiência a reagir e agir através de novas ideias, novas práticas e novos materiais (Louis & Van Velzen, 1988; Owen & Stupans, 2009).

Todos os participantes tomaram conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, impedindo-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Portanto, houve garantia de que os candidatos permanecerão anónimos em todas as análises dos dados. Foi usado um código de proteção dos dados (isto é, números) para que os participantes não fossem identificados. Para aumentar ainda mais o sigilo quanto aos participantes docentes, evitou-se dados como idade, e experiência de trabalho, e cingimo-nos no género e com que anos de frequência da licenciatura os mesmos trabalham. Portanto, os dados obtidos são, deste modo, confidenciais, e garante-se assim o anonimato em todas as fases de análise e apresentação dos dados.

SÍNTESE DO CAPÍTULO 3

O presente capítulo descreveu a metodologia de investigação utilizada por este estudo. O mesmo esteve dividido em cinco secções, nomeadamente, os termos de referência, síntese do estudo, metodologia de investigação, confiabilidade e validade dos dados, e questões éticas de investigação. O quarto capítulo apresenta e analisa os dados recolhidos através dos quatro instrumentos de investigação.

CAPÍTULO 4:

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.0. INTRODUÇÃO

Após a descrição e justificação das opções metodológicas, este quarto capítulo tem como objetivo apresentar a tabulação dos dados obtidos através dos quatro instrumentos utilizados neste estudo, a geração da informação gráfica, e a análise ou cruzamento dessa informação. Neste âmbito, recorreremos ao método estatístico, mais propriamente recorrendo à estatística descritiva e à estatística inferencial. A estatística descritiva, através de médias e desvios padrão, serviu para a apresentação gráfica e compreensão dos resultados. A estatística inferencial baseada em testes não paramétricos, por não se ter verificado a normalidade das distribuições dos dados, foi útil para a análise da significância estatística das possíveis relações entre as diferentes variáveis que integram este estudo de caso, essencialmente qualitativo e exploratório de métodos mistos.

Quanto aos softwares utilizados para a análise de dados, na sua maioria o trabalho estatístico foi feito com recurso a BM® SPSS® (*Statistical Package for Social Sciences*) 2017, versão 25 para Windows. Isso permitiu apresentar e analisar os resultados gerados a partir dos quatro instrumentos, nomeadamente: o ABLEQ, ALBCQ-PE, exame CILP e o exame TALSE, todos descritos no capítulo anterior. Para além do SPSS, também utilizamos o ITEMAN™, uma plataforma de software através da qual conseguimos automatizar a criação de relatórios de análise de itens das duas provas aplicadas para este estudo, o CILP e o TALSE. Com estes dados, decidimos organizar o capítulo em secções que buscam responder a cada uma das sete questões de investigação norteadoras deste estudo:

1. Quais são os fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia dos formandos de Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla?
2. Qual é o nível de literacia académica destes graduandos-participantes na altura que iniciam o seu curso superior?
3. Qual é a relação entre duas das componentes do ALBCQ-PE (historial linguístico e uso linguístico) e as notas do CILP e do TALSE destes graduandos-participantes?
4. Quais são as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue desses mesmos graduandos?
5. Quais são as necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue que os graduandos precisam mais de ter para atuarem satisfatoriamente no ensino do Inglês como LE?

6. Quais são as diferenças entre as necessidades de aprendizagem (presentes) e as necessidades da situação-alvo (futuras) em termos de competências de literacia académica bilingue tal como visto pelos graduandos?
7. Até que ponto o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla promovem as competências de literacia académica bilingue?

Portanto, o capítulo está dividido em sete secções, excluindo esta. Assim, a primeira secção apresenta os dados sociodemográficos deste estudo, seguida dos fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia destes formandos-participantes. A terceira secção espelha o nível de literacia académica dos sujeitos em estudo quando iniciam o seu curso superior. A quarta parte deste capítulo mostra a relação entre o ALBCQ-PE e os resultados do CILP e do TALSE. Depois disso apresentam-se as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue. Na sexta secção descrevem-se e analisam-se as necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue. A sétima secção apresenta e analisa as diferenças entre as necessidades de aprendizagem e as necessidades da situação-alvo em termos destas competências. A última parte apresenta e analisa os dados sobre o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla quanto à promoção das competências de literacia académica bilingue.

Note-se que na maior parte da representação gráfica preferimos manter o Inglês, que é a língua utilizada nos quatro instrumentos originais. Entretanto, toda a análise dos gráficos, tabelas, diagramas e medidas descritivas é feita em Português.

4.1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Esta secção apresenta os dados sociodemográficos dos estudantes e docentes que participaram da investigação. Assim, a Tabela 6 na página que segue espelha os dados referentes as diferentes variáveis dos estudantes que participaram deste estudo. De recordar que inicialmente tinham participado do estudo 60 graduandos. Porém, tendo em conta que dois deles não devolveram o questionário respondido, então vamos contar com apenas 58 ao longo de todo o trabalho, que representa a amostra.

Pode-se observar na Tabela 6 que perto de dois terços dos estudantes que participaram do estudo são do sexo masculino (65.52%). Quanto à idade, mais de 75% de respondentes tem uma idade igual ou inferior a 25 anos. Em termos linguísticos, 72.41% deles têm o Português como sua língua materna, seguida de Umbundu com 15.52% e Otchikwanhama com 6.90%.

Tabela 6: Caracterização das Variáveis Relativas aos Estudantes

Variável	Opções	Nº de Respostas	%	Mín.	Máx.	\bar{X}	Mediana
Ano	1º	31	53.45				
	2º	27	46.55				
Género	Feminino	20	34.48				
	Masculino	38	65.52				
Idade	18-21	16	27.59				
	22-25	28	48.28				
	26-29	09	15.52	19	38+	25	23
	30-33	2	3.45				
	34-37	1	1.72				
	38+	2	3.45				
Profissão	Estudante	50	86.21				
	Professor	7	12.07				
	Soldado	1	1.72				
Língua Materna	Português	42	72.41				
	Umbundu	9	15.52				
	Otchikwanhama	4	6.90				
	Nyaneka	2	3.45				
	Fiole	1	1.72				

Na Tabela 7 que se segue espelham-se alguns dados relativos aos docentes do ISCED-Huíla que participaram do estudo.

Tabela 7: Caracterização das Variáveis Relativas aos Docentes

Variável	Opções	Nº de Respostas	%
Género	Feminino	2	33.3
	Masculino	4	67.7
Ano	1º - 2º	3	50
	3º - 4º	3	50

Em relação aos docentes, tivemos uma participação de 6 deles, sendo 2 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, e 3 docentes lecionando nos 1º e 2º anos e outros três nos 3º e 4º anos. Por questões éticas, principalmente de confidencialidade ou anonimato, aqui omitimos muitos outros dados.

4.2. FATORES CONTRIBUTIVOS PARA O BILINGUISMO E A BILITERACIA

Esta secção apresenta os dados relativos à primeira questão de investigação (Q11) e recorre ao ABLCQ-EP. A Tabela 8 que se segue mostra os principais fatores que na ótica dos formandos do Ensino da língua Inglesa a nível do ISCED-Huíla que participaram deste estudo influenciaram o desenvolvimento das suas competências bilíngues e de biliteracia.

Com relação aos fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia dos formandos-participantes, conforme a Tabela 8 os cinco primeiros são a instrução formal e educação bilingue ($M = 5.38$, $\sigma =$

0.088), a identificação para com a língua ou atitudes ($M = 4.34$, $\sigma = 1.81$), o estatuto (político, económico) mundial da língua ($M = 3.64$, $\sigma = 1.99$), a tecnologia e a vizinhança e as amizades, esses últimos que são dois domínios linguísticos. Da tabela também se pode destacar que nos últimos quatro lugares estão a religião ($M = 2.79$, $\sigma = 2.17$), pais e familiares ($M = 2.72$, $\sigma = 1.87$), migração ($M = 2.19$, $\sigma = 2.28$) e os problemas políticos ($M = 1.28$, $\sigma = 1.79$). Esses dois últimos na lista equivalem aos fatores históricos.

Tabela 8: Fatores Contributivos para o Bilinguismo e a Biliteracia

Fatores	N	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ
Formal instruction and education	58	3	6	5.38	0.88
Identification with the language	58	0	6	4.34	1.81
World language status	58	0	6	3.64	1.99
Access and use of ICT	58	0	6	3.50	2.06
Neighbourhood and friendship	58	0	6	3.29	2.04
Search for a socio-economic success	58	0	6	2.98	2.16
Religion	58	0	6	2.79	2.17
Parents and other relatives	58	0	6	2.72	1.87
Migration	58	0	6	2.19	2.28
Political problems	58	0	6	1.28	1.79

* σ = *Desvio Padrão ou DP*

Três respondentes selecionaram no questionário a opção “Outros”, tendo dois deles preenchido com a palavra “negócios”, um fator económico, e um com a palavra “curiosidade”.

4.3. NÍVEL DE LITERACIA ACADÉMICA DOS GRADUANDOS NO INÍCIO DO ENSINO SUPERIOR

Esta secção apresenta os dados relativos à nossa segunda questão de investigação (Q12) que procura saber o nível de literacia académica dos graduandos-participantes deste estudo. Para tal, recorreu-se a três instrumentos de investigação, nomeadamente: o CILP, o TALSE e o ABLCQ-PE, na sua segunda secção. A mesma está organizada em quatro partes: os resultados do CILP, os do TALSE, a relação entre o historial linguístico e os resultados do CILP e do TALSE, e o nível de literacia académica destes graduandos.

4.3.1. Resultados do CILP

A Tabela 9 representa as estatísticas resumidas do CILP, para todos os itens, apenas itens pontuados e para cada domínio ou área avaliada. A mesma indica que o CILP teve um coeficiente de confiabilidade

de $\alpha = 0.75$. O teste avaliou quatro áreas de leitura, o que totaliza 30 valores. Da análise com o software ITEMAN™ 4.3, verifica-se que enquanto a dificuldade do teste foi estimada em $\bar{X}P = 0.47$, <0.50 (prova difícil), a discriminação de itens é de $\bar{X} Rpbis = 0.25$, <0.40 . Normalmente o valor de $\bar{X} Rpbis$ que se espera de uma prova dessas é de 0.70 -0.80 (cf. Backhoff, Larrazolo & Rosa, 2000; Eber & Frisbie, 1991). O mínimo obtido foi 4 e o máximo 22 valores, do máximo de 30, perfazendo uma $\bar{X} = 14.03$, σ (desvio padrão ou DP) = 4.45.

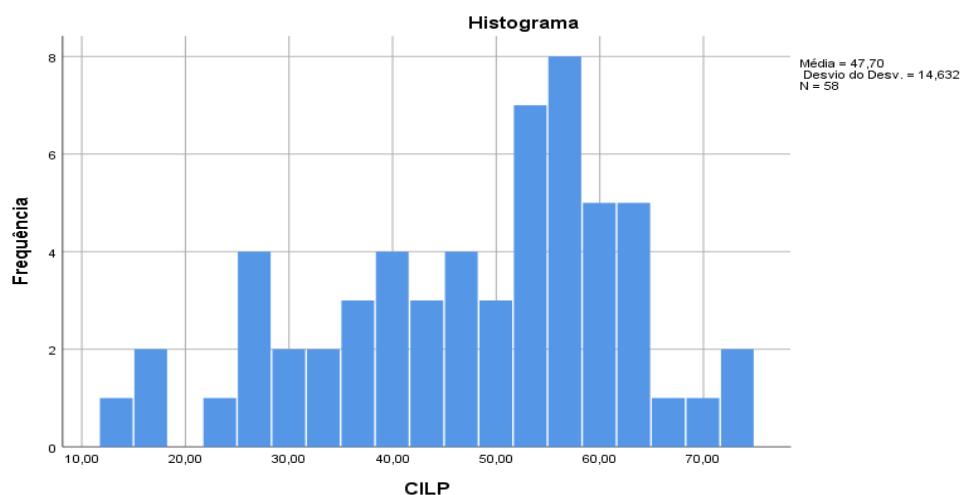
Tabela 9: Estatísticas Resumidas do CILP

Resultado	Item	\bar{X}	σ^*	Min.	Máx.	$\bar{X} P$	$\bar{X} Rpbis$
Todos os itens ($\alpha = 0.75$)	30	14.03	4.45	4	22	0.47	0.25
Itens pontuados	30	14.03	4.45	4	22	0.47	0.25
Formação de Palavras	10	5.05	2.45	0	9	0.50	0.39
Compreensão do texto	6	3.05	1.41	0	6	0.51	0.20
Vocabulário	8	4.38	1.52	0	8	0.55	0.19
Texto desordenado	6	1.55	1.06	0	4	0.26	0.12

Relativamente às principais forças e dificuldades, das quatro áreas avaliadas, os graduandos-respondentes comportaram-se melhor na *formação de palavras*, com uma $\bar{X} = 5.05$, $\bar{X} Rpbis = 0.39$ e na *compreensão do texto*, com $\bar{X} = 3.05$, $\bar{X} Rpbis = 0.20$, sendo que mostraram mais dificuldades no *vocabulário*, com $\bar{X} = 4.38$, $\bar{X} Rpbis = 0.19$, e no *texto desorganizado*, com $\bar{X} = 1.55$, $Rpbis = 0.12$.

O Gráfico 2 espelha a quantidade ou a frequência absoluta com que as notas do CILP ocorrem para os 58 participantes, que compõe a *população acessível* ou *amostra* deste trabalho.

Gráfico 2: Histograma dos Resultados do CILP



O Gráfico 2 mostra uma forma da distribuição assimétrica, com o valor médio ($\bar{X} = 47.70\%$) localizado fora do centro do histograma, e a dispersão da frequência aumenta gradativamente para o lado direito de modo. Em termos de notas, o mínimo foi de 13.33% e o máximo de 73.33%.

4.3.2. Resultados do TALSE

A Tabela 10 que se segue apresenta as estatísticas resumidas do teste, para todos os itens, apenas itens pontuados e para cada domínio ou área avaliada.

Tabela 10: Estatísticas Resumidas do TALSE

Resultado	Item	\bar{X}	σ^*	Min.	Máx.	$\bar{X} P$	$\bar{X} Rpbis$
All itens ($\alpha = 0.69$)	58	21.77	6.10	13	40	0.36	0.16
Scored itens	58	21.77	6.10	13	40	0.36	0.16
Vocabulary knowledge	10	6.10	1.81	2	10	0.61	0.21
Text comprehension	25	7.38	3.52	2	17	0.30	0.20
Scrambled text	5	2.38	1.53	0	5	0.48	0.17
Grammar & text relations	12	3.70	1.95	0	8	0.31	0.11
Interpreting graphs & visual information	8	2.20	1.26	0	5	0.27	0.03

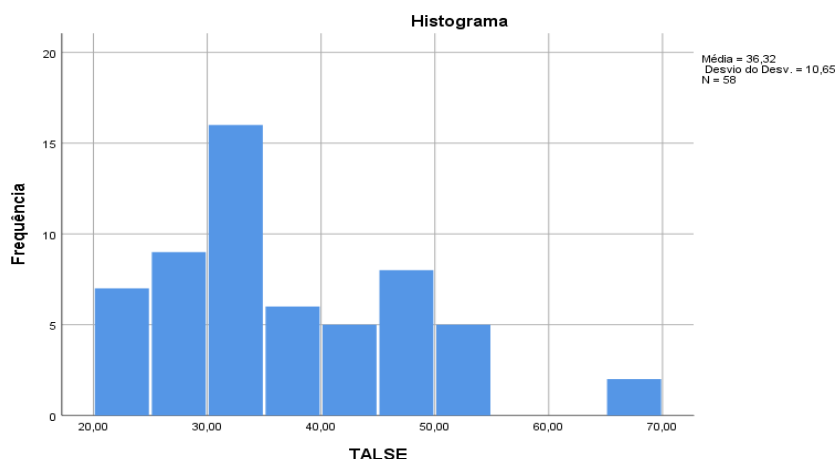
De acordo com a Tabela 10, o TALSE teve um coeficiente de confiabilidade de $\alpha = 0.69$. Como vimos em §3.4.1.2, este valor de $\alpha = 0.69$, apesar de o mínimo aceite ser $\alpha = 0.70$, pensamos ser aceitável, se considerarmos que em muitas áreas de estudo a probabilidade de erro estabelecida é de 5%. Quanto às áreas, o TALSE avaliou cinco, o que totaliza 60 valores.

Utilizando o software ITEMAN™ 4.3, a análise da dificuldade do teste está estimada a $\bar{X}P = 0.36$ e a discriminação de itens é de $\bar{X} Rpbis = 0.16$, isto é, ambos índices <0.40 , mostrando que a prova foi extremamente difícil para os sujeitos em estudo. E como confirma os resultados do TALSE, num total de 60 pontos, o mínimo obtido pelos graduandos-participantes foi 13 e o máximo 40 valores, perfazendo uma $\bar{X} = 21.77$, $\sigma = 6.10$.

Relativamente às principais forças e dificuldades, das cinco áreas avaliadas, os respondentes comportaram-se melhor no *conhecimento de vocabulário (vocabulary knowledge)* com uma $\bar{X} = 6.10$, $\bar{X} Rpbis = 0.21$ e na *compreensão do texto (text comprehension)* com $\bar{X} = 7.38$, $\bar{X} Rpbis = 0.20$, sendo que mostraram mais dificuldades na *gramática e relações textuais (grammar & text relations)* com $\bar{X} = 3.70$, $\bar{X} Rpbis = 0.11$, e na *interpretação de gráficos e informações visuais (interpreting graphs & visual information)* com $\bar{X} = 2.20$, $Rpbis = 0.03$.

O Gráfico 3 mostra a quantidade ou a frequência absoluta com que as notas do TALSE ocorrem para os 58 graduandos-participantes. O gráfico apresenta uma forma da distribuição assimétrica, com o valor médio ($\bar{X} = 36.28\%$) localizado fora do centro do histograma, e a dispersão da frequência diminui gradativamente no lado direito de modo um tanto abrupto.

Gráfico 3: Histograma dos Resultados de TALSE



Em termos de notas, obteve-se o mínimo de 20% e o máximo de 68.33% (o *outlier*). A seguir olhamos para o nível de literacia académica dos sujeitos em estudo.

4.3.3. Nível de Literacia Académica dos Graduandos do ISCED-Huíla

Esta secção apresenta em resumo o nível de literacia académica dos graduandos-participantes do curso de Ensino da Língua Inglesa que participaram das duas provas. Em jeito de comparação entre os resultados das duas provas, iniciamos por recorrer à Tabela 11.

Tabela 11: Estatísticas Resumidas do CILP e TALSE

	N	Média	σ	Mínimo	Máximo	Percentis		
						25º	50º (Mediana)	75º
CILP	58	47.50	14.582	13	73	36.67	51.67	56.67
TALSE	58	36.28	10.489	20	68	28.33	33.33	44.58

Verificamos a partir desta estatística descritiva que nenhuma distribuição é simétrica (média = mediana e há assimetria zero) ou possui distribuição uni modal (média = mediana = moda). Isso pode-se confirmar no boxplot (gráfico de caixa) que se segue.

Os resultados também permitiram classificar o desempenho dos graduandos-participantes no teste CILP e TALSE de acordo com os níveis maturacionais na leitura, seguindo as categorias de McCormick (1995), conforme apresenta a Tabela 12.

Tabela 12: Níveis Maturacionais na Leitura

(McCormick, 1995)

	N	Frustração ≤54%	Limítrofe 55-74%	Instrucional 75%	Independente ≥76%
CILP	58	36	22	00	00
TALSE	58	56	02	00	00

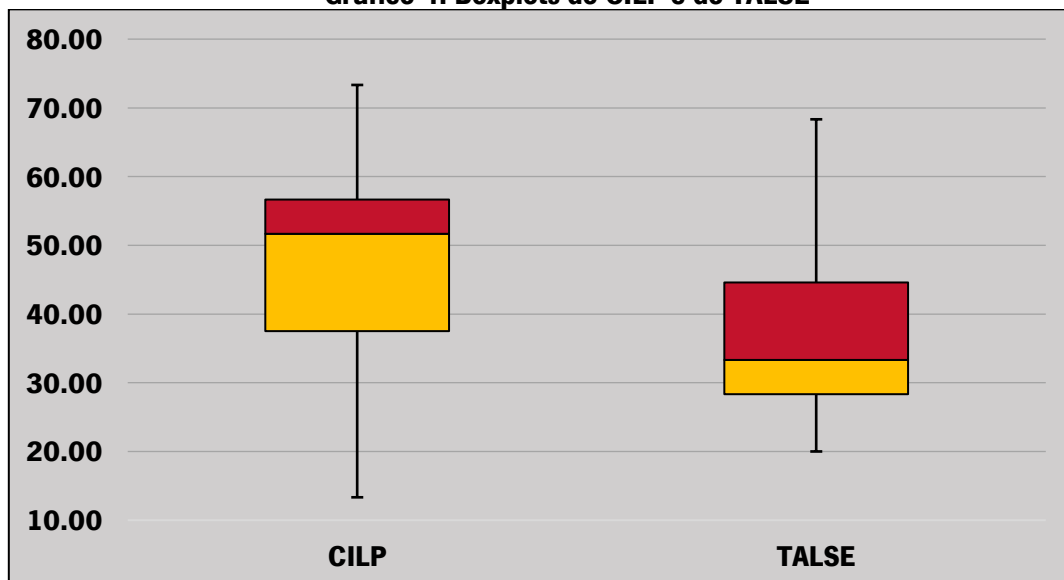
Os resultados na Tabela 12 mostram que no exame CILP, 36 dos 58 participantes estão no nível de frustração, os outros 22 no nível limítrofe. Isso equivale a 62.07% e 37.93%, respetivamente. No exame TALSE, os resultados mostram que dos 58 participantes, 56 graduandos leem ao nível de frustração, e apenas 2 leem ao nível limítrofe. Isso equivale a 96.6% e 3.4%, respetivamente. Para ambos os testes, nenhum participante obteve um resultado acima do 2º nível, o limítrofe.

Dos resultados do Gráfico 4 e da Tabela 13 a seguir, pode-se perceber que os resultados da prova de CILP foram muito melhores que os da TALSE. Os resultados do CILP apresentam maior variabilidade por ter uma área maior que os do TALSE que é menor. Destacar também que as duas provas não têm centros similares, já que o do CILP (acima de 50%) excede o da prova TALSE (abaixo de 35%).

As duas provas têm alto coeficiente de assimetria (*skewness*), bastando ver que enquanto o CILP tem o fio de bigode inferior maior que o superior, e por isso inclinado para a direita, o TALSE tem o fio de bigode inferior menor que o superior, e por isso está inclinado para a esquerda. Como vimos cima, os resultados da prova de TALSE evidenciam a existência de uma observação discrepante (*outlier*) de 68.33.

Para além disso, distribuimos os resultados obtidos pelos 58 participantes nas duas provas pelos seis níveis do ISCED-Huíla em especial, respeitando as suas práticas pedagógico-administrativas e os regulamentos de acesso ao ensino superior recém-aprovados pelo Executivo angolano, conforme o Ponto 1, Artigo 17º, do Decreto Presidencial nº 5/19, de 8 de janeiro. Esse decreto aprova o Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior. Tendo este documento em consideração, a nota mínima de admissão é de 10 valores ou 50%.

Gráfico 4: Boxplots do CILP e do TALSE



Estes dados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13: Níveis de Literacia Académica – ISCED-Huíla

ISCED	0 – 30	31 – 49	50 – 69	70 – 79	80 – 89	90 – 100
CILP	9	16	30	3	0	0
TALSE	19	32	07	0	0	0

Pode ser visto da Tabela 13 que, dos 58 participantes da prova CILP, 33 tiveram notas positivas iguais ou superiores a 50%, e 25 estudantes tiveram notas negativas. Deste número total, dos que fizeram o TALSE apenas 7 tiveram notas positivas iguais ou superiores a 50%. Neste caso, a taxa de reprovação (*percentage failure*) da prova CILP é estimada em 43.10% e do TALSE é de 87.93%.

Recorrendo agora para testes e critérios mais sistemáticos e com índices de validação complementares, um outro dado achado conveniente é a comparação que se pode fazer entre esses resultados do CILP e do TALSE com os seis níveis estabelecidos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference – CEFR)* e os da prova americana, o *EF Standard English Test (EFSET)*. Os dois servem para medir o nível de compreensão e expressão oral e escrita numa determinada língua.

Na parte superior da Tabela 14 que se segue, as duas primeiras linhas mostram os diferentes níveis que podem ser utilizados para classificar os estudantes de acordo a nota obtida na prova. Já as duas últimas, espelham a classificação obtidas pelos sujeitos em estudo deste estudo.

Tabela 14: Níveis de Literacia Académica – CEFR e EFSET

CEFR	A1 – Beginner	A2 - Elementary	B1 – Intermediate Possible Admittance	B2 - Upper intermediate	C1 - Advanced	C2 – Proficient
EFSET	0 – 30	30 – 41	41 – 50	51 – 60	61 – 70	71 – 100
CILP*	9	9	10	21	7	2
TALSE*	19	20	14	3	2	0

Os indicadores de sucesso ou de aproveitamento positivo nessa Tabela 14 mostram que na prova CILP dos 58 participantes, 40 tiveram notas de acesso iguais ou superiores a 41%, e 18 estudantes tiveram notas que não dão acesso. Da prova do TALSE, do total de 58 participantes, apenas 19 tiveram notas de acesso iguais ou superiores a 41%. Portanto, a partir da Tabela 14 pode-se calcular que a taxa de reprovação (*percentage failure*) do CILP é estimada em 31.03% e do TALSE é de 67.24%.

Sintetizando, e tendo em conta a escala CEFR, os níveis de literacia académica dos participantes na prova de língua portuguesa, CILP, mostram que perto de um terço deles (31.03%) não atingiu o nível requerido para o acesso ao ensino superior, já que eles estão abaixo do *intermédio*. Quanto à prova de língua inglesa, TALSE, mais de dois terços (67.24%) dos participantes estão abaixo.

Tendo sido feita a apresentação e análise do nível de literacia dos graduandos-participantes, as nossas atenções viram-se para as necessidades de aprendizagem de competências de biliteracia académica, neste caso, enquanto estudantes.

4.4. RELAÇÃO ENTRE O ALBCQ-PE E OS RESULTADOS DO CILP E DO TALSE

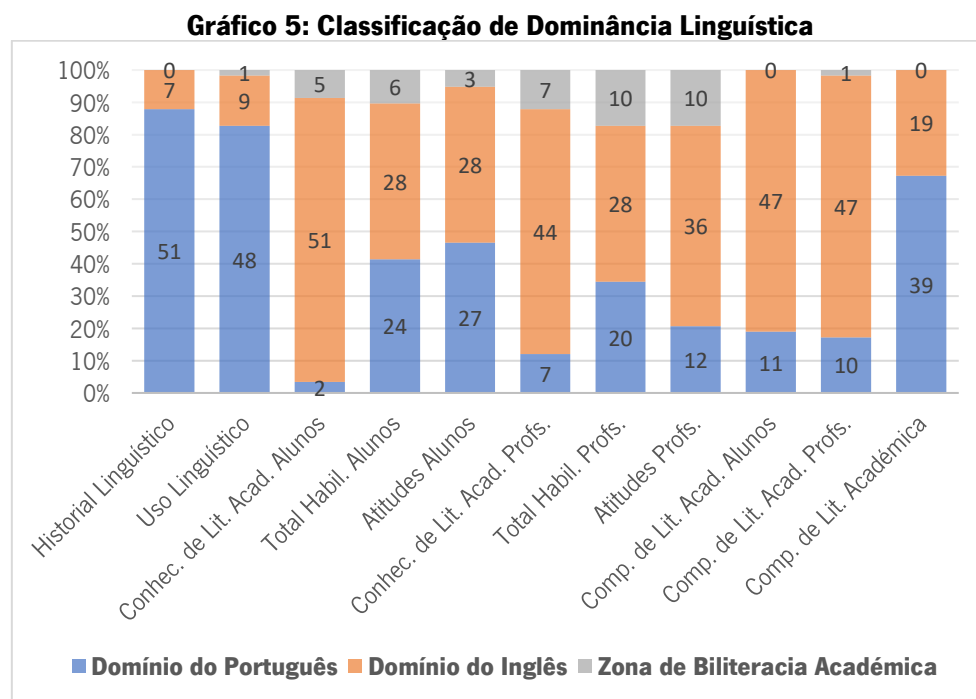
O objetivo desta secção é apresentar e analisar os dados que respondem à terceira questão (Q13) de pesquisa que procura investigar a relação entre duas das componentes do ALBCQ-PE (o historial linguístico e uso linguístico) e as notas do CILP e do TALSE destes sujeitos em estudo. Para tal, dividimo-la em três partes: a primeira que tem que ver com a classificação de dominância linguística, seguida da classificação de dominância individual e por último aborda-se a relação entre o ALBCQ-PE e os resultados dos exames CILP e TALSE.

4.4.1. Classificação de Dominância Linguística

Esta secção apresenta os resultados relativos à classificação de dominância linguística, conforme espelhado no Gráfico 5. Como vimos no Capítulo 3, o ALBCQ-PE calcula uma pontuação de dominância linguística numa escala de -874 (domínio em Inglês) a 874 (domínio em Português). A partir dos resultados do historial linguístico observou-se que todos os participantes pontuaram entre -63.96 e 73.32 ($M = 41.18$, $\sigma = 34.40$).

Quanto aos resultados deste estudo, o Português dominou no historial linguístico, no uso linguístico e no total geral do ALBCQ-PE, isto é, na competência de literacia académica. Os resultados indicam que do total geral do ALBCQ-PE, 39 participantes foram classificados como dominantes em Português, 19 foram classificados como dominantes em Inglês e 0 participantes foram classificados como equilibrados, ou na zona de biliteracia. Quanto ao historial linguístico, os dados correspondentes às três áreas mostram 51, 7 e 0. No concernente ao uso linguístico, os dados são 48 de dominância em Português, 9 de dominância em Inglês e 1 na zona de biliteracia.

Do Gráfico 5 pode-se ler que 51 participantes foram classificados como dominantes em Português, 7 foram classificados como dominantes em Inglês e 0 participantes foram classificados como equilibrados, ou na zona de biliteracia.



A pontuação do uso linguístico está entre -72.27 e 72.65 ($M = 24.20$, $\sigma = 30.81$), sendo 48 participantes classificados como dominantes em Português, 9 como dominantes em Inglês e 1 como equilibrado. A pontuação da competência de literacia académica vai de -359.43 a 127.16 ($M = 4.14$, $\sigma = 112.06$). De acordo com esta autoavaliação, 39 participantes foram classificados como dominantes em Português, 19 como dominantes em Inglês e 0 participantes foram classificados como equilibrados, ou na zona de biliteracia.

Quanto ao domínio do Inglês, o destaque vai para o *conhecimento de literacia académica como alunos*, no *total de competência de literacia académica como professores*, e de *competência de literacia académica como alunos*. Nas autoavaliações do *conhecimento de literacia académica como alunos*, os participantes pontuaram entre -98.28 e 3.64 ($M = -26.99$, $\sigma = 22.60$). Nesta componente, 51 participantes foram classificados como dominantes em Inglês, 2 como dominantes em Português e 5 participantes na zona de literacia ou equilibrados. Os resultados da *competência de literacia académica como professores* apresentam que todos os participantes pontuaram entre -100.36 e 56.79 ($M = -25.62$, $\sigma = 31.71$). De acordo com essas autoavaliações, 47 participantes foram classificados como dominantes em Inglês, 10 como dominantes em Português e 1 participante na zona de literacia ou equilibrado. Em relação à competência de literacia académica como alunos, a pontuação vai de -150.60 e 32.88 ($M = -35.62$, $\sigma = 43.83$). Com essas pontuações, 47 participantes foram classificados como dominantes em Inglês, 11 como dominantes em Português e 0 participantes na zona de literacia ou equilibrados.

As duas áreas de ALBCQ-PE que registaram o maior número de participantes na zona de biliteracia são as *atitudes de literacia académica como alunos*, seguida do *total de habilidades de literacia académica como alunos*, ambas com 10 participantes, seguida do *conhecimento de literacia académica como alunos*, com 7 participantes.

4.4.2. Classificação de Dominância Individual

Esta subsecção tem um triplo objetivo: apresentar as classificações de dominância individuais de cada participante (fornecidas no Apêndice 11 e Apêndice 12); verificar se as dominâncias linguísticas em Português e em Inglês influenciam os resultados do CILP e do TALSE, respetivamente; e examinar a relação entre a zona de biliteracia e os resultados do CILP e do TALSE.

As classificações de dominância individuais de cada participante estão apresentadas no Apêndice 11 e Apêndice 12 e na Tabela 15.

Tabela 15: Estatísticas Resumidas das Classificações de Dominância Individual

	N	Mín.	Máx.	M	σ
Dominância em Português	58	0	10	4.33	2.51
Zona de Biliteracia	58	0	4	0.74	0.91
Dominância em Inglês	58	0	11	5.93	2.65

Os dados do Apêndice 11 indicam que 32 dos 58 dos participantes se autotransformaram como dominantes em Inglês em mais de 5 das 11 áreas avaliadas. Inclusive, 3 desses graduandos consideram-

se de dominantes em Inglês nas 11 áreas. Quanto à dominância em Português, apenas 19 participantes estão acima da média de 5 áreas. Na zona de biliteracia nenhum dos participantes está acima da média. Esses dados são confirmados pela Tabela 15, onde verifica-se que existem mais indivíduos com dominância em Inglês ($M = 5.93$, $\sigma = 2.65$) do que em Português ($M = 4.33$, $\sigma = 2.51$).

A relação entre as dominâncias linguísticas em Português e em Inglês e os resultados do CILP e do TALSE estão representados nas 4 figuras a seguir. Os resultados do teste de Pearson realizado para avaliar a relação entre os vários indicadores regista que existe uma correlação positiva fraca, não significativa, entre a dominância em Português e os resultados obtidos no teste CILP ($r = 0.140$, $p > 0.05$, cf. Tabela 16 e Gráfico 6) e entre a dominância em Inglês e os resultados do TALSE ($r = 0.132$, $p > 0.05$, cf. Tabela 17 e Gráfico 7). Neste estudo se utilizou o nível de significância de 0.05.

Tabela 16: Valores do Teste Pearson para a Dominância em Português e CILP

		DominPort	CILP
DominPort	Correlação de Pearson	1	0.140
	Sig. (2 extremidades)		0.293
	N	58	58
CILP	Correlação de Pearson	0.140	1
	Sig. (2 extremidades)	0.293	
	N	58	58

Gráfico 6: Scatterplot da Dominância em Português e CILP

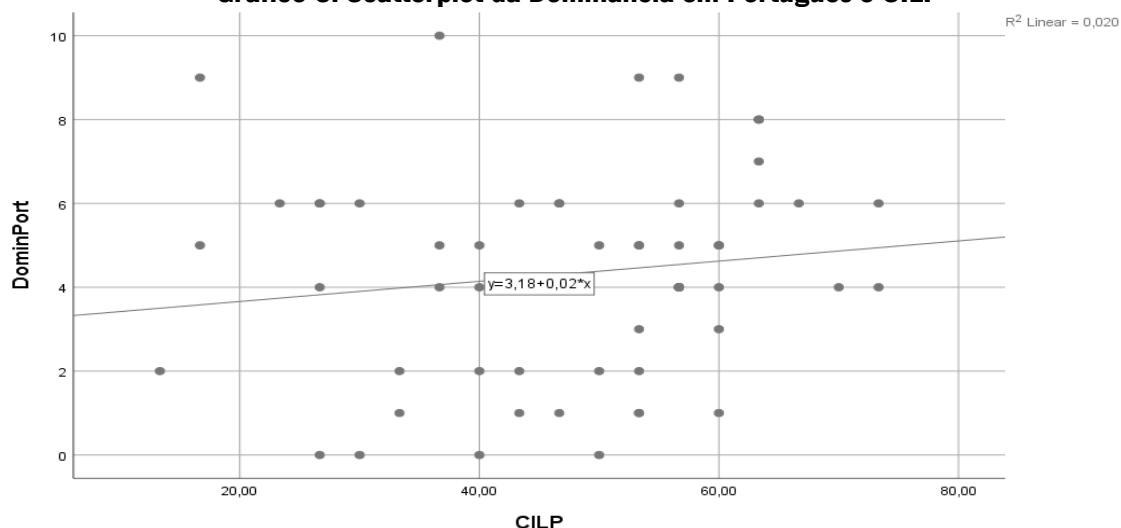
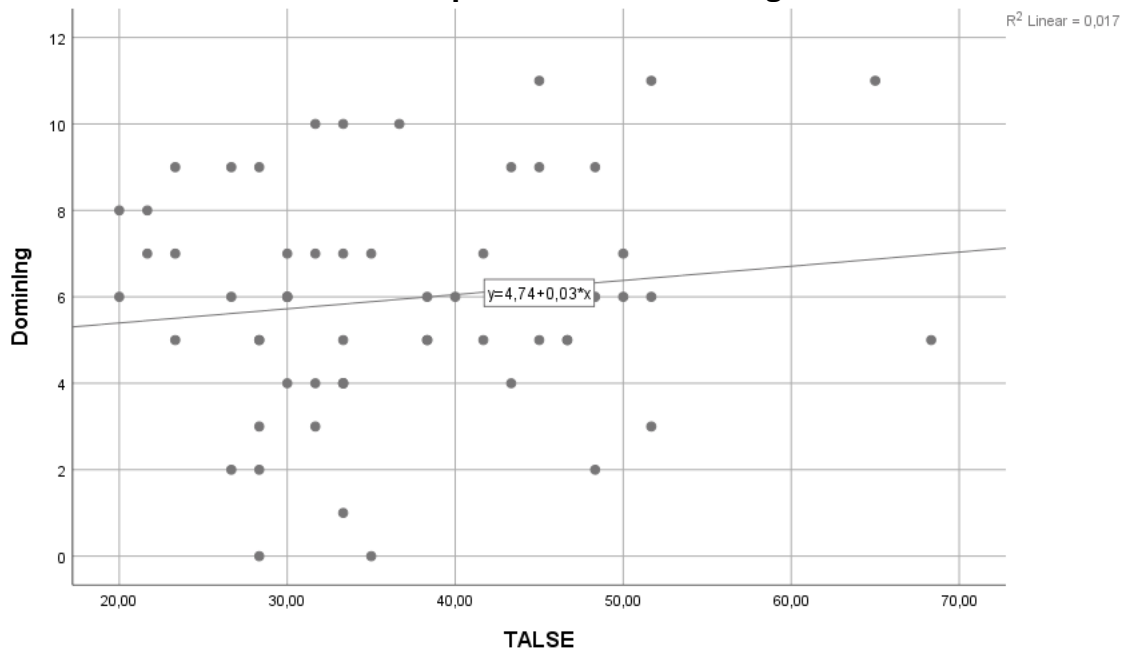


Tabela 17: Valores do Teste Pearson para a Dominância em Inglês e TALSE

		DominIng	TALSE
DominIng	Correlação de Pearson	1	0.132
	Sig. (2 extremidades)		0.324
	N	58	58
TALSE	Correlação de Pearson	0.132	1
	Sig. (2 extremidades)	0.324	
	N	58	58

Gráfico 7: Scatterplot da Dominância em Inglês e TALSE



A relação entre a zona de biliteracia e os resultados do CILP e do TALSE, respetivamente, são representadas nas quatro figuras que se seguem. Os dados indicam que enquanto existe uma correlação positiva fraca, não significativa, entre a zona de biliteracia e o CILP ($r = 0.25$, $p > 0.05$, cf. Tabela 18 e Gráfico 8), já se observa uma correlação linear negativa fraca, igualmente não significativa, entre a zona de biliteracia e a prova TALSE ($r = -0.233$, $p > 0.05$, cf. Tabela 19 e Gráfico 9).

Tabela 18: Valores do Teste Pearson para a Zona de Biliteracia e CILP

		ZonBilt	CILP
ZonBilt	Correlação de Pearson	1	0.25
	Sig. (2 extremidades)		0.853
	N	58	58
CILP	Correlação de Pearson	0.25	1
	Sig. (2 extremidades)	0.853	
	N	58	58

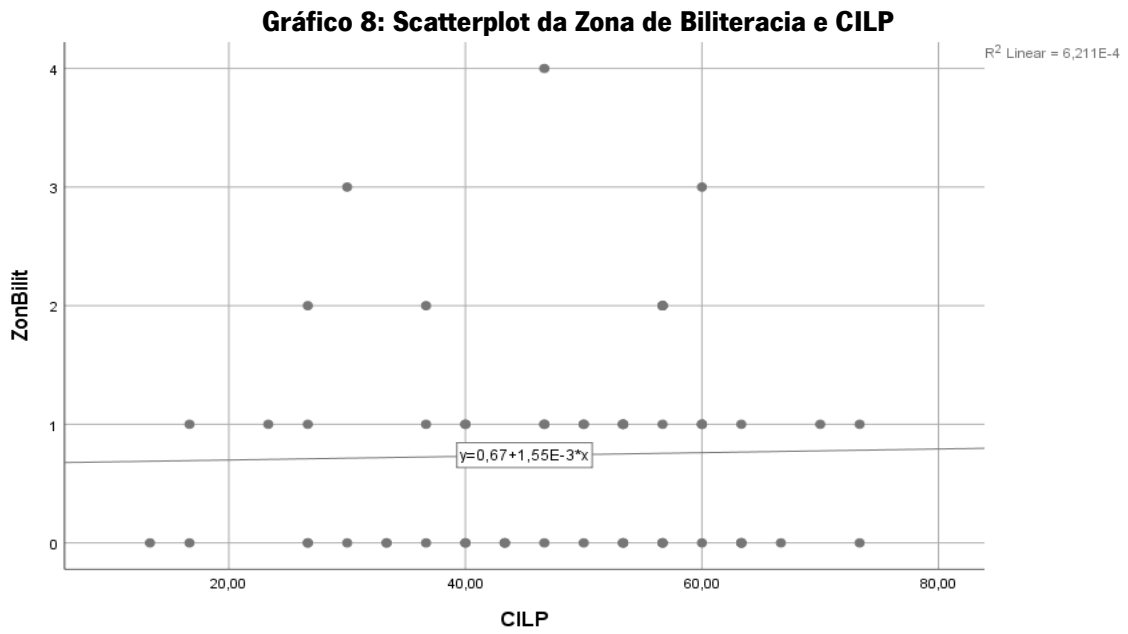
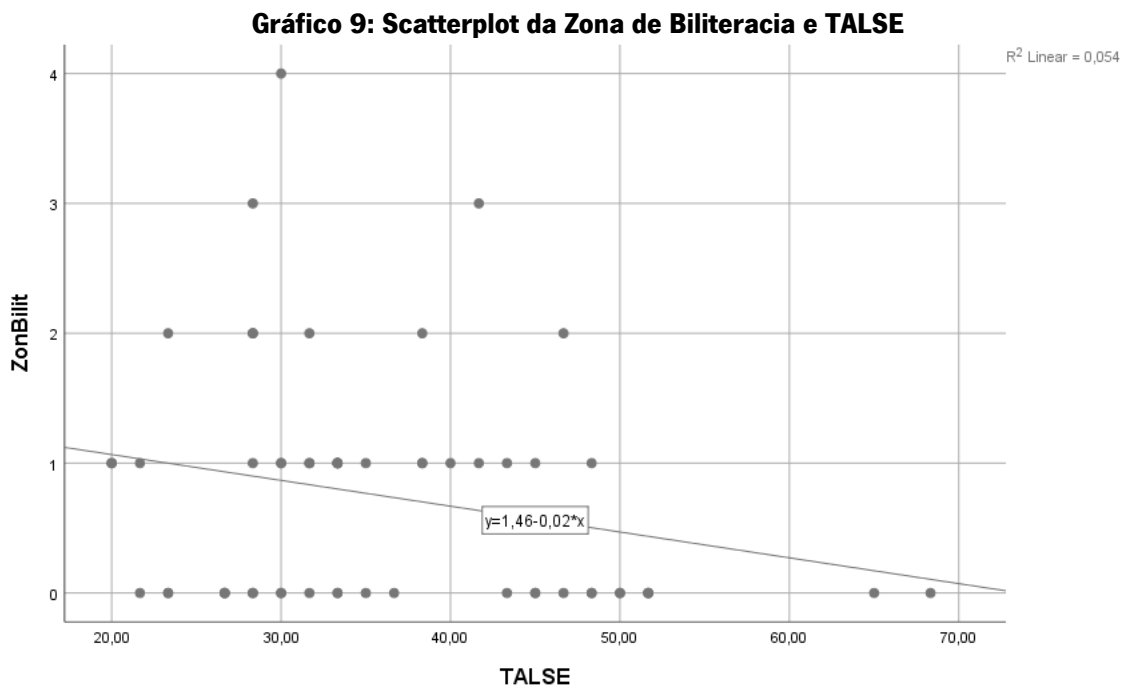


Tabela 19: Valores do Teste Pearson para a Zona de Biteracia e TALSE

	ZonBilt	TALSE
ZonBilt	Correlação de Pearson	1
	Sig. (2 extremidades)	0.079
	N	58
TALSE	Correlação de Pearson	-0.233
	Sig. (2 extremidades)	0.079
	N	58



Tendo até aqui apresentado os dados relativos à classificação de dominância individual, passamos agora para a relação entre o ALBCQ-PE e os resultados do CILP e do TALSE.

4.4.3. O ALBCQ-PE vs. Resultados do CILP e do TALSE

Até aqui verificamos que, no essencial, os resultados do teste de Pearson realizado para avaliar a relação entre os vários indicadores regista que existe uma correlação linear não significativa entre a dominância linguística e as provas CILP, entre a zona de biliteracia e o exame CILP e entre a zona de biliteracia e a prova TALSE. Agora apresentamos os dados da relação entre o historial linguístico e os resultados do CILP e do TALSE, e entre esses dois exames e o uso linguístico.

4.4.3.1. O Historial Linguístico vs. Resultados do CILP e do TALSE

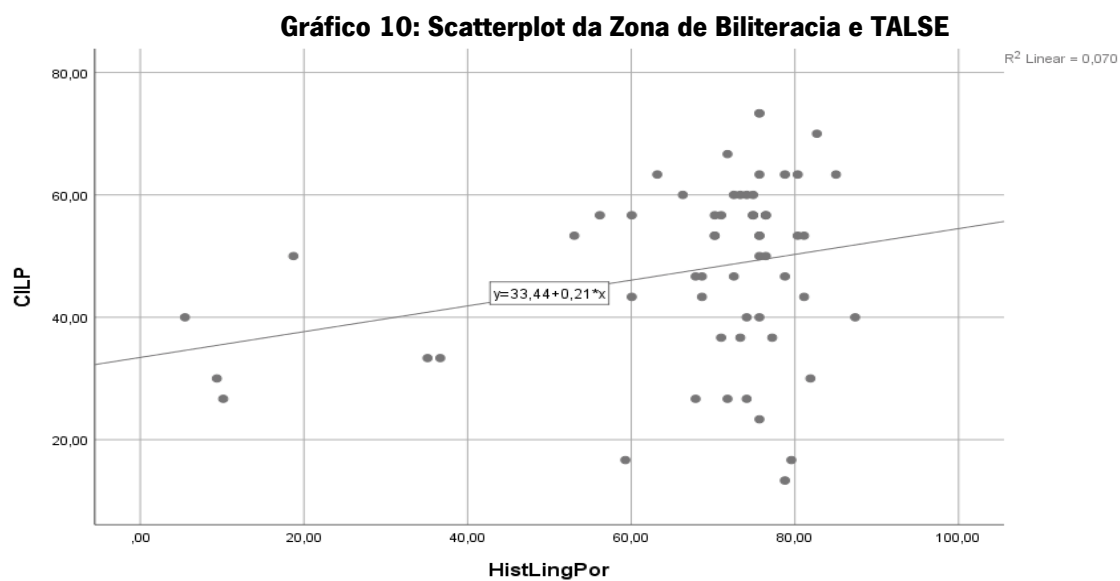
Com o objetivo de avaliar o grau de associação entre o historial linguístico e os resultados do CILP e do TALSE foram calculadas as estatísticas descritivas das duas provas. Para isso, recorreremos ao teste Pearson. Na Tabela 20 e no Gráfico 10 que se seguem são apresentados os resultados sobre a relação entre o historial linguístico em Português e o teste CILP.

Tabela 20: Valores do Teste Pearson para o Historial Linguístico em Português e CILP

		HistLingPort	CILP
HistLingPort	Correlação de Pearson	1	0.264
	Sig. (2 extremidades)		0.045
	N	58	58
CILP	Correlação de Pearson	0.264	1
	Sig. (2 extremidades)	0.045	
	N	58	58

A Tabela 20 acima mostra os resultados do teste de Pearson realizado para avaliar a correlação entre o historial linguístico em Português e os resultados obtidos no teste CILP. Regista-se que existe uma correlação positiva fraca, mas significativa ($r = 0.264$, $p < 0.05$).

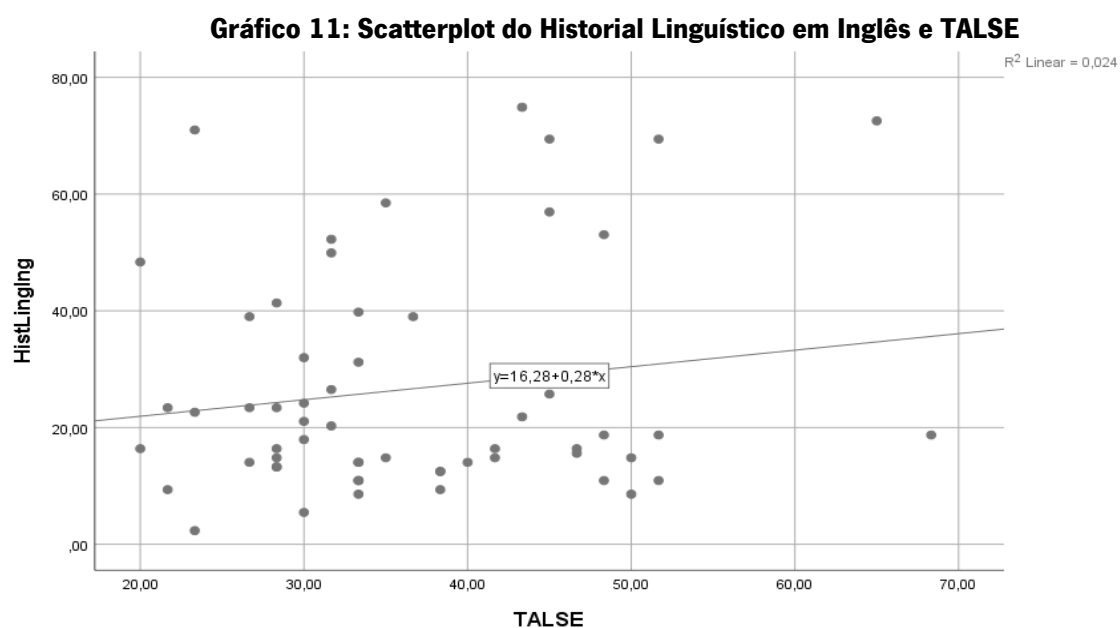
Neste caso conclui-se que há correlação entre as variáveis em estudo. Este resultado confirma a configuração do gráfico *Scatterplot* (Gráfico 10), mostrando que à medida que o historial linguístico a Português aumenta, também cresce o resultado no CILP.



Nas duas representações gráficas que se seguem são apresentados os resultados sobre a relação entre o historial linguístico em Inglês e o teste TALSE.

Tabela 21: Valores do Teste Pearson para o Historial Linguístico em Inglês e TALSE

		HistLingIng	TALSE
HistLingIng	Correlação de Pearson	1	0.156
	Sig. (2 extremidades)		0.242
	N	58	58
TALSE	Correlação de Pearson	0.156	1
	Sig. (2 extremidades)	0.242	
	N	58	58



A Tabela 21 mostra os dados do teste de Pearson realizado para avaliar a correlação entre o historial linguístico em Inglês e os resultados obtidos no TALSE. Os resultados indicaram uma correlação positiva fraca não significativa ($r = 0.156, p > 0.05$). Neste caso conclui-se que não há correlação linear entre as variáveis em estudo. Este resultado confirma a configuração do gráfico *Scatterplot*, que mostra que à medida que o historial linguístico em Inglês aumenta também aumentam os resultados obtidos do TALSE.

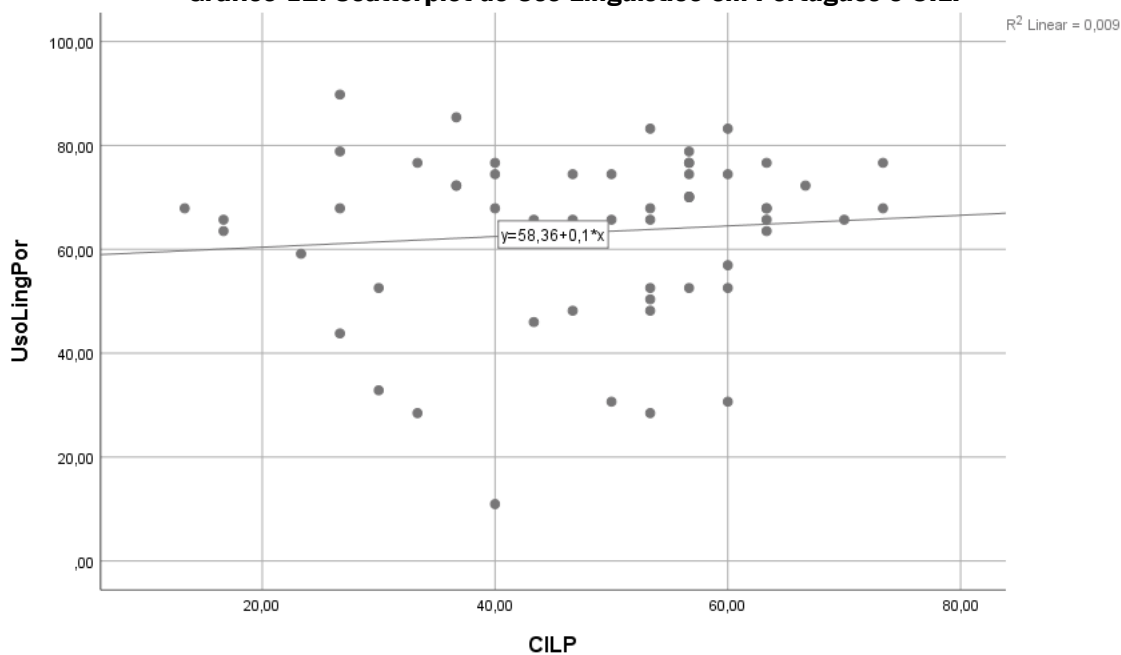
4.4.3.2. O Uso Linguístico vs. Resultados do CILP e do TALSE

Esta secção apresenta os resultados entre o uso linguístico e os resultados do CILP e do TALSE. No concernente à relação entre o uso linguístico em Português e o CILP verifica-se que os resultados do teste de Pearson (Tabela 22 e Gráfico 12) indicam uma correlação positiva muito fraca e marginalmente significativa ($r = 0.487, p > 0.05$).

Tabela 22: Valores do Teste Pearson para o Uso Linguístico em Português e CILP

		UsoLingPort	CILP
UsoLingPort	Correlação de Pearson	1	0.093
	Sig. (2 extremidades)		0.487
	N	58	58
CILP	Correlação de Pearson	0.093	1
	Sig. (2 extremidades)	0.487	
	N	58	58

Gráfico 12: Scatterplot do Uso Linguístico em Português e CILP

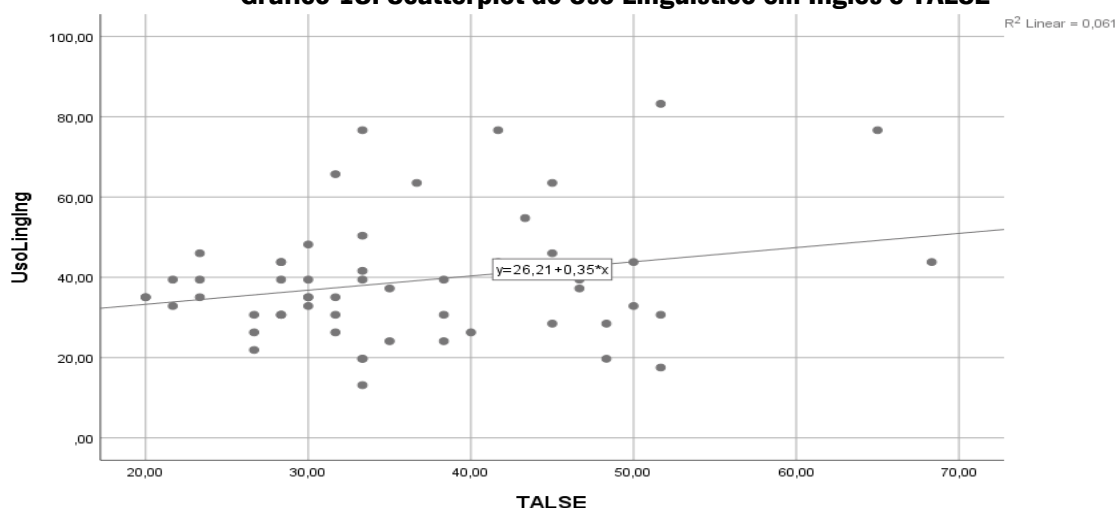


Quanto à relação entre o uso linguístico em Inglês e o TALSE, os resultados do teste de Pearson (Tabela 23 e Gráfico 13) indicam uma correlação positiva fraca e não significativa ($r = 0.247$, $p > 0.05$).

Tabela 23: Valores do Teste Pearson para o Uso Linguístico em Inglês e TALSE

		UsoLingIng	TALSE
UsoLingIng	Correlação de Pearson	1	0.247
	Sig. (2 extremidades)		0.61
	N	58	58
TALSE	Correlação de Pearson	0.247	1
	Sig. (2 extremidades)	0.61	
	N	58	58

Gráfico 13: Scatterplot do Uso Linguístico em Inglês e TALSE



Depois de termos visto a relação positiva fraca entre o ALBCQ-PE e os resultados das provas CILP e TALSE, passamos agora para a apresentação dos resultados da autoavaliação das necessidades de aprendizagem de competências de biliteracia académica dos sujeitos em estudo.

4.5. NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DE BILITERACIA ACADÉMICA

Esta secção apresenta os dados da quarta questão desta investigação (Q14) sobre as necessidades de aprendizagem (presentes) de competências de literacia académica dos graduandos-participantes, como estudantes do curso do Ensino de Inglês como LE. A secção está organizada em quatro partes, seguindo a estrutura do ALBCQ-PE, nomeadamente: os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e o somatório destes três que totalizam as competências. Ali onde a lista é longa, vamos destacar os cinco primeiros itens de cada uma.

4.5.1. Conhecimentos do Aluno

Nesta secção abordamos o auto-relato dos conhecimentos que os sujeitos em estudo afirmam necessitarem para o seu sucesso académico a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa. A Tabela 24 que se segue inclui as duas línguas.

Tabela 24: Conhecimentos do Aluno de LE

Áreas de Conhecimento	Português				Inglês			
	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ
Language system	0	6	3.55	1.72	4	6	5.31	0.73
Language for specific purposes	0	6	3.48	1.98	2	6	4.05	1.12
Literature	0	6	3.05	1.88	0	6	4.60	1.45
Language culture	0	6	2.93	1.91	0	6	3.79	1.83
Language teaching methodology	0	6	2.90	1.83	4	6	5.57	0.53

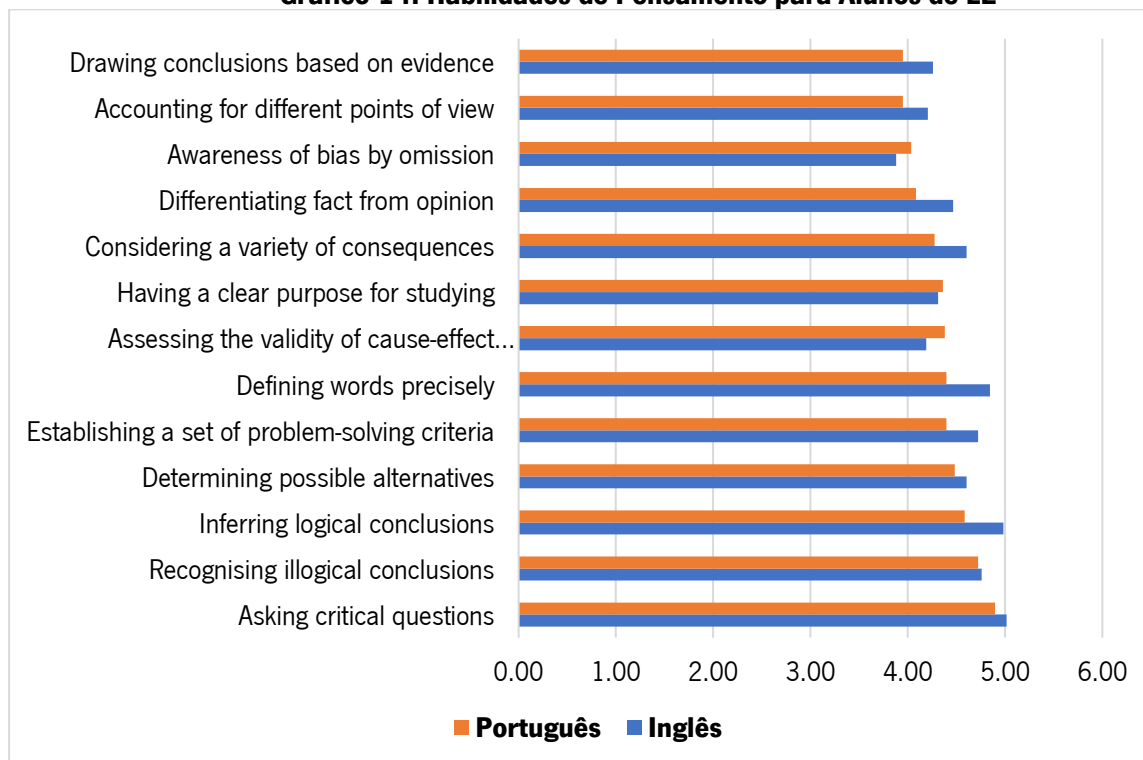
Da Tabela 24 verifica-se que em Português os participantes consideram o *sistema linguístico* (morfologia, fonética, fonologia, semântica, ...) como o prioritário ($M = 3.55$, $\sigma = 1.72$), seguido de *língua para fins específicos* ($M = 3.48$, $\sigma = 1.98$), e de *literatura* ($M = 3.05$, $\sigma = 1.88$). Em Inglês, os participantes consideram que a maior necessidade deles é a *metodologia de ensino de Inglês* ($M = 5.57$, $\sigma = 0.53$), seguida do *sistema linguístico* ($M = 5.31$, $\sigma = 0.73$), e de *literatura* ($M = 4.60$, $\sigma = 1.45$).

4.5.2. Habilidades do Aluno de LE

O ALBCQ-PE apresenta quatro tipos de habilidades: as de pensamento, as de informação, de leitura académica e de escrita académica. Nesta secção elas são apresentadas uma de cada vez, nessa ordem.

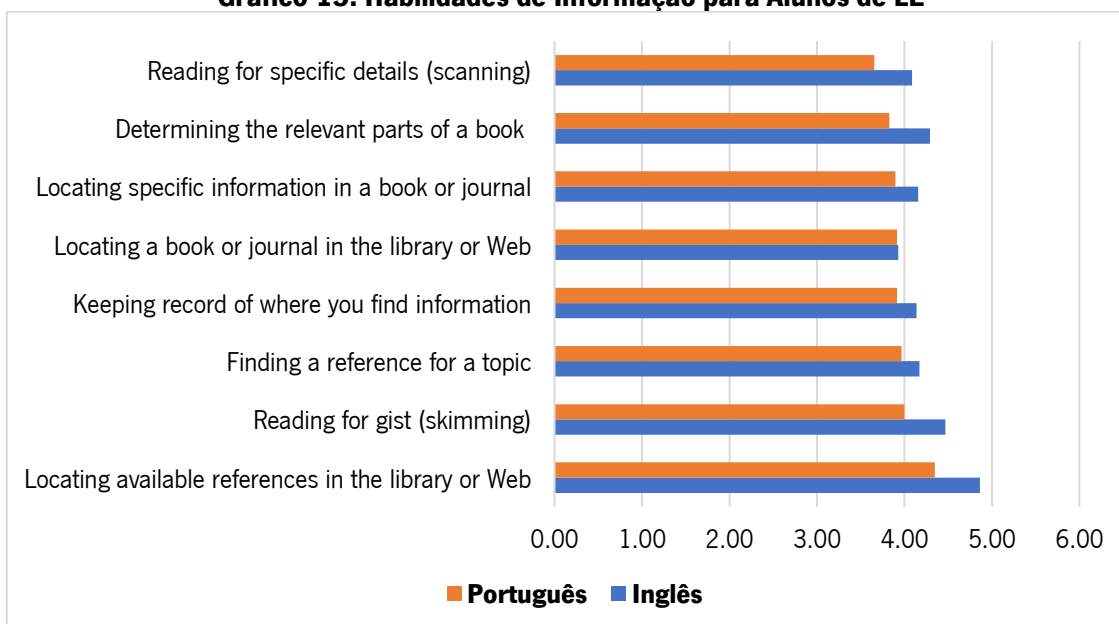
Assim, o Gráfico 14 apresenta os dados relativos às necessidades de aprendizagem quanto às habilidades de pensamento. Deste gráfico pode-se depreender que da base ao topo, as cinco habilidades de pensamento que os graduandos-participantes relatam que em Português as mais necessárias são as seguintes: *fazer perguntas críticas* ($M = 4.90$, $\sigma = 1.37$), *reconhecer conclusões ilógicas* ($M = 4.72$, $\sigma = 1.53$), *inferir conclusões lógicas* ($M = 4.59$, $\sigma = 1.46$), *determinar possíveis alternativas* ($M = 4.48$, $\sigma = 1.31$), e *estabelecer um conjunto de critérios para solução de problemas* ($M = 4.40$, $\sigma = 1.49$). Comparando com essas necessidades em Inglês, podemos verificar que a lista quase só difere na sequência, já que em ambas as línguas o *fazer perguntas críticas* ($M = 5.02$, $\sigma = 1.19$, em Inglês) também vem em primeiro lugar.

Gráfico 14: Habilidades de Pensamento para Alunos de LE



Em segundo lugar para o Inglês aparece *inferir conclusões lógicas* ($M = 4.98$, $\sigma = 1.25$), depois *definir palavras com precisão* ($M = 4.84$, $\sigma = 1.23$), *reconhecer conclusões ilógicas* ($M = 4.76$, $\sigma = 1.58$), e *estabelecer um conjunto de critérios para solução de problemas* ($M = 4.72$, $\sigma = 1.52$).

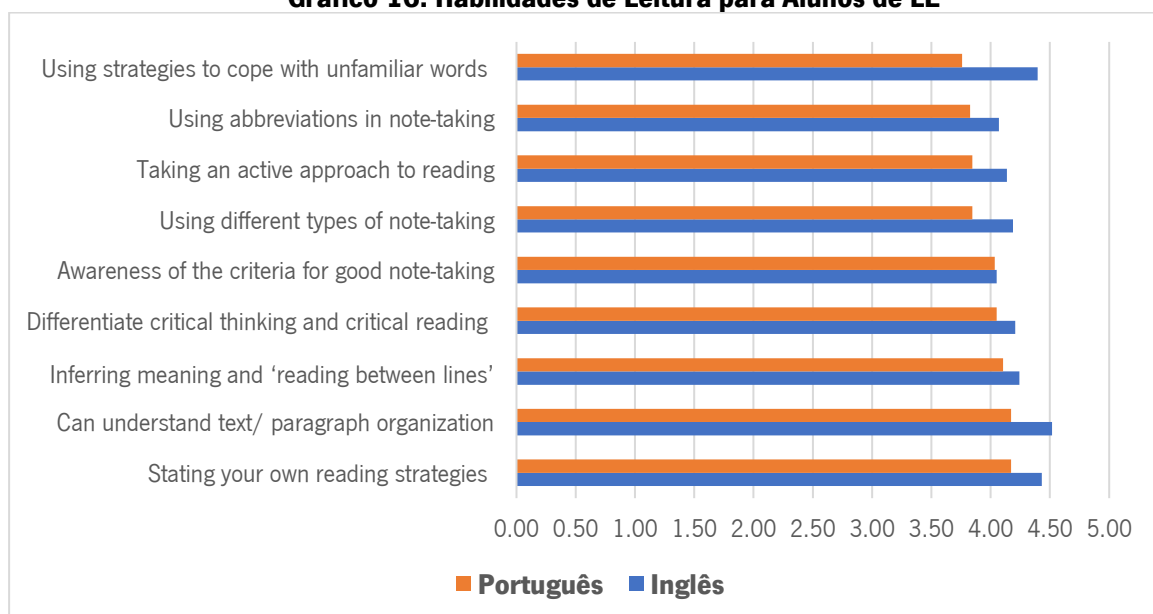
Gráfico 15: Habilidades de Informação para Alunos de LE



Quanto às cinco principais necessidades de habilidades de informação para um aluno de LE (Gráfico 15), para Português os graduandos-participantes avaliam-nas na seguinte sequência: *localizar referências disponíveis na biblioteca ou na Internet* ($M = 4.34$, $\sigma = 1.53$), *ler para o sentido geral e a essência de um texto (skimming)*, ($M = 4.00$, $\sigma = 1.83$), *localizar uma referência para um determinado tópico* ($M = 3.97$, $\sigma = 1.54$), *manter o registo da fonte de informações* ($M = 3.91$, $\sigma = 1.57$) e *localizar um livro específico ou uma revista científica na biblioteca ou na Internet* ($M = 3.91$, $\sigma = 1.19$). Comparando essas com as prioridades em Inglês, pode-se verificar que são quase as mesmas: *localizar referências disponíveis na biblioteca ou na Internet* ($M = 4.86$, $\sigma = 1.28$), *ler para o sentido geral e a essência de um texto (skimming)*, ($M = 4.47$, $\sigma = 1.59$), *determinar as partes relevantes de um livro* ($M = 4.29$, $\sigma = 1.52$), *localizar uma referência para um determinado tópico* ($M = 4.17$, $\sigma = 1.50$), e *localizar um livro específico ou uma revista científica na biblioteca ou na Internet* ($M = 4.16$, $\sigma = 1.63$).

Relativamente às habilidades de aprendizagem de leitura em Português, o Gráfico 16 indica que os sujeitos em estudo priorizam-nas da seguinte forma: *declarar as suas próprias estratégias de leitura* ($M = 4.17$, $\sigma = 1.58$), *compreender a organização do texto/ parágrafo* ($M = 4.17$, $\sigma = 1.54$), *inferir significado e saber ler nas entrelinhas* ($M = 4.10$, $\sigma = 1.33$), *diferenciar pensamento crítico e leitura crítica* ($M = 4.05$, $\sigma = 1.76$), e *ter consciência dos critérios para fazer boas anotações* ($M = 4.03$, $\sigma = 1.81$).

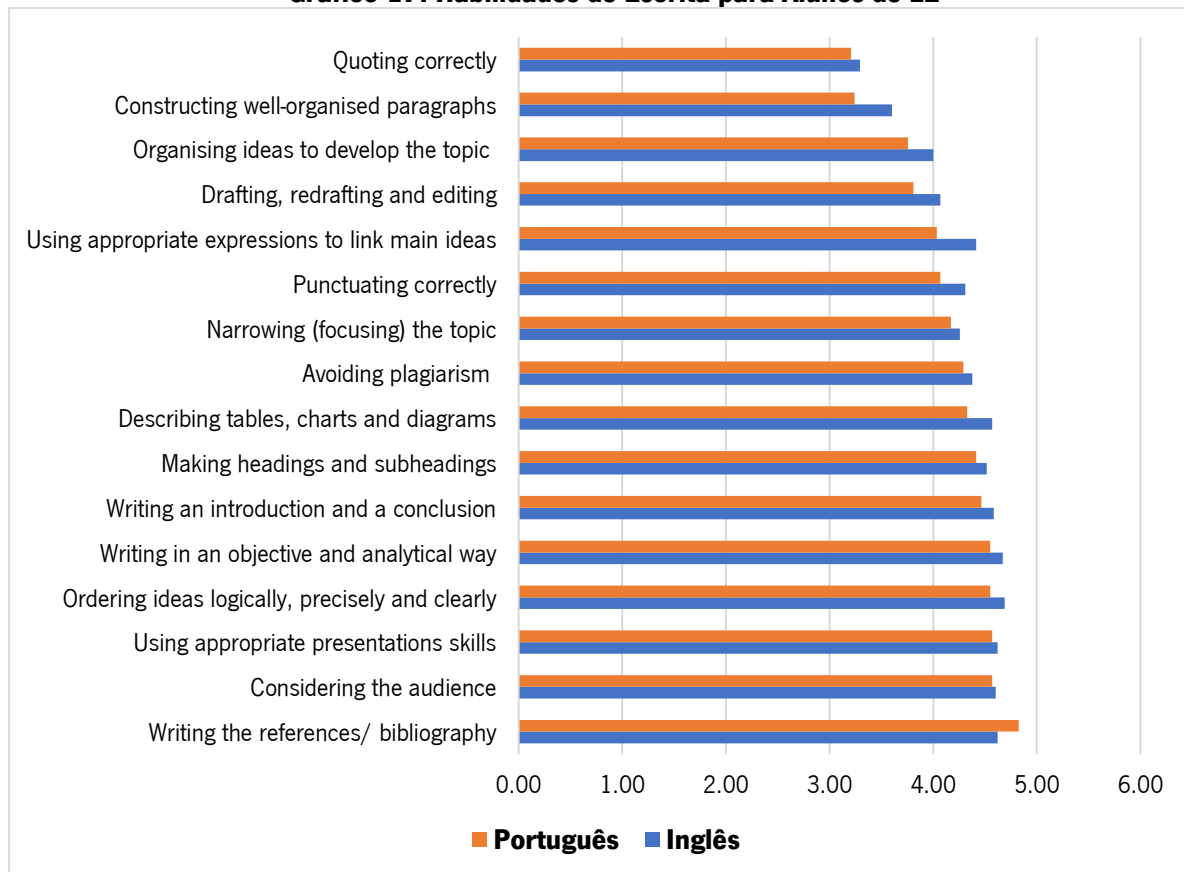
Gráfico 16: Habilidades de Leitura para Alunos de LE



No Inglês, essas mesmas necessidades ficaram assim ordenadas: *compreender a organização do texto/ parágrafo* ($M = 4.52$, $\sigma = 1.43$), *declarar as suas próprias estratégias de leitura* ($M = 4.43$, $\sigma = 1.44$), *utilizar estratégias para lidar com palavras desconhecidas* ($M = 4.40$, $\sigma = 1.499$), *inferir significado e saber ler nas entrelinhas* ($M = 4.24$, $\sigma = 1.33$) e *diferenciar pensamento crítico e leitura crítica* ($M = 4.21$, $\sigma = 1.85$).

Quanto às habilidades de escrita para alunos de LE em Português, o Gráfico 17 mostra que em Português, *escrever referências / bibliografia* ($M = 4.83$, $\sigma = 1.403$) é a prioridade, seguida de *ter em conta a audiência ou o futuro leitor quando se escreve* ($M = 4.57$, $\sigma = 1.43$), *usar habilidades apropriadas para posteriores apresentações em público* ($M = 4.57$, $\sigma = 1.43$), *ordenar ideias de maneira lógica, precisa e clara* ($M = 4.55$, $\sigma = 1.40$), e *escrever de maneira objetiva e analítica* ($M = 4.55$, $\sigma = 1.42$).

Gráfico 17: Habilidades de Escrita para Alunos de LE



Em Inglês, para os participantes o aluno precisa de aprender *ordenar ideias de maneira lógica* ($M = 4.69$, $\sigma = 1.34$), *precisa e clara, escrever de maneira objetiva e analítica* ($M = 4.67$, $\sigma = 1.23$), *escrever as referências/ bibliografia* ($M = 4.62$, $\sigma = 1.25$), *usar habilidades apropriadas para posteriores*

apresentações em público ($M = 4.62$, $\sigma = 1.18$) e *ter em conta a audiência ou o futuro leitor quando se escreve* ($M = 4.60$, $\sigma = 1.27$). A seguir apresentamos os dados relativos às atitudes.

4.5.3. Atitudes do Aluno de LE

As atitudes linguísticas para com o Português e Inglês dos graduandos-participantes são espelhadas na Tabela 25 que se segue.

Tabela 25: Atitudes do Aluno de LE

Atitudes	Português				Inglês			
	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ
Feeling like myself when I speak	0	6	4.83	1.44	1	6	4.88	1.16
Feeling comfortable learning from books	0	6	4.81	1.61	0	6	4.28	1.42
Important language to be excellent student	0	6	4.36	1.70	0	6	4.93	1.41
Identifying with the language-speaking culture	0	6	4.31	1.89	0	6	3.71	2.09
Importance to use it like a native speaker	0	6	4.31	1.54	1	6	5.29	1.01
Wanting others to think I am a native speaker	0	6	3.76	2.12	0	6	4.86	1.75

Quanto às atitudes para a aprendizagem, a Tabela 25 mostra que para Português os participantes consideram prioritário *sentir-se à vontade quando se fala a língua* ($M = 4.83$, $\sigma = 1.44$), *sentir-se confortável para aprender a partir de livros* ($M = 4.81$, $\sigma = 1.61$), *considerar a língua como útil para se ser um excelente aluno* ($M = 4.36$, $\sigma = 1.70$), *identificar-se com a cultura da língua* ($M = 4.31$, $\sigma = 1.89$), *ver a importância de usá-la como um falante nativo* ($M = 4.31$, $\sigma = 1.54$), e *querer que os outros pensem que se é um falante nativo* ($M = 3.76$, $\sigma = 2.12$). Para Inglês as prioridades são as seguintes: *ver a importância de usá-la como um falante nativo* ($M = 5.29$, $\sigma = 1.01$), *considerar a língua como útil para se ser um excelente aluno* ($M = 4.93$, $\sigma = 1.41$), *sentir-se à vontade quando se fala a língua* ($M = 4.88$, $\sigma = 1.16$), *querer que os outros pensem que se é um falante nativo* ($M = 4.86$, $\sigma = 1.75$), *sentir-se confortável para aprender a partir de livros* ($M = 4.28$, $\sigma = 1.42$) e *identificar-se com a cultura da língua* ($M = 3.71$, $\sigma = 2.09$).

4.5.4. Competências do Aluno de LE

O auto-relato referente às necessidades de aprendizagem de habilidades dos graduandos-participantes resultou na mesma sequência para Português e Inglês, como espelha esta a Tabela 26 que se segue. Da tabela verifica-se que para estes sujeitos em estudo as habilidades de escrita são prioritárias, seguidas de habilidades de pensamento, de leitura e de informação.

Tabela 26: Habilidades do Estudante de LE

	Português		Inglês	
	M	σ	M	Σ
Escrita	27.58	6.53	29.54	6.49
Pensamento	22.13	5.63	23.25	5.30
Leitura	15.43	3.80	16.46	3.92
Informação	14.40	3.39	15.52	3.02
Total	19.88	4.84	21.19	4.68

Quanto às componentes das suas competências, os graduandos-participantes consideram como prioritária a atitude, seguida de habilidade e conhecimento, como ilustra na Tabela 27.

Tabela 27: Competências do Estudante de LE

	Português		Inglês	
	M	σ	M	σ
Atitude	79.93	19.03	84.68	16.58
Habilidade	76.28	16.34	80.16	15.16
Conhecimento	57.93	24.68	84.91	12.09
Total	71.38	20.02	83.25	14.61

Depois da aprendizagem das necessidades de aprendizagem dos graduandos-participantes como alunos, passamos agora para as necessidades de situação-alvo de competências de biliteracia académica.

4.6. NECESSIDADES DE SITUAÇÃO-ALVO DE COMPETÊNCIAS DE BILITERACIA ACADÉMICA

O objetivo desta secção é apresentar os dados referentes à quinta questão (Q15) do nosso estudo, sobre as necessidades de situação-alvo (futuras) de competência de biliteracia académica dos sujeitos em estudo deste estudo. A mesma está dividida em quatro partes, nomeadamente: o auto-relato dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes, e das competências do professor de Inglês como LE.

4.6.1. Conhecimentos do Professor de LE

Esta secção apresenta o auto-relato dos conhecimentos que os graduandos-participantes afirmam necessitarem para o seu futuro sucesso profissional, nas duas línguas.

Da Tabela 28 pode-se observar que em Português os participantes consideram prioritária a *língua para fins específicos* ($M = 4.50$, $\sigma = 0.96$), seguida do *sistema linguístico* ($M = 3.88$, $\sigma = 1.71$) e da *cultura da língua portuguesa* ($M = 3.69$, $\sigma = 1.91$).

Tabela 28: Conhecimentos do Professor de LE

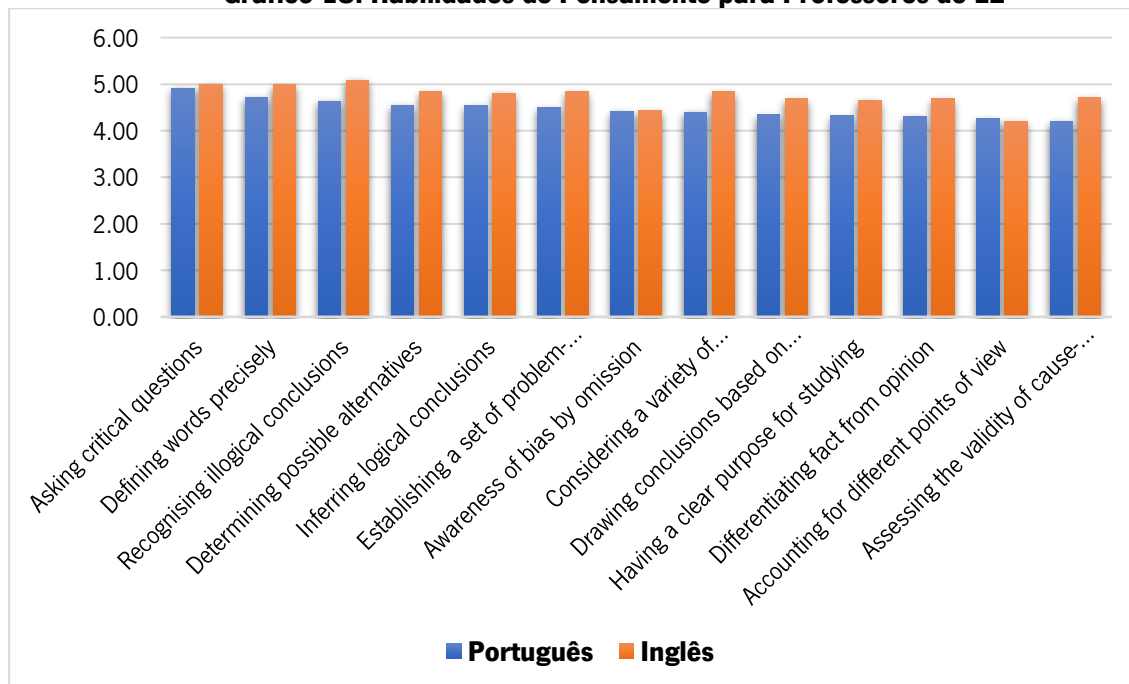
Áreas de Conhecimento	Português				Inglês			
	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ
Language for Specific Purposes	3	6	4.50	0.96	2	6	4.00	1.04
Language system	0	6	3.88	1.71	3	6	4.95	1.08
Language culture	0	6	3.69	1.91	0	6	4.02	1.83
Language teaching methodology	0	6	3.52	1.77	4	6	5.40	0.67
Literature	0	6	3.36	1.80	0	6	4.46	1.81

Em Inglês, os participantes consideram que a maior necessidade deles é a *metodologia de ensino de Inglês* ($M = 5.40$, $\sigma = 0.67$), seguida do *sistema linguístico* ($M = 4.95$, $\sigma = 1.08$) e da *literatura inglesa* ($M = 4.46$, $\sigma = 1.81$).

4.6.2. Habilidades do Professor de LE

Nesta secção apresentamos os resultados relativos à parte do ALBCQ-PE que diz respeito às necessidades dos sujeitos em estudo como futuro profissionais em habilidades de pensamento, as de informação, de leitura académica e de escrita académica. O Gráfico 18 mostra as habilidades de pensamento.

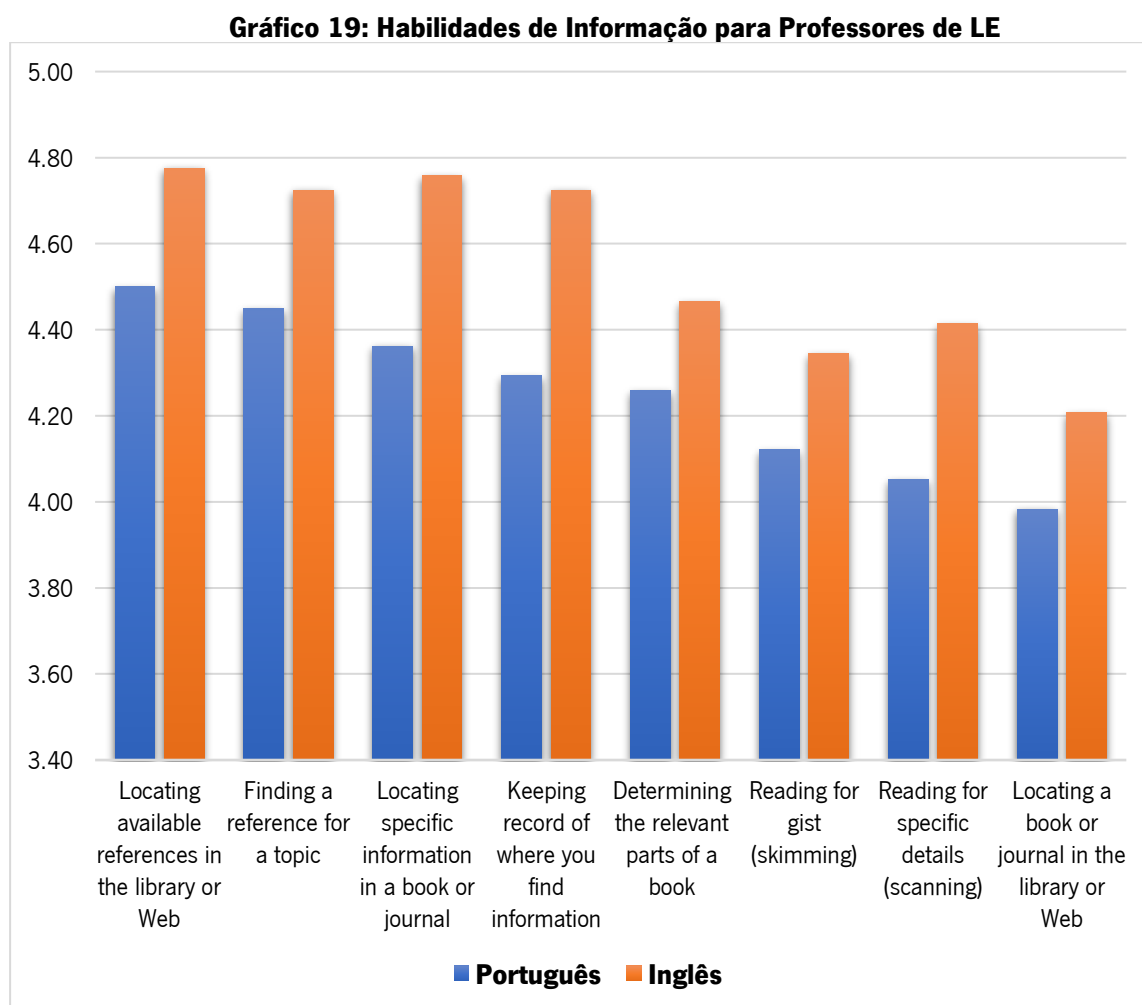
Gráfico 18: Habilidades de Pensamento para Professores de LE



Do Gráfico 18 pode-se depreender que da base ao topo, as cinco habilidades de pensamento que os sujeitos em estudo relatam que em Português as mais necessárias são as seguintes: *fazer perguntas críticas* ($M = 4.91$, $\sigma = 1.27$), *definir palavras com precisão* ($M = 4.72$, $\sigma = 1.37$), *reconhecer conclusões*

ilógicas ($M = 4.64$, $\sigma = 1.36$), *determinar possíveis alternativas* ($M = 4.55$, $\sigma = 1.40$), e *inferir conclusões lógicas* ($M = 4.53$, $\sigma = 1.39$). Comparando com as necessidades em Inglês, vemos que a diferença está essencialmente na primeira, que é *reconhecer conclusões ilógicas* ($M = 5.09$, $\sigma = 1.27$) e na quinta que é *estabelecer um conjunto de critérios para solução de problemas* ($M = 4.84$, $\sigma = 1.01$).

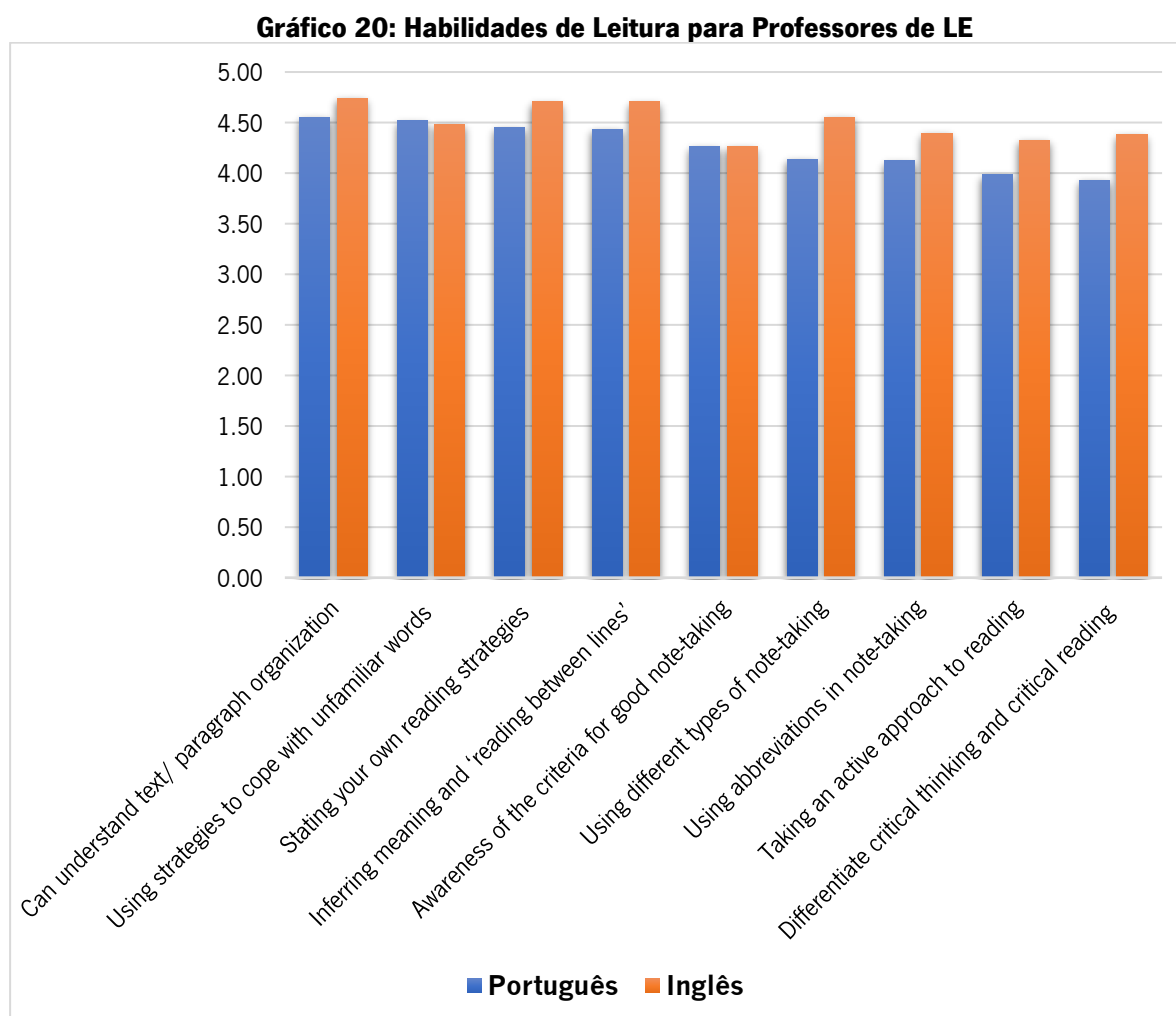
Em relação às necessidades de situação-alvo de informação para professores de LE, os participantes consideram que em Português as opções têm a sequência apresentada no Gráfico 19.



Desse Gráfico 19 observa-se que as cinco principais necessidades de situação-alvo de habilidades de informação em Português para estes graduandos-participantes são as seguintes: *localizar referências disponíveis na biblioteca ou na Internet* ($M = 4.50$, $\sigma = 1.32$), *localizar uma referência para um determinado tópico* ($M = 4.45$, $\sigma = 1.45$), *localizar informações específicas num livro ou numa revista científica* ($M = 4.36$, $\sigma = 1.55$), *manter o registo da fonte de informações* ($M = 4.29$, $\sigma = 1.40$) e

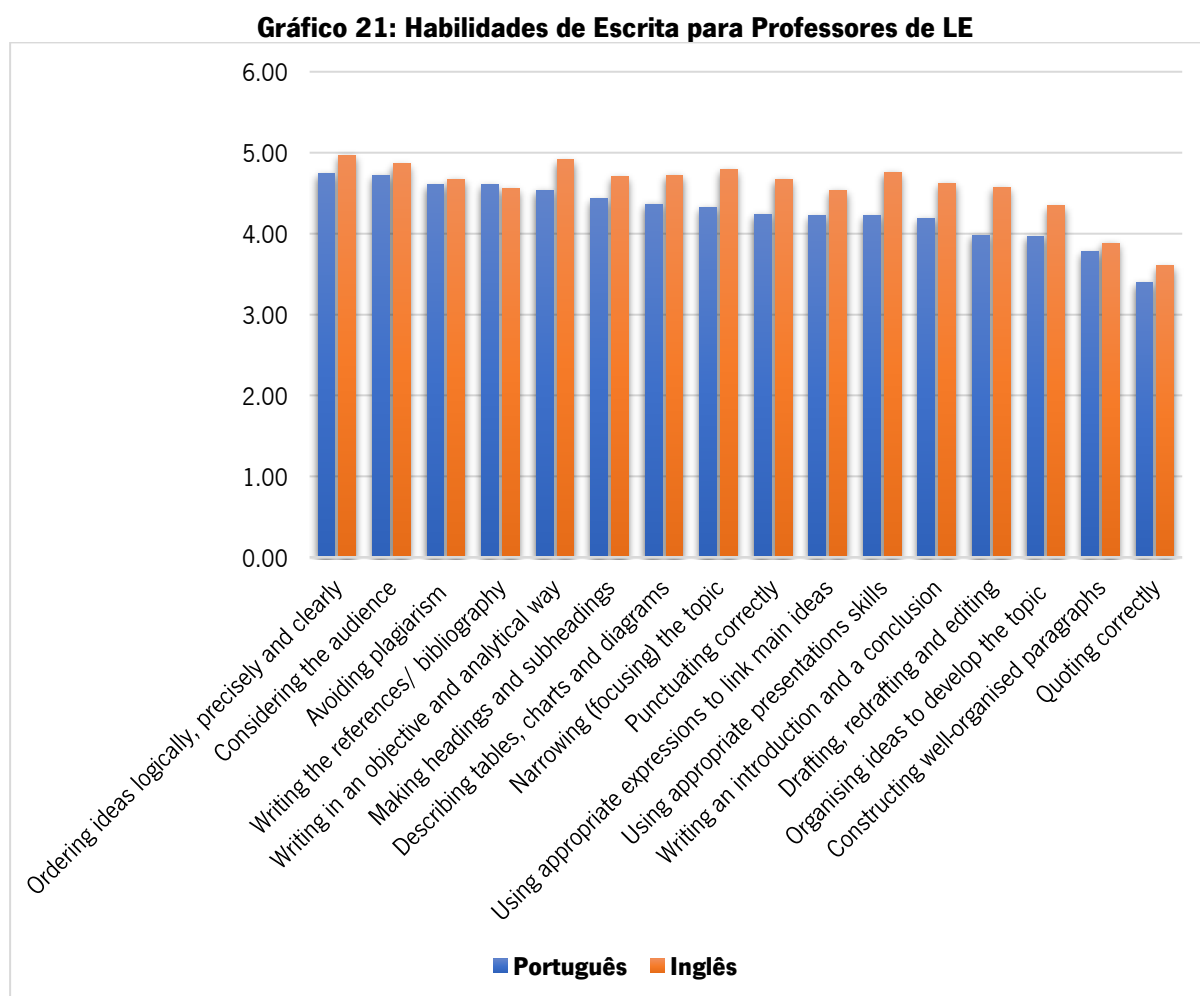
determinar as partes relevantes de um livro ($M = 4.26$, $\sigma = 1.46$). Do gráfico pode-se depreender também que essa sequência não difere muito daquela em Inglês.

O Gráfico 20 que se segue apresenta a necessidade de habilidades de leitura para um profissional do ensino da língua estrangeira.



No que concerne às habilidades da situação-alvo de leitura em Português para um professor de LE, o Gráfico 20 indica que os graduandos-participantes priorizam-nas da seguinte forma: *compreender a organização do texto/ parágrafo* ($M = 4.55$, $\sigma = 1.39$), *utilizar estratégias para lidar com palavras desconhecidas* ($M = 4.52$, $\sigma = 1.44$), *declarar as suas próprias estratégias de leitura* ($M = 4.45$, $\sigma = 1.42$), *inferir significado e saber ler nas entrelinhas* ($M = 4.43$, $\sigma = 1.30$), e *ter consciência dos critérios para fazer boas anotações* ($M = 4.26$, $\sigma = 1.70$). Comprando com Inglês, a primeira opção é a mesma, *compreender a organização do texto/ parágrafo* ($M = 4.74$, $\sigma = 1.37$), seguida de *declarar as suas próprias estratégias de leitura* ($M = 4.71$, $\sigma = 1.38$), sendo que *utilizar estratégias para lidar com palavras*

desconhecidas ($M = 4.48$, $\sigma = 1.27$) aparece em quinto lugar dessa lista. No que se segue apresentamos as habilidades de escrita.



Quanto às habilidades de escrita para professores de LE em Português, o Gráfico 21 mostra que em Português, *ordenar ideias de maneira lógica, precisa e clara* ($M = 4.74$, $\sigma = 1.29$) é prioritária, seguida de *ter em conta a audiência ou o futuro leitor quando se escreve* ($M = 4.72$, $\sigma = 1.30$), *evitar plágio* ($M = 4.60$, $\sigma = 1.64$), *escrever referências / bibliografia* ($M = 4.60$, $\sigma = 1.27$) e *escrever de maneira objetiva e analítica* ($M = 4.53$, $\sigma = 1.47$). Em Inglês, o destaque vai para o *estreitara o foco do tópico* ($M = 4.79$, $\sigma = 1.32$), que vem em quarto lugar, numa lista que tem no topo *ordenar ideias de maneira lógica, precisa e clara* ($M = 4.97$, $\sigma = 1.24$) e *escrever de maneira objetiva e analítica* ($M = 4.91$, $\sigma = 1.43$).

4.6.3. Atitudes do Professor de LE

As necessidades da situação-alvo do professor de LE estão espelhadas na Tabela 29 que se segue. Quanto às atitudes para o professor de LE, a Tabela 29 mostra que para Português os participantes

consideraram prioritário *ver a importância de usá-la como um falante nativo* ($M = 4.31, \sigma = 1.54$), *sentir-se à vontade quando se fala a língua* ($M = 4.83, \sigma = 1.44$), *querer que os outros pensem que se é um falante nativo* ($M = 3.76, \sigma = 2.12$), *considerar a língua como útil para se ser um excelente aluno* ($M = 4.36, \sigma = 1.70$), *identificar-se com a cultura da língua* ($M = 4.31, \sigma = 1.89$), e *sentir-se confortável para aprender a partir de livros* ($M = 4.81, \sigma = 1.61$).

Tabela 29: Atitudes para Professores de LE

Atitudes	Português				Inglês			
	Mín.	Máx.	\bar{X}	Σ	Mín.	Máx.	\bar{X}	σ
Importance to use it like a native speaker	0	6	4.93	1.36	0	6	5.31	1.25
Feeling like myself when I speak	0	6	4.45	1.7	0	6	5.05	1.33
Wanting others to think I am a native speaker	0	6	4.36	1.70	0	6	4.97	1.64
Important language to be excellent student	0	6	4.31	166	0	6	4.62	1.51
Identifying with the language-speaking culture	0	6	4.10	1.90	0	6	4.02	1.64
Feeling comfortable learning from books	0	6	3.95	1.65	0	6	4.31	1.69

Dessa Tabela 29 observa-se que a sequência em Inglês é quase a mesma, com exceção dos últimos dois itens.

4.6.4. Competências do Professor de LE

Depois de termos apresentado as necessidades em termos de habilidades da situação-alvo do professor de LE, passamos agora para os resultados do auto-relato para as competências do professor de LE. A Tabela 30 que se segue mostra isso mesmo.

Tabela 30: Habilidades do Futuro Professor de LE

	Português		Inglês	
	M	σ	M	σ
Escrita	26.23	6.70	27.63	6.85
Pensamento	21.82	5.26	22.19	3.95
Leitura	14.28	3.95	15.45	3.50
Informação	13.96	3.19	14.90	2.85
Total	19.07	4.78	20.04	4.29

A partir da Tabela 30 observa-se que, tal como aconteceu nas necessidades de aprendizagem, o auto-relato referente às necessidades da situação-alvo dos sujeitos em estudo resultou na mesma sequência para Português e Inglês.

Relativamente às componentes das competências, a lista também não difere daquela de necessidades de aprendizagem, onde os sujeitos em estudo consideram como prioritária a atitude, seguida de habilidade e conhecimento, o que se ilustra na Tabela 31.

Tabela 31: Competências do Futuro Professor de LE

	Português		Inglês	
	M	σ	M	σ
Atitude	79.54	18.10	84.77	17.65
Habilidade	79.09	20.91	85.68	19.94
Conhecimento	68.97	20.23	82.78	11.92
Total	75.87	19.75	84.41	16.50

Com esses dados, decidimos comparar as semelhanças ou diferenças entre competências do aluno de LE e as competências do professor de LE.

4.7. RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM E AS NECESSIDADES DA SITUAÇÃO-ALVO

Esta secção apresenta os dados sobre a sexta questão da nossa investigação (Q16), que tem que ver com relação entre as necessidades de aprendizagem (presentes) e as necessidades da situação-alvo (futuras) dos graduandos-participantes, recorrendo ao ALBCQ-PE. A Tabela 32 que se segue apresenta as possíveis diferenças entre as necessidades de aprendizagem (competências do aluno de LE) e as necessidades da situação-alvo (competências do Professor de LE) destes sujeitos em estudo.

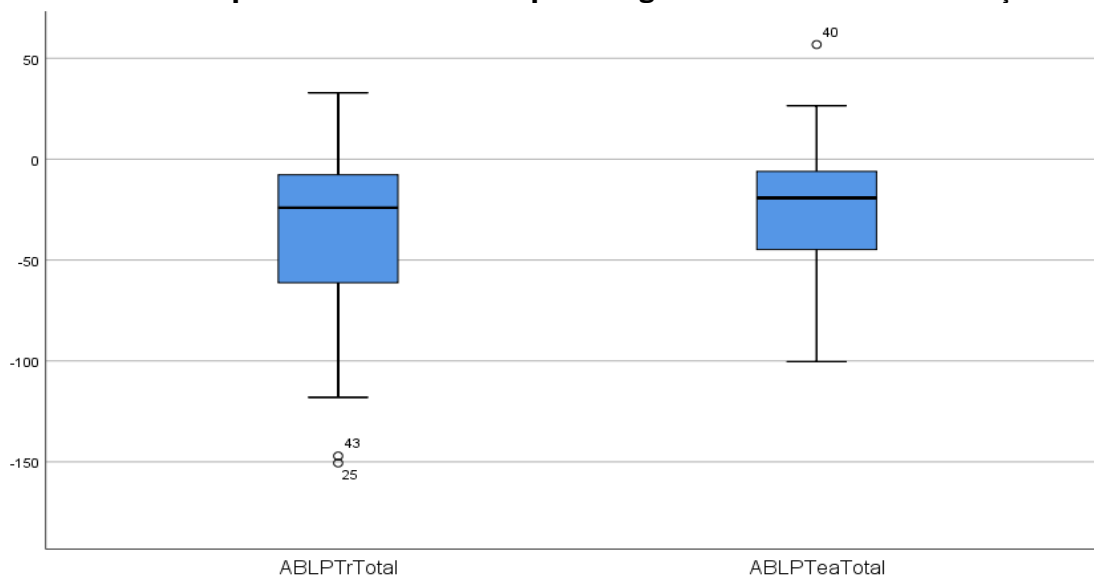
Tabela 32: Necessidades de Aprendizagem vs. Necessidades da Situação-Alvo

		ABLPTrTot	ABLPTeaTot
ABLPTrTot	Correlação de Pearson	1	0.744
	Sig. (2 extremidades)		0.001
	N	58	58
ABLPTeaTot	Correlação de Pearson	0.744	1
	Sig. (2 extremidades)	0.001	
	N	58	58

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

A Tabela 32 mostra que os resultados do teste de Pearson indicam uma correlação positiva forte significativa ($r = 0.744$, $p < 0.05$). Portanto, há uma forte associação entre os dois tipos de necessidades.

Gráfico 22: Boxplot - Necessidades de Aprendizagem e Necessidades da Situação-Alvo



Do boxplot comparativo no Gráfico 22 acima, visiona-se que as necessidades de aprendizagem (ABLPTrTotal) apresentam maior variabilidade que o de necessidades da situação-alvo (ABLPTeaTotal). Também conseguimos perceber que os dois boxplots têm o mesmo valor mediano, sendo que o primeiro boxplot evidencia a existência de duas observações discrepantes (*outliers*), 43 e 25, e o segundo boxplot apresenta um *outlier* apenas, 40.

Tendo sido apresentada as necessidades de situação-alvo de competências de biliteracia académica, passamos agora para a última secção deste capítulo, que tem que ver com o desenvolvimento da biliteracia académica a nível do ISCED-HUÍLA.

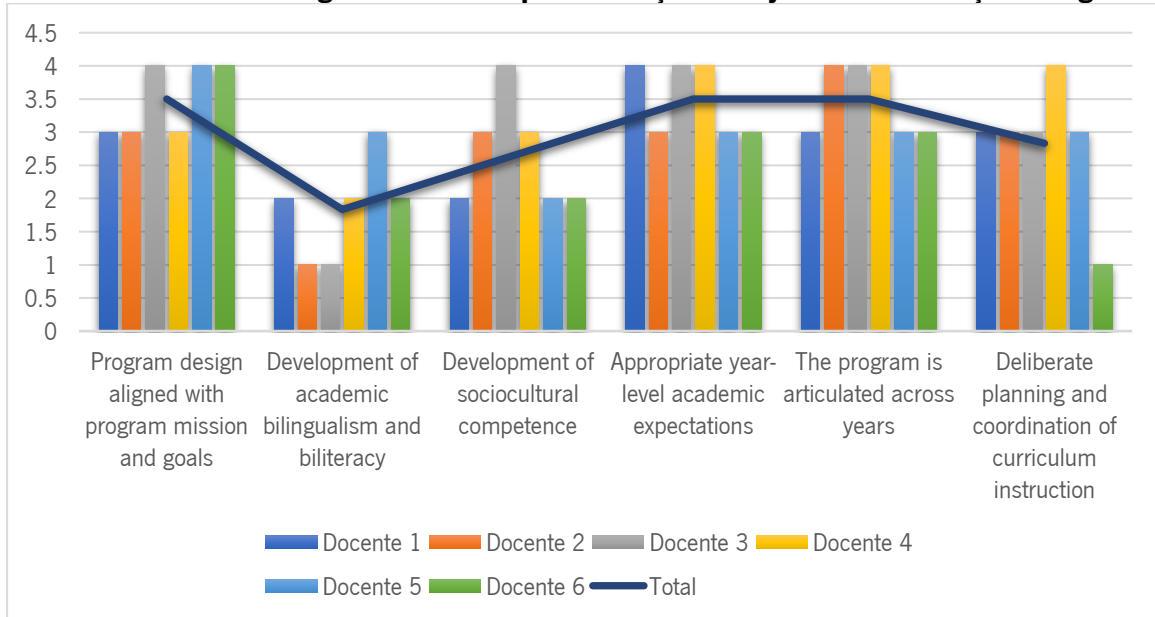
4.8. O DESENVOLVIMENTO DA BILITERACIA ACADÉMICA A NÍVEL DO ISCED-HUÍLA

Recorrendo aos resultados obtidos a partir do ABLEQ, esta última secção do antepenúltimo capítulo apresenta e analisa os dados sobre o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla quanto à promoção das competências de literacia académica bilingue, o cerne da sétima questão de investigação (Q17). Para tal, dividimo-la em três partes: a estrutura do programa, o currículo, e a língua usada e ser usar na instrução.

4.8.1. Estrutura do Programa

O objetivo desta secção é apresentar os dados sobre até que ponto o programa de Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla trabalha para alcançar os objetivos da educação bilingue, como é apresentado no Gráfico 23.

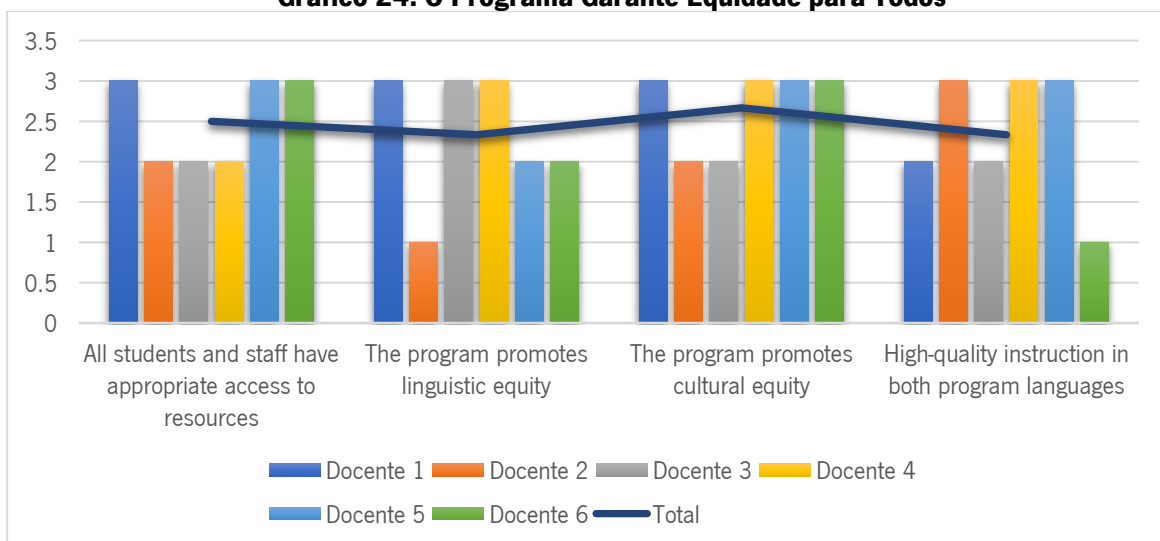
Gráfico 23: O Programa Trabalha para Alcançar os Objetivos da Educação Bilingue



De acordo com o Gráfico 23, três itens-chaves deste princípio estão acima de *integral* ($M = 3.50$), nomeadamente *a elaboração do programa está alinhada com a missão e os objetivos do mesmo, há expectativas académicas adequadas para cada ano do curso, o programa está articulado ao longo dos anos*. Um item está um pouco abaixo de *integral*, e o último item na lista é, na opinião destes docentes-participantes *o programa não desenvolve o bilinguismo académico ou biliteracia académica* ($M = 1.83$).

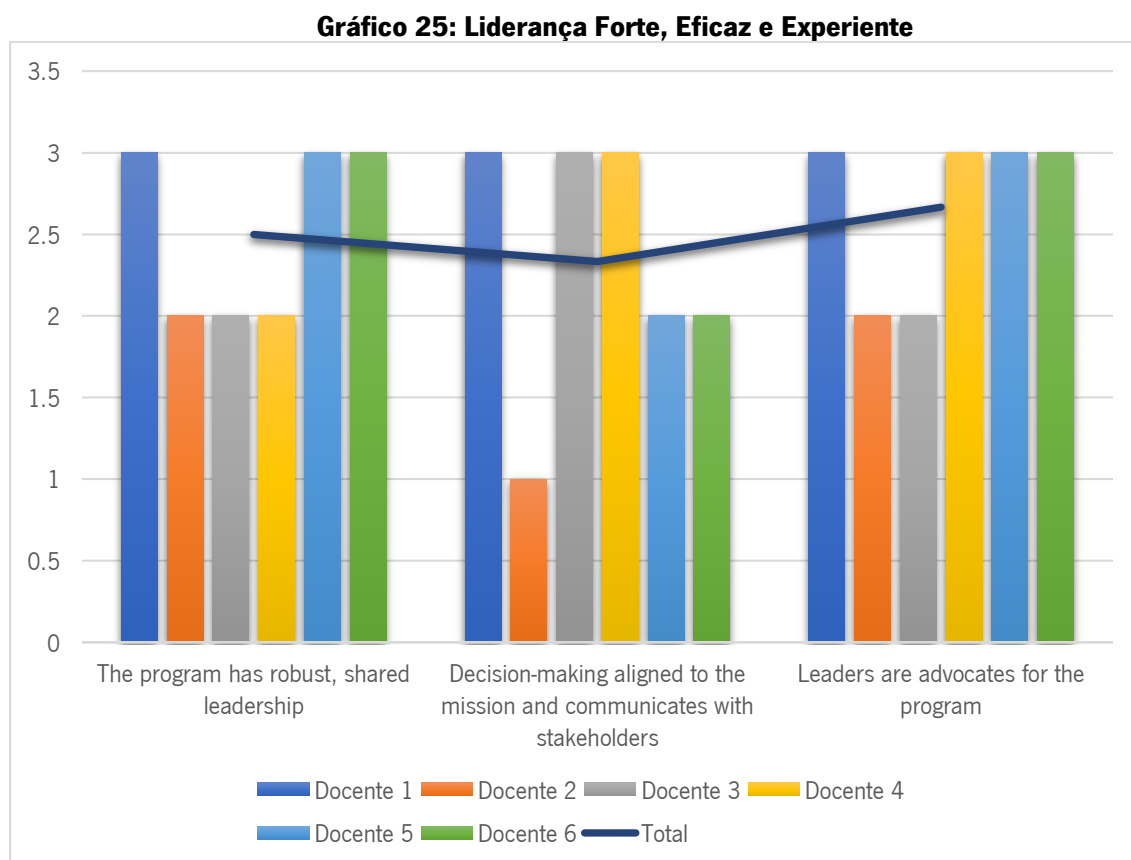
O Gráfico 24 mostra até que ponto o programa garante equidade para todos os alunos e funcionários do curso de Ensino da Língua Inglesa.

Gráfico 24: O Programa Garante Equidade para Todos



O Gráfico 24 mostra que nenhum dos itens-chave deste princípio alcançou o valor inteiro de *integral*, sendo que dois estão próximo disso, nomeadamente, *o programa promove a equidade cultural* ($M = 2.67$) e *todos os alunos e funcionários têm acesso adequado aos recursos* ($M = 2.50$), e dois estão próximo de *parcial*, isto é, *o programa promove a equidade linguística* ($M = 2.33$) e *existe instrução de alta qualidade nas duas línguas do programa* ($M = 2.33$).

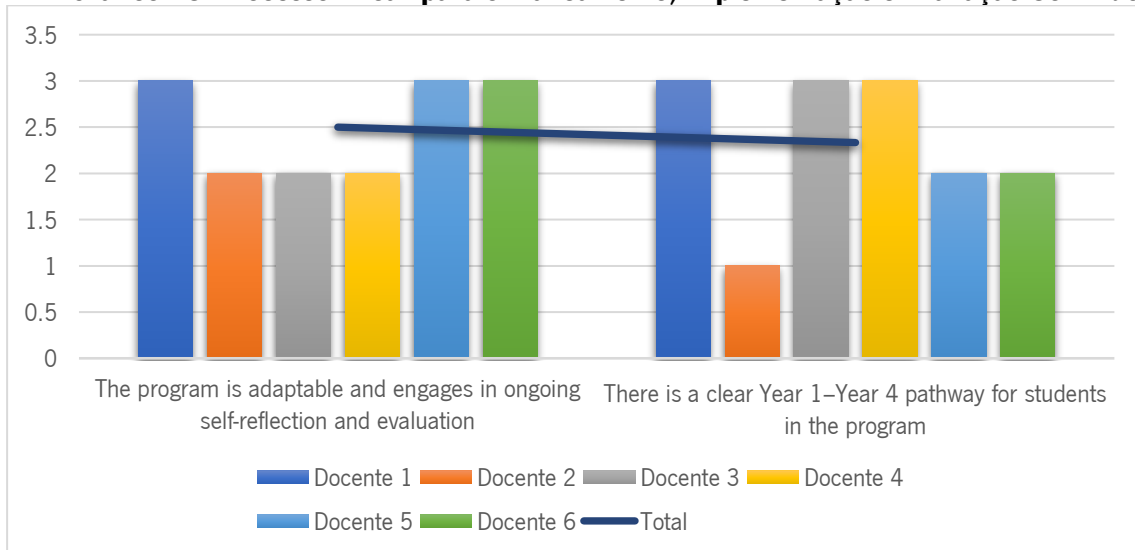
A seguinte figura apresenta os dados relativos à avaliação feita pelos docentes no que concerne à liderança do curso a nível do ISCED-Huíla.



Tal como aconteceu na figura anterior, o Gráfico 25 mostra que dos três itens nenhum deles atingiu a média igual ou superior a *integral*, já que dois chegaram próximo disso, nomeadamente *os líderes são advogados do programa* ($M = 2.67$) e *o programa possui liderança compartilhada e robusta* ($M = 2.50$), enquanto que um está perto de *parcial*, isto é, *a tomada de decisão está alinhada à missão e se comunica com as partes interessadas* ($M = 2.33$).

Passamos agora para os dados sobre a avaliação do processo para o planeamento, implementação e avaliação contínuos, um princípio que conta com apenas dois itens.

Gráfico 26: Processo Eficaz para o Planejamento, Implementação e Avaliação Contínuos



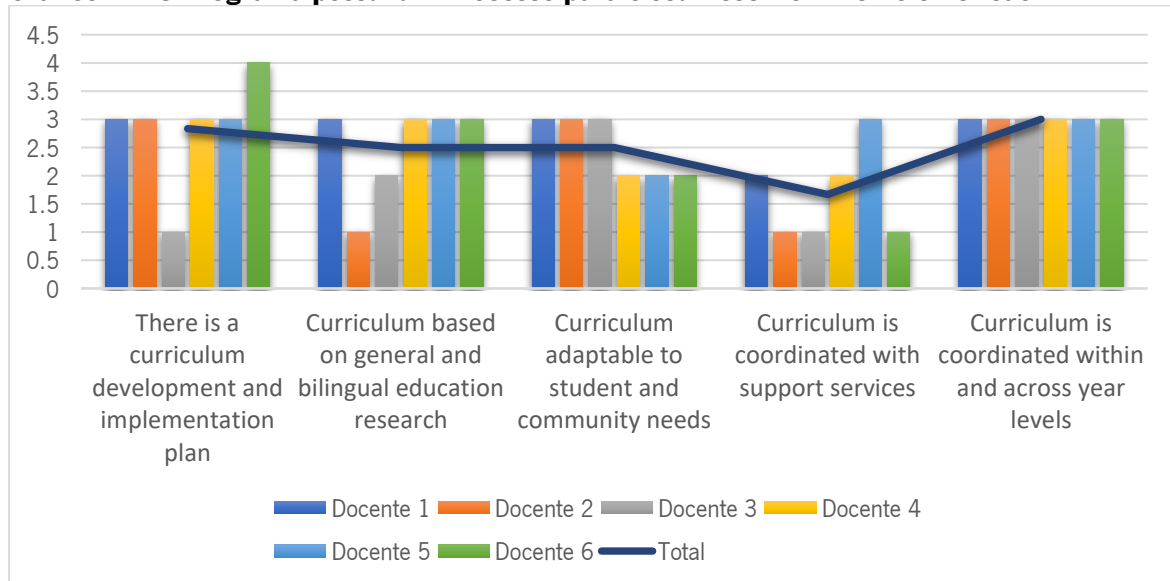
Os resultados do Gráfico 26 demonstram que os participantes atribuem um valor abaixo de *integral*, tanto para *o programa é adaptável e se envolve na auto-reflexão e avaliação contínuas* ($M = 2.5$), como *há um caminho claro do ano 1º ao ano 4º para os alunos do programa* ($M = 2.33$).

Com esses resultados, podemos concluir que em relação à estrutura do programa, os docentes participantes avaliam-no um pouco acima de *parcial* mas abaixo do *integral*. Feito isso, podemos passar para a avaliação feita pelos participantes relativamente ao currículo.

4.8.2. Currículo

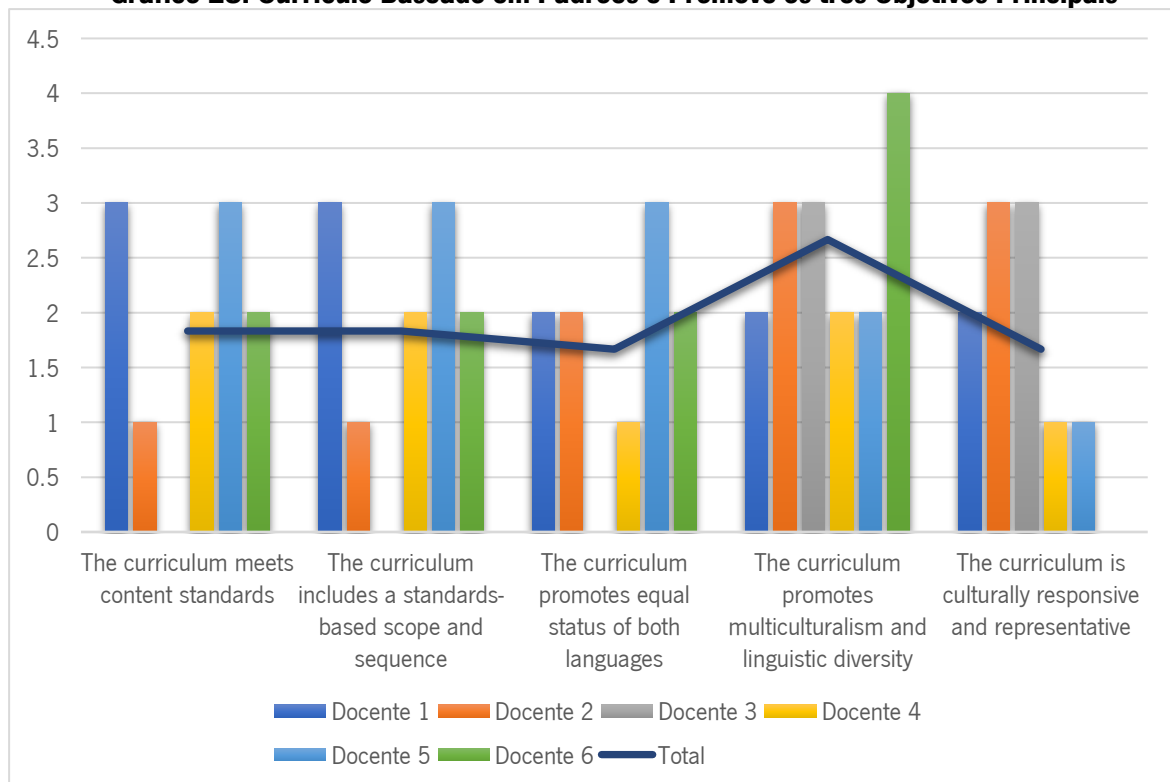
Relativamente à avaliação se o programa possui um processo para o seu desenvolvimento e revisão, os resultados do Gráfico 27 demonstram uma média geral abaixo de *integral*. Do gráfico pode-se depreender que um desses itens tem a média de *integral*, isto é, *o currículo é coordenado dentro e entre os anos do curso* ($M = 3.00$), três itens próximos de disso, nomeadamente, *existe um plano de desenvolvimento e implementação do currículo* ($M = 2.83$), *o currículo é baseado em pesquisa educacional geral e bilingue* ($M = 2.50$), e *o currículo é adaptável às necessidades dos alunos e da comunidade* ($M = 2.50$), e um ao nível de *parcial*, isto é, *o currículo é coordenado com serviços de suporte* ($M = 1.67$).

Gráfico 27: O Programa possui um Processo para o seu Desenvolvimento e Revisão



O gráfico que se segue é relativo aos padrões e à promoção dos três objetivos principais de um currículo deste género.

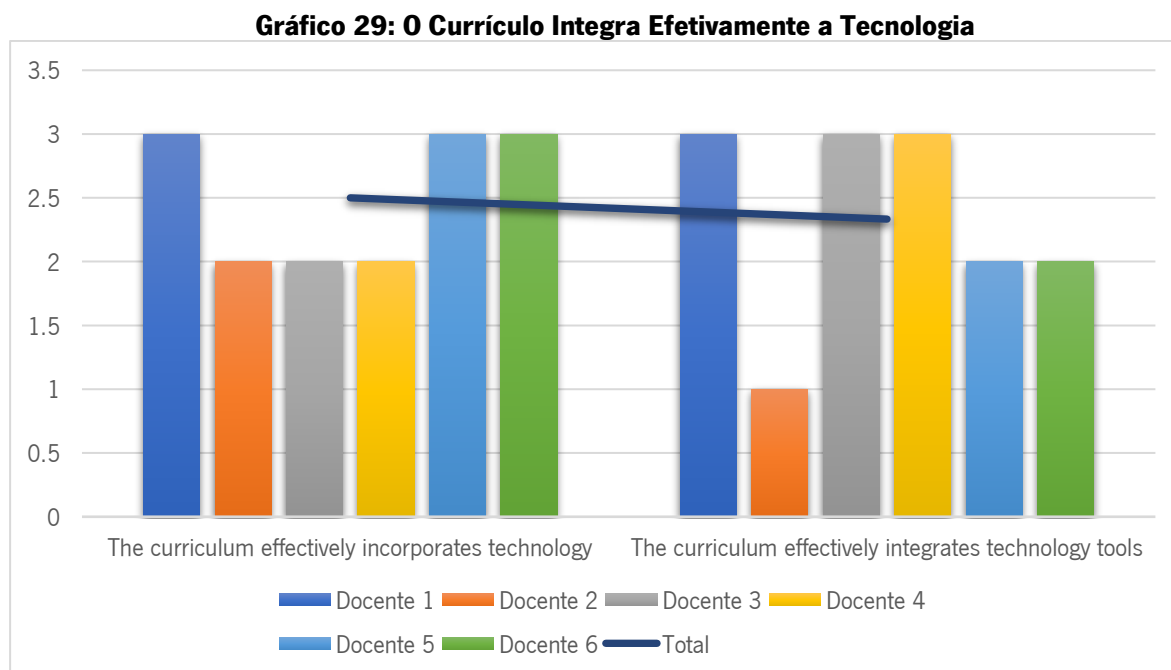
Gráfico 28: Currículo Baseado em Padrões e Promove os três Objetivos Principais



Do Gráfico 28 pode-se depreender que, tirando o item sobre *o currículo articula resultados mensuráveis de aprendizagem* ($M = 3.00$) e *o currículo promove o multiculturalismo e a diversidade linguística* ($M = 2.67$), que são iguais ou próximos de *integral*, os outros quatro itens estão abaixo do *parcial*,

nomeadamente, o currículo atende aos padrões de conteúdo ($M = 1.83$), o currículo inclui um âmbito e sequência baseados em padrões ($M = 1.83$), o currículo promove o status igual das duas línguas ($M = 1.67$), e o currículo é culturalmente responsivo e representativo ($M = 1.67$).

No gráfico adiante, examina-se a integração efetiva da tecnologia no currículo.



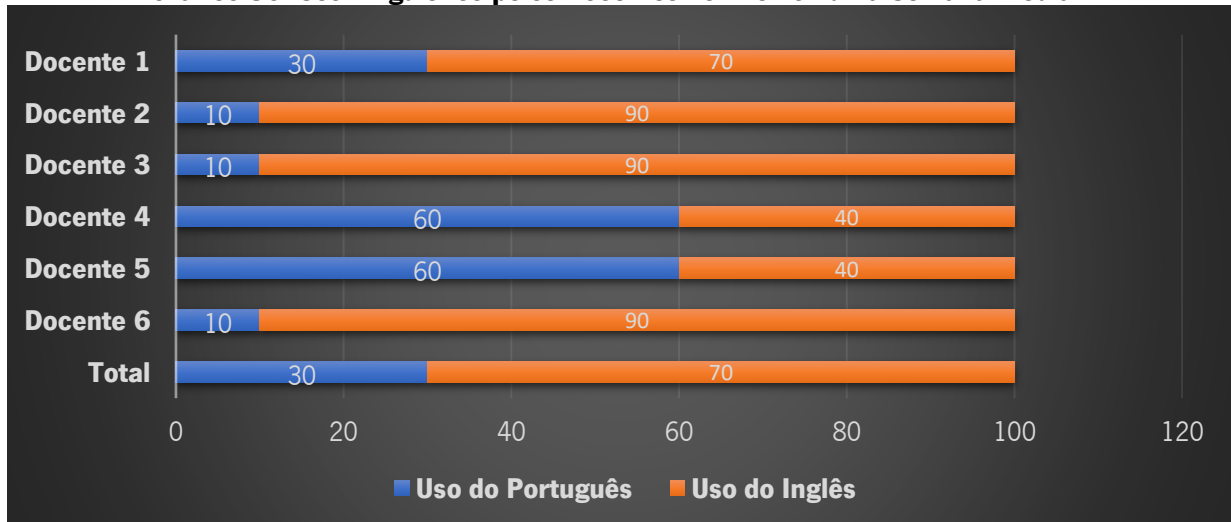
Em média, do Gráfico 29 observa-se que este princípio praticamente está ao nível de *parcial*, se considerarmos as médias do item *o currículo efetivamente incorpora tecnologia* ($M = 2.5$) e de *o currículo integra efetivamente ferramentas tecnológicas* ($M = 2.33$).

Concluindo, os dados relativos ao currículo mostram que a avaliação pode estar a rondar o nível de *parcial*. No que se segue, as nossas atenções viram-se para o último ponto de análise nesta secção e neste capítulo, que tem que ver com a língua usada e a usar na instrução.

4.8.3. A Língua Usada e a Usar na Instrução

Depois de termos visto os dados relativos à avaliação que os docentes fizeram sobre o currículo, as duas figuras que se seguem examinam os resultados da língua usada nas aulas ou que deve ser usada na instrução desses sujeitos em estudo e a dos docentes quanto à frequência do uso do Português no ensino.

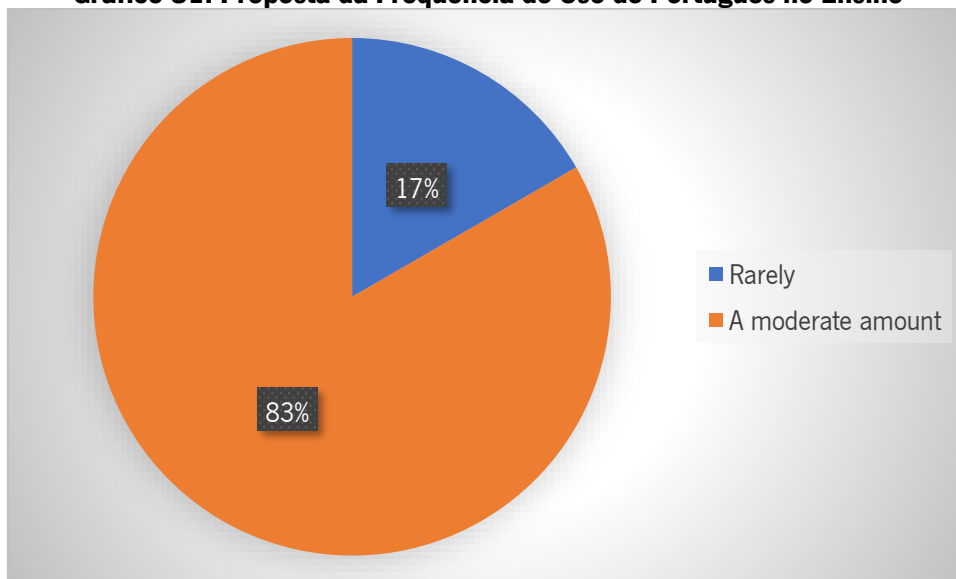
Gráfico 30: Uso Linguístico pelos Docentes no Ensino numa Semana Média



Dos resultados do Gráfico 30, pode-se depreender que pelo menos quatro dos seis docentes-participantes não usam o Português acima de 30%. Inclusive, a média de metade dos participantes numa semana laboral não vai para além de 10%. E a média geral deste item, como demonstra a figura em referência, é de 30% para Português e 70% para o Inglês.

Relativamente à proposta dos docentes-participantes quanto à frequência do uso do Português nas aulas dos graduandos do curso de Ensino da Língua Inglesa (Gráfico 31), 17% dos docentes-participantes consideram que deve ser usado raramente, e 83% acham que deve ser usado de forma moderada.

Gráfico 31: Proposta da Frequência do Uso do Português no Ensino



SÍNTESE DO CAPÍTULO 4

O objetivo deste capítulo foi de apresentar a tabulação dos dados obtidos através dos quatro instrumentos utilizados neste estudo (o ABLEQ, ALBCQ-PE, exame CILP e o exame TALSE), a geração da informação gráfica, e a análise ou cruzamento dessa informação para responder às sete questões de investigação. Para tal, recorreu-se à estatística descritiva e à estatística inferencial, bem com à dois softwares, isto é, a BM® SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*) 2017, versão 26 para Windows, e a ITEMAN™.

O capítulo foi dividido em sete grandes secções, excluindo a de introdução. Assim, a primeira secção apresentou os dados sociodemográficos deste estudo, a que se seguiu a secção sobre os fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia destes formandos-participantes. A terceira parte deste capítulo espelhou o nível de literacia académica dos sujeitos em estudo quando iniciam o seu curso superior e a quarta secção mostrou a relação entre o ALBCQ-PE e os resultados do CILP e do TALSE. A quinta parte apresentou as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue, ao que se seguiu a descrição e análise das necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue. A sétima secção apresentou e analisou as diferenças entre as necessidades de aprendizagem e as necessidades da situação-alvo em termos destas competências, e a última secção apresentou e analisou os dados sobre o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla no que a promoção das competências de literacia académica bilingue diz respeito.

Assim, relativamente aos fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia dos formandos-participantes concluiu-se que cinco desses fatores são a educação e educação bilingue, a identificação (ou atitude) para com a língua, o estatuto (político, económico) mundial da língua, a tecnologia, e a vizinhança e as amizades. Quanto à segunda questão de investigação, o estudo concluiu que, considerando a escala CEFR, os níveis de literacia académica dos participantes na prova de língua portuguesa, CILP, mostram que perto de um terço deles não atingiu o nível requerido para o acesso ao ensino superior, e na prova TALSE mais de dois terços dos participantes estão abaixo do nível desejado. Os resultados da terceira e quarta questões mostram que tanto para as necessidades de aprendizagem (presentes) como para necessidade de situação-alvo (futuras), a prioridade vai para a *atitude*, seguida de *habilidade* e *conhecimento*. E no âmbito da habilidade, os participantes afirmam que a habilidade da *escrita* é prioritária, seguida da habilidade de *pensamento*, de *leitura* e de *informação*. Os resultados do

ALBCQ-PE também mostram que, primeiro, as duas áreas que registaram o maior número de participantes na zona de biliteracia são as *atitudes de literacia académica como alunos*, seguida do *total de habilidades de literacia académica como alunos*, ambas com 10 participantes, seguida do *conhecimento de literacia académica como alunos*, com 7 participantes. Segundo, há uma correlação positiva forte entre as necessidades de aprendizagem (presentes) e as necessidades de situação-alvo futuras) desses sujeitos em estudo. E por último, quanto ao modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla, os resultados do ABLEQ indicam que a promoção das competências de literacia académica bilingue está abaixo do desejável (um pouco acima do nível *parcial*, e abaixo do *integral*), e o Português não é muito usado nas aulas deste curso, e recomenda-se que seja usado moderadamente. Assim, passamos agora para o quinto capítulo deste estudo, que tem que ver com a interpretação e discussão desses resultados.

CAPÍTULO 5:

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.0. INTRODUÇÃO

Este quinto capítulo avança com a interpretação e discussão dos resultados, considerando os dados obtidos no estudo empírico apresentados e analisados no capítulo anterior, bem como a parte teórica e empírica apresentada no primeiro, segundo e terceiro capítulos. O mesmo está dividido em cinco partes. A primeira secção resume a metodologia usada no estudo. A segunda parte apresenta os principais resultados obtidos. A terceira sub-secção interpreta e discute esses mesmos resultados. A quarta parte aborda as contribuições do estudo. E o capítulo termina com as delimitações e limitações do estudo.

5.1. METODOLOGIA USADA NO ESTUDO

Esta investigação surgiu da necessidade de propor um quadro teórico-prático para determinar o perfil das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos e futuros profissionais em ensino do Inglês numa IES pública localizada no sul de Angola, o ISCED-Huíla. O estudo adotou um design do tipo estudo de caso essencialmente qualitativo e exploratório de métodos mistos.

O mesmo procurou responder a sete questões de investigação, com dados recolhidos através de quatro instrumentos de investigação, nomeadamente: dois inquéritos por questionário, sendo (1) um do docente, o ABLEQ e (2) um do estudante, o ALBCQ-PE, e duas provas de aferição de competências em literacia académica, sendo (3) uma prova de Português, o CILP e (4) outra prova de Inglês, o TALSE. Do mesmo participaram 58 estudantes e 6 docentes do ISCED-Huíla.

A tabulação dos dados obtidos foi feita através do método estatístico, mais propriamente recorrendo à estatística descritiva e à estatística inferencial. A estatística descritiva foi importante para a apresentação gráfica e compreensão dos resultados, e a estatística inferencial foi utilizada para a análise da significância estatística das possíveis relações entre as diferentes variáveis que integram este estudo. Na secção que se segue apresentam-se os principais resultados obtidos.

5.2. PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS

Esta secção apresenta os principais resultados obtidos nas sete questões de investigação.

Fatores Contributivos para o Bilinguismo e a Biliteracia

Neste âmbito, o resultado que se destaca quanto aos fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia dos participantes do ISCED-Huíla é a primeira posição ocupada pela *instrução formal e*

educação bilingue, seguido pela *identificação para com a língua ou atitudes*, pelo *estatuto mundial da língua*, a *tecnologia* e a *vizinhança e as amizades*. Entretanto, o estudo não confirma tanta importância da *religião*, nem dos *pais e familiares*, da *migração* e dos *problemas políticos*.

Nível de Literacia Académica

Quanto ao nível de literacia académica, a comparação de resultados da prova CILP com os da prova TALSE mostram quatro principais dados. Primeiro, e no geral, o nível de proficiência em Inglês apresentado pela maioria dos sujeitos em estudo, caracterizado pelo ISCED-Huíla e pelo QECR (pelo menos a nível da leitura, pensamento e lógica) é desajustado às exigências do nível de ES. Por outras palavras, os resultados da prova de aferição da língua inglesa, o TALSE, mostram que mais de dois terços (67.24%) dos sujeitos em estudo estão abaixo do nível desejado, o *intermédio*, lendo mesmo ao nível da frustração. Inversamente proporcional, portanto mais animadores, são os resultados da prova CILP, com apenas 31.03% a não atingir o nível requerido para o acesso ao ES.

Segundo, e como era de esperar, os resultados da prova em língua portuguesa foram muito melhores que os da língua inglesa, com centro do exame CILP acima da média enquanto que da prova TALSE está abaixo de 35%. De facto, tanto os valores respetivos de \bar{X} Rpbis como os bigodes do boxplot no Gráfico 4.3 demonstram que a prova TALSE foi muito mais difícil do que a CILP. Terceiro, em termos de áreas, enquanto no CILP registou-se mais dificuldades no *vocabulário* e na *reorganização de um texto*, e no exame TALSE foi na *gramática e relações textuais* e na *interpretação de gráficos e informações visuais*. E por último, tomando em consideração as práticas de acesso ao ISCED-Huíla, pode-se observar que a taxa de reprovação do CILP é estimada em 43.10% e do TALSE é de 87.93%.

Relação entre Duas das Componentes do ALBCQ-PE e as notas do CILP e do TALSE

Relativamente à terceira questão de investigação sobre a relação entre duas das componentes do ALBCQ-PE (o historial linguístico e uso linguístico) e as notas do CILP e do TALSE, podem-se destacar quatro descobertas. Primeiro, os resultados indicam que, do total geral do ALBCQ-PE, 39 participantes foram classificados como dominantes em Português, 19 foram classificados como dominantes em Inglês e nenhum participante foi classificado como equilibrado ou na zona de biliteracia. Quanto ao historial linguístico, os dados correspondentes às três áreas mostram 51, 7 e 0. No concernente ao uso linguístico, os dados são 48, 9 e 1. Em relação à dominância linguística em áreas específicas as auto-classificações de dominância linguística individuais indicam que existem mais indivíduos com dominância em Inglês do que em Português. Para além disso, os resultados do teste de Pearson realizado para avaliar a relação

entre os vários indicadores regista que existe uma correlação linear não significativa entre a dominância linguística e as provas CILP ($r = 0.140, p > 0.05$) e TALSE ($r = 0.132, p > 0.05$), entre a zona de biliteracia e o exame CILP ($r = 0.25, p > 0.05$), entre a zona de biliteracia e a prova TALSE ($r = -0.233, p > 0.05$), entre o historial linguístico e o exame TALSE ($r = 0.156, p > 0.05$), e entre o uso linguístico em Inglês e o TALSE ($r = 0.247, p > 0.05$). Porém, existe uma correlação linear significativa entre o historial linguístico e o exame CILP ($r = 0.264, p < 0.05$) e uma marginalmente significativa entre o uso linguístico em Português e o CILP ($r = 0.487, p > 0.05$).

Necessidades de Aprendizagem e Necessidades da Situação-Alvo

As listas de conhecimentos ou saberes de literacia académica em Português e em Inglês, com uma ou outra diferença, são muito próximas. Quanto às habilidades, tanto para as necessidades de aprendizagem como as necessidades da situação-alvo as de escrita são prioritárias, seguidas de habilidades de pensamento, de leitura e de informação. Relativamente às componentes das suas competências, os graduandos-participantes consideram como prioritária, em ambos os casos, a atitude, seguida de habilidade e conhecimento. Portanto, há uma forte associação entre os dois tipos de necessidades. Os resultados também mostram que os participantes apresentam o mito do falante e professor nativo. Os resultados do teste de Pearson indicam uma correlação positiva forte significativa ($r = 0.744, p < 0.05$) entre as necessidades de aprendizagem e necessidades da situação-alvo.

Modelo de Educação Bilingue e Práticas Pedagógicas no ES Angolano

Relativamente à última questão, que tem que ver com o modelo de educação bilingue e práticas pedagógicas no ES angolano, o destaque vai para o facto de na opinião destes docentes-participantes o currículo e o programa do ISCED-Huíla não desenvolvem adequadamente o bilinguismo académico ou biliteracia académica, nem promover a equidade linguística em termos académicos. Por sua vez, o currículo não é coordenado com serviços de suporte, não é baseado em padrões, e não promove os três objetivos principais da educação bilingue. Quanto ao uso do Português, a maioria dos participantes usa mais o Inglês (70%) do que o Português (30%). Por último, cerca de 83% dos docentes-graduandos sugerem que o Português deve ser usado de forma moderada. No que segue interpretamos e discutimos esses principais resultados.

5.3. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

Esta secção apresenta os resultados obtidos nas sete questões de investigação e está dividida em cinco partes. Em primeiro lugar, interpreta e discute os resultados obtidos no âmbito dos fatores contributivos

para o bilinguismo e a biliteracia dos sujeitos em estudo, seguida do seu nível de literacia académica quando iniciam o seu curso superior. A terceira parte desta secção aborda os principais resultados da relação entre o ALBCQ-PE e os resultados do CILP e do TALSE. A quarta parte tem que ver com a interpretação e discussão dos resultados sobre as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue bem como das necessidades da situação-alvo dessas mesmas competências. Ainda nesta quarta secção interpreta-se e discute-se os resultados sobre as diferenças entre as necessidades de aprendizagem e as necessidades da situação-alvo em termos destas competências. E a última secção interpreta e discute os principais dados sobre o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla quanto à promoção das competências de literacia académica bilingue.

5.3.1. Fatores Contributivos para o Bilinguismo e a Biliteracia no ISCED-HUÍLA

Esta secção destaca os três primeiros fatores escolhidos pelos graduandos-participantes como os que mais devem ter contribuído para a sua proficiência bilingue ou para a competência em biliteracia académica, a partir da Tabela 8.

Instrução Formal e Educação Bilingue

Dentre os diferentes fatores que contribuem para o bilinguismo e a biliteracia no ISCED-Huíla, o primeiro lugar é ocupado pela *instrução formal e educação bilingue*. Neste caso, este estudo produziu resultados que corroboram as conclusões de grande parte do trabalho anterior nesse campo, que atribuem um papel crucial à educação formal.

Existem várias explicações possíveis para esse resultado. A primeira explicação faz-nos recorrer à revisão da literatura feita por Reyes (2012), que demonstra que o bilinguismo e a biliteracia podem ser desenvolvidos (a) a nível individual, (b) em contextos familiares e comunitários, e (c) em contextos de sala de aula. Entretanto, apesar de existirem evidências de que as pessoas se envolvem em atos de biliteracia espontânea, é no último dos três contextos, com uma educação bilingue formalmente planificada, promulgada e desenvolvida, onde resulta uma biliteracia mais vantajosa, sofisticada e madura (Baker, 2001; García, Lin, & May, 2017; García & Wei, 2014; Hopewell & Escamilla, 2014; Scarcella, 2002).

A segunda possível explicação, e tal como vimos no primeiro e segundo capítulos deste trabalho, poderá ter que ver com o facto de o Governo Angolano defender tanto na Constituição da República como na

nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a promoção e asseguramento das condições constitucionais, humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para o ensino, expansão e massificação da língua portuguesa, das línguas de Angola e das principais línguas de comunicação internacional, com prioridade para o ensino do Inglês e do Francês. Este trabalho defende que ainda há muito por se fazer neste âmbito, mas esses dois documentos são fundamentais para os passos subsequentes. Desde já, isso demonstra uma rotura com a política linguística política avassaladora e assimiladora usada no tempo colonial, como vimos no Capítulo 1. Nettle e Romaine (2000) defendem que as políticas governamentais relativas ao ensino e uso de línguas são responsáveis pelo desenvolvimento das mesmas. Holmes (2013) postula que a dominação pelo grupo maioritário dos domínios linguísticos oficiais, como educação, os órgãos de comunicação social, a administração governamental, a política e justiça também contribui para a manutenção da língua ou abandono da *língua* de origem, o que pode ser benéfico ou prejudicial para o desenvolvimento do bilinguismo ou biliteracia.

Outra explicação possível para esse lugar cimeiro da instrução formal e educação bilingue poderá ser a motivação desses alunos para o desenvolvimento das suas competências comunicativas bilingues. Como é sabido, esta motivação tanto pode ser *intrínseca*, *extrínseca*, *integrativa* ou *instrumental* (Gardner & Lambert, 1972). Scarcella (2002) assume que, inquestionavelmente, existem muitos alunos que poderão ter aprendido e desenvolvido as suas competências comunicativas ou bilingues de forma subconsciente, através da sua interação com falantes competentes ou através da leitura pessoal. No entanto, os resultados de exames padronizados sugerem que o número desses alunos, nativos ou não-nativos, é pequeno (Scarcella, 2002).

Como fora observado no Capítulo 2, os benefícios da educação formal incluem vantagens comunicativas, culturais, económicas, cognitivas, sociais, psicológicas e pedagógicas. Lincoln (2003) sugere mesmo que “se a educação é a chave para o futuro, então a língua é o veículo para esse futuro” (p. 163). Essa educação tanto pode ser feita na L1 como na L2, se tivermos em conta que existe alguma transferibilidade, mas se for em ambas as línguas, melhor ainda.

Outrossim, importa salientar que a concretização dessas vantagens depende diretamente da existência de muitos outros fatores (Baker, 2001; Butler, 2005; Kharosi & Mourssi, 2014; Marsh, 2002; Mehisto, 2008). Um desses fatores é a política linguística adotada pelo executivo, como vimos há pouco, e pelas IES. Outros são relacionados à instituição em si, como a sua missão e visão, o modelo de educação bilingue adotado; a consciencialização ou conhecimento dos agentes da educação quanto à importância

da análise de necessidades; a elaboração do currículo, de materiais de ensino e de avaliação; e o uso de práticas pedagógicas adequadas. Existem também fatores que têm que ver com a qualidade do docente, como é o caso da sua formação no âmbito das teorias e racionalidades do bilinguismo e da biliteracia, da sua atitude, competência e do seu comprometimento para com a causa. Por isso, e retomando a ideia de Scarcella (2002), deve-se acautelar que a instrução formal não é a única solução para o desenvolvimento do bilinguismo e biliteracia.

Identificação para com a Língua ou Atitudes

O segundo fator mais influente para o desenvolvimento do bilinguismo e biliteracia no ISCED-Huíla é a *identificação para com a língua* ou *atitudes*. Como vimos na revisão da literatura, essas atitudes são tanto dos aprendizes quanto daqueles que os cercam, entre eles, os pais, amigos, colegas e professores. Por outras palavras, quando esses diferentes atores têm uma atitude positiva em relação às línguas que estão a ser adquiridas, existe maior probabilidade de se fomentar políticas linguísticas viradas para o bilinguismo. Os docentes usam práticas apropriadas para este mesmo objetivo do desenvolvimento de boas atitudes para com o bilinguismo, e o aprendiz pode desenvolver uma atitude também positiva, uma afinidade ou orgulho nacional (Trudgill, 2000) predispondo-o para a aprendizagem. Entretanto, o contrário também pode ocorrer (Al-Mutawa, 1986, 1994). Sendo assim, o presente estudo fornece evidências adicionais em relação ao papel das atitudes no desenvolvimento do bilinguismo e biliteracia, como avançam as outras pesquisas (Batibo, 2005; Corbari, 2013; EL-Dash & Busnardo, 2001; Yunus & Hern, 2011).

Estatuto Mundial da Língua

O terceiro fator é o *estatuto mundial da língua*. Este dado demonstra uma estreita correlação entre o bilinguismo ou biliteracia e o desenvolvimento económico individual e da sociedade (Chiswick & Miller, 2007; Coulmas, 1992; Marschak, 1965). Como vimos anteriormente, a aprendizagem de uma língua traz consigo diversas vantagens. Em §1.12, vimos muitos desses benefícios, relativamente às línguas angolanas, ao Português e Inglês. Outras foram detalhadas em §2.7.3.11.

Também vimos no primeiro capítulo que, pela sua posição geográfica, a República de Angola é uma *ilha linguística*, por ser o único lusófono entre países de expressão inglesa, na sua maioria, e um país de expressão francês, a norte, e outro a nordeste. Isso implica, portanto, e sobretudo nas zonas fronteiriças, a presença de muitos falantes bilingues e multilingues. Outrossim, pela necessidade da sua integração na economia mundial, Angola precisa de fazer melhor proveito, não só, do seu rico depósito de recursos

materiais, minerais e ambientais, mas também da sua riqueza imaterial, como o seu património cultural, onde se inclui as suas línguas, contribuindo assim para o avanço da civilização humana.

Sendo assim, e à guisa de exemplo, também vimos ao longo deste trabalho que a dimensão económica e geopolítica do Português a nível global vai cativando os interesses estratégicos de muitas potências mundiais. A isso acresce-se a sua utilização em diversas organizações internacionais (Esperança, Reto, Gulamhussen, Machado, & Costa, 2012). Por outro lado, mundialmente, o poderio, prestígio e impacto do Inglês é quase que imensurável, em termos económicos, sociais, académicos, comerciais e diplomáticos (Grin, 2001).

Uma implicação disso é a necessidade de recordarmos a posição de Wolff (2006) avançada em §2.7.3.7, sobre a necessidade de uma interligação entre o triângulo “língua – desenvolvimento – educação”. Isso significa que a língua desempenha um papel preponderante no alcance dos grandes desideratos do desenvolvimento da educação, e consequentemente do desenvolvimento socioeconómico sustentável e durável de uma sociedade. Como vetor estratégico da internacionalização, o uso competente de mais que uma língua comum permite construir afetos, afinidades e pontes entre distintas economias. Nos dias de hoje, muitas nações saem de Países Menos Avançados (PMA) para Países em Desenvolvimento (PED) e desses para Países Desenvolvidos (PD), devido a um significativo investimento proveniente de países com quem eles têm uma língua comum, como são os casos dos EUA e o Reino Unido. Outrossim, é preciso que o bilinguismo passe a ser de interesse daqueles que têm o poderio político, económico e financeiro nas mãos, e que não se relegue os interesses dos cidadãos, coletivos, pedagógicos e sociais a um segundo ou terceiro plano.

Outros Fatores

A Tabela 8 também mostra que há fatores que, apesar de não ocuparem lugares cimeiros, também merecem alguma referência. Por exemplo, os resultados deste estudo diferem das pesquisas anteriores relativamente ao papel que a *migração* tem neste sentido, como defendido por Appel e Muysken (2005) e Almeida e Flores (2017), sobre o papel dos pais e familiares, que tem muito que ver com o ambiente de literacia familiar (cf. Reutzler & Cooter, 2012; Zhang & Koda, 2011), e do papel da *religião*, defendido por Downes (2011) e Ferguson (1982).

As razões para isso não são claras. Mas para a migração, pode ter algo que ver com poucos fluxos migratórios por motivos académicos e económicos. Também pode-se atribuir este resultado a paz que

Angola vive nos últimos 17 anos. Isso pode significar que o país já não estará a observar emigração forçada por motivos políticos ou bélicos.

Quanto ao papel dos pais e familiares, isso pode indiciar que tem havido pouca intervenção dos mesmos na formação de jovens letrados. Isso pode dificultar a reversão da direção das consequências do Efeito Mateus (*cf.* §2.7.3.8), tal como defendido por Camiciottoli (2001), Cunningham e Stanovich (1991), Day e Bamford (1998), Reutzel e Cooter (2012) e Stanovich (1986). Como vimos na revisão da literatura, é fundamental que os pais, as comunidades e as escolas rodeiem as crianças com um ambiente de literacia familiar que facilite o desenvolvimento de habilidades académicas.

Para a religião, como é sabido, este é um fator que no tempo colonial jogou um papel muito importante para a educação linguística em Angola (Cristóvão, 2006), e que hoje continua a ser muito influente noutras partes do mundo, como confirmam autores como Downes (2011) e Ferguson (1982) e os resultados de estudos conduzidos por Dweik e Al-Obaidi (2014) e Gogonas (2012). O facto de não fazer parte da lista de destaque, pode indiciar que as igrejas recorrem pouco à sermões bilingues, ou então, considerando a média de idade dos participantes (25 anos, *cf.* Tabela 6), os jovens estarão a frequentar pouco as igrejas (bilingues).

5.3.2. Nível de Literacia Académica

Quatro ideias foram destacadas na conclusão da subsecção a propósito dos resultados principais do nível de literacia académica: (1) no geral, o nível de proficiência apresentado pela maioria dos sujeitos em estudo, caracterizado pelos critérios usados a nível do ISCED-Huíla e pelo QECR é desajustado às exigências do nível de ES, apesar de o de Português ser melhor que o de Inglês; (2) os participantes tiveram melhores resultados no exame CILP do que TALSE; (3) em termos de áreas, enquanto no CILP se registou mais dificuldades no *vocabulário* e na *reorganização de um texto*, no exame TALSE foi a *gramática e relações textuais* e na *interpretação de gráficos e informações visuais* as áreas mais problemáticas; e (4) existem disparidades de números em termos de quantidade de alunos por admitir ao ES, se esse fosse o caso, dependendo do padrão de avaliação a utilizar.

Desajuste do Nível de Proficiência às Exigências do Nível de Ensino Superior

O resultado relativo ao facto de o nível de proficiência apresentado pela maioria dos sujeitos em estudo ser desajustado às exigências do nível de ES, principalmente a Inglês, deve ser lido com muita cautela. Por um lado, o resultado abaixo do intermédio ou ao nível da frustração nas duas provas pode indiciar

que muitos desses estudantes têm problemas muito sérios e preocupantes em competências de literacia necessárias para o ES. Por outro lado também, alguma chamada de atenção nos fazem, quanto à origem das provas deste género.

Referindo-se aos resultados em si, podemos começar por recorrer mais uma vez às suas dificuldades no *vocabulário*, na *reorganização de um texto*, na *gramática e relações textuais* e na *interpretação de gráficos e informações visuais*, apresentadas nas duas provas. Esses resultados mostram que muitos estudantes não só têm problemas no vocabulário e na gramática, mas também são incapazes de selecionar as ideias principais dos textos, reestruturar ideias para formar textos coesos e coerentes, especialmente a partir de textos complexos. Também apresentam incapacidade de inferir e sintetizar textos. Isso pode significar que muitos desses graduandos-participantes chegam ao ES sem o conhecimento, as habilidades e as disposições necessários para lidar com os materiais colocados diante deles. Consequentemente, isso pode afetar o seu desempenho em todo o currículo educacional e mais tarde ter um impacto negativo na sua motivação para aprender e na sua autoestima.

Esses resultados, apesar de preocupantes, são consistentes com os de Almeida e Cruz (2010), Cacumba (2014a), Soares, Pereira e Canavarro (2010), Dreyer e Nel (2003), Du Boulay (1999), McDermott & Varenne (1995), Pretorius (2000), Pugh, Pawan, e Antommarchi (2000) e Snow (2002). Du Boulay (1999) afirma que “one of the biggest problems in higher education, but one which is often not fully recognised ... is the problem of reading” (p. 1).

A cautela que os mesmos nos exigem refere-se ao facto de as duas provas de aferição da literacia académica, apesar de realidades próximas de Angola (Brasil, para o CILP e África do Sul, para o TALSE) ainda assim não são de cariz angolano. Eventualmente, nestes países existem garantias de algumas condições culturais, investigativas e de alguns mecanismos compensatórios adequados às condições socioculturais e económicas locais que o ISCED-Huíla não tem. E como justificamos no segundo e terceiro capítulos, recorreremos a essas duas provas já que em Angola existe uma grande carência de instrumentos que tenham sido validados e padronizados de acordo a realidade do ES do país. Como consequência, algum aspeto contextual poderá ter pesado no resultado obtido por estes participantes, tanto no CILP como no TALSE. E como nos referíamos na revisão da literatura, Rooy (2010) defende o uso de provas válidas e confiáveis desenvolvidas para cada contexto. Dito de outra forma, é importante que os testes sejam relevantes localmente antes de medirem conforme o desejado. Portanto, futuros investigadores podem explorar esta oportunidade para se fazer o mesmo no caso angolano.

Obviamente, isso passa não só por uma formação adequada dos docentes, mas antes disso, pela qualificação de desenhadores desses testes e dos seus corretores, bem como por uma disponibilização de infraestruturas eficazes para a sua implementação, e de um sistema abrangente de suporte. A cooperação neste âmbito com IES, faculdades ou universidades já mais experientes poderá desenvolver e aumentar o nível de boas práticas, quanto ao ensino, aprendizagem e avaliação bilingue. Por outras palavras, estamos praticamente a advogar, por um lado, por uma reforma profunda da educação bilingue em Angola, no geral, e no ES, em particular. E por outro lado, a fomentar a reflexão sobre a cooperação internacional para o desenvolvimento (CID) do ES, em alinhamento com o conceito apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Souza, 2014; UNPD, 1990), numa perspetiva bilateral e multilateral. É preciso continuar a trabalhar para que Angola tenha um papel fundamental na arquitetura regional e global do desenvolvimento socioeconómico e académico.

Melhores Resultados no exame CILP do que no TALSE

Este é um dos resultados esperados, se tivermos em conta que na altura dos dois exames, a maior parte desses alunos foram escolarizados em Português no ensino básico e secundário (*cf.* Tabela 6). Nesse caso estiveram a adquirir competências de literacia em Português desde os seus 5 anos. Por isso, lendo as Tabelas 9, 10 e 11 e os Gráficos 2, 3 e 4, podemos avançar que os melhores resultados a CILP podem ser explicados pelo facto de o Português ser a língua oficial de Angola, e o Inglês ser uma LE. Assim, apesar de ambas serem línguas de instrução para este curso de Ensino da Língua Inglesa, o Português já o era antes de eles ingressarem no ES. Assim, pode ser que a maior parte desses alunos tenha se beneficiado de uma maior exposição e práticas adicionais na sua L1 do que na L2. Conforme defende Wei (2000), a proficiência de um bilingue numa determinada língua aumenta consoante um constante aumento do seu uso e da exposição à mesma em casa, na rua ou na escola. Mackey (2000) também defende que a frequência ou a quantidade de horas de exposição a cada uma das línguas é essencial para o desenvolvimento de um bilingue. Este argumento também é avançado por Cummins (1981), na sua formulação do *princípio da interdependência*, visto em §2.6.4. Portanto, esses resultados são consistentes e acrescentam ao conhecimento já existente neste âmbito. Consequentemente, esses resultados têm implicações importantes para o desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia, no sentido de que deve haver mais exposição às duas línguas.

Uma outra razão a que se pode atribuir este resultado na prova TASLE, e mesmo no exame CILP, poderá ter que ver com a diferença entre BICS e CALP (Cummins, 1979b). Por um lado, os participantes neste

estudo poderão até mostrar uma proficiência linguística conversacional necessária para uma comunicação interpessoal em Inglês (BICS), mas podem não possuir um nível adequado à proficiência linguística válida para fins cognitivos e acadêmicos (CALP). Como vimos na revisão da literatura, a CALP tem que ver com atividades relacionadas com a leitura, escrita, pensamento crítico e vocabulário que são cognitivamente e linguisticamente mais exigentes. Portanto, os agentes de educação, alunos e encarregados de educação precisam de saber que existem diferenças profundas e significativas entre o tipo de literacia necessário para participar de situações quotidianas, comuns e para atingir objetivos comunicativos do dia-a-dia, e o tipo de literacia necessário para participar de situações académicas e para atingir os objetivos académicos.

Áreas de Maiores Dificuldades no CILP e TALSE

A explicação que acabamos de avançar também pode ser válida para as dificuldades no *vocabulário*, na *reorganização de um texto*, na *gramática e relações textuais* e na *interpretação de gráficos e informações visuais*, apresentadas nas duas provas. Aliás, devemos recordar que mesmo a prova CILP registou um número elevado de alunos que manifestou um desempenho negativo ($n = 25$, aproximadamente 43% da amostra) ou surpreendentemente fraco ($n = 9$, aproximadamente 16% da amostra, com nota igual ou inferior a 30%, onde o mínimo da classificação foi muito baixa: 13.33%).

Alunos como esses podem enfrentar muitas dificuldades no seu processo de transição e ajustamento ao ES. Neste âmbito, torna-se fundamental que as IES elaborem programas de intervenção capazes de diagnosticar essas insuficiências e de promover outras medidas primordialmente preventivas, desenvolvimentais e promocionais das competências académicas bilingues em falta. Segundo Almeida e Cruz (2010), isso passa pela criação de serviços de apoio psico-sócio-educativo junto desses alunos.

Outrossim, importa salientar que a BICS e a CALP têm uma estreita relação, ao ponto de uma influenciar a outra. Como defendem Downing (2005), na conceituação de *literacia*, e Harris e Hodges (1995), a proficiência linguística válida para fins cognitivos e académicos é baseada numa extensa experiência resultante da aquisição e do uso da linguagem falada. Neste âmbito, devemos também recordar o Modelo Prisma, sobre a aquisição da literacia académica bilingue (Collier & Thomas, 2007). No Modelo Prisma viu-se que a dimensão sociocultural encontra-se no coração do Prisma (cf. Figura 14, na §2.9.4.1). Isso implica que num contexto de LE ou L2, as outras dimensões interdependentes – desenvolvimento académico, linguístico e cognitivo – devem ocorrer num ambiente com condições sociais e culturais adequadas, tanto na L1 quanto na L2, para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, e assim

criarmos uma massa crítica capaz de responder aos grandes desafios a nível individual, académico, social e profissional. Para isso, precisamos de uma educação de qualidade, disponível, acessível, aceitável e adaptável, como defende Tomasevski (2001, 2006), como mais detalhado em §2.11.1.2.

Disparidades de Números para Eventual Acesso ao Nível do Ensino Superior

Em terceiro lugar, é de destaque as disparidades de números em termos de quantidade de alunos por admitir ao ES, se esse fosse o caso (*cf.* Tabelas 13 e 14). Por outras palavras, se utilizarmos as práticas de acesso ao ISCED-Huíla previstas no Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior (Decreto Presidencial n.º 5/19), teríamos 33 estudantes a CILP e 7 a TALSE, isto é, todos com nota igual ou superior a 10 valores, de um total de 20. Porém, se utilizarmos os critérios mais sistemáticos e com índices de validação complementares, como QCER, teríamos 40 a CILP e 19 a TALSE, já que ali a nota de acesso é igual ou superior a 41%.

Este é um resultado significativo, por sugerir uma diferença no número de estudantes a admitir ao ES, caso seja o caso, dependendo do padrão de decisão ou avaliação a ser usado. Enquanto que se exige uma nota de 10 valores para o acesso ao ES a nível de Angola, no geral, e do ISCED-Huíla, em particular, na Europa, a priori, com melhores condições de exposição à língua e de ensino e aprendizagem, o QCER apenas exige cerca de 8 valores, isto é, 41%.

Três implicações saem destes resultados. Primeiro, os melhores resultados obtidos a CILP em relação a TALSE, juntados à possibilidade de transferibilidade de competências entre a L1 e a L2 pode significar que os gestores do curso de Ensino da Língua Inglesa a nível do ISCED-Huíla podem começar a pensar na possibilidade de retomar exames de acesso que avaliem as duas línguas, em vez de provas em Inglês apenas. Vejamos como o padrão QCER duplica os números do TALSE. Com provas separadas teríamos 7 a TALSE, no padrão ISCED-Huíla, e 19 a TALSE, no padrão QECR. Com uma avaliação a utilizar ambas as provas (CILP e TALSE) teríamos 16 no padrão do ISCED-Huíla e 31 no padrão QCER.

Segundo, é essencial que os estudantes universitários beneficiem de contextos educacionais que ofereçam serviços de apoio qualificados, docentes competentes e comprometidos, uma exposição adequadamente programada a vários tipos de documentos escritos, como livros do curso, gramáticas, dicionários, jornais, textos de informação publicitária, receitas e informações, correspondências, romances, poesias, livros em ciência e tecnologia, etc. Na sua referência ao *Modelo de Contínuos de Bilingüidade*, Hornberger (2004) defende que, no que o *conteúdo de bilingüidade* diz respeito, é importante

saber não só duas ou mais línguas, mas também saber duas ou mais culturas, através da exposição aos múltiplos métodos de ensino e de aprendizagem bem como a diversos textos escritos e orais.

Terceiro, penso ser fundamental que se pense na possibilidade de alguma autonomia institucional quanto ao sistema de avaliação em línguas estrangeiras. Dito de outra forma, estamos a lidar com uma área com investigações muito avançadas no contexto regional e internacional, onde se espera o fomento e promoção da CID e da replicação das boas práticas. Sendo assim, os resultados deste estudo podem implicar que a nota 8 pode ser adotada para o acesso a nível do ISCED-Huíla para o curso de Ensino da Língua Inglesa. Obviamente, espera-se que o estudante amadureça dentro da IES, ao ponto de trabalhar para sair de 8 para 10, 11, 12, 13, ..., ou mesmo mais além.

5.3.3. ALBCQ-PE vs. CILP e TALSE

Esta secção comenta em dois dados principais no âmbito da relação entre alguns componentes do inquérito por questionário do estudante, o ALBCQ – PE e os exames CILP e TALSE.

Dominância Linguística

Lendo o Gráfico 5, e os Apêndices 11 e 12, e essencialmente a Tabela 15, os dados obtidos mostram que, primeiro, e tal como defendem Gertken *et al.* (2011, 2014) no concernente ao BLP, o ALBCQ-PE também é um instrumento que foi bem-sucedido na identificação da dominância linguística dos sujeitos em estudo, tanto para o geral, como para as diferentes dimensões que constituem o mesmo. Neste âmbito, este resultado também corrobora com os de estudos anteriores, principalmente o de Solís-Barroso e Stefanich (2019), se podemos simplesmente considerar um bilingue dominante numa determinada L_A , ou devemos especificar que um bilingue é dominante na L_A com relação a um domínio ou dimensão específica. Para este estudo, ambos devem ser considerados, mas o maior foco deve ser nas dimensões ou descritores de cada domínio, como escuta, fala, leitura e escrita, informação pensamento, tal como mostra o Apêndice 5.

Assim, este trabalho produziu resultados que acrescentam à literatura já existente sobre o assunto, ao corroborar as conclusões do estudo de Solís-Barroso e Stefanich (2019) que sugerem que o comportamento linguístico de um determinado bilingue pode ser diferente, dependente de a dominância linguística ser tratada como uma variável categórica ou como uma variável contínua. Tomemos como exemplo a avaliação de três participantes aleatórios, o número 8, 9 e 12, na componente *Uso Linguístico*. O Participante 8 foi classificado como dominante em Inglês, com uma pontuação de -45.99. O

Participante 9 também foi classificado como dominante em Inglês, com uma pontuação de -2.19. O Participante 12 foi classificado como dominante em Português, com uma pontuação de 8.76. Segundo Solís-Barroso e Stefanich (2019), quando visualizamos essas pontuações num continuum, o resultado do Participante 9 (Inglês) está mais próximo do Participante 12 (Português) do que do Participante 8 (também em Inglês). Com base nesse simples exemplo, podemos prever que o comportamento linguístico de um determinado bilingue seja diferente, dependente do facto de a dominância linguística ser tratada como uma variável categórica ou como uma variável contínua.

Correlação entre Algumas Componentes do ALBCQ – PE e os Exames CILP e TALSE

Este estudo registou uma correlação linear significativa entre o historial linguístico e o exame CILP ($r = 0.264$, $p < 0.05$) e uma correlação marginalmente significativa entre o uso linguístico em Português e o CILP ($r = 0.487$, $p > 0.05$). Entretanto, verificou-se uma falta de correlação entre o historial linguístico e o exame TALSE, entre a dominância linguística e as provas CILP e TALSE, bem como entre a zona de biliteracia e as duas provas.

Consideramos que existem muitas razões para explicar este resultado. Entretanto, o motivo avançado acima quanto à diferença entre BICS e CALP pode servir de uma boa base para justificar esta existência, para algumas componentes, e a falta de correlação, para outros. Uma outra razão poderá ter que ver com os fatores contributivos para o bilinguismo ou biliteracia académica, vistos no capítulo da revisão da literatura e os abordados acima, em §5.3.1. Entre eles, pode-se destacar a instrução formal e educação bilingue, a identificação (ou atitude) para com a língua ou atitudes, e o estatuto mundial da língua. Dentro desses cabem outros como aqueles relacionados com a IES, como a língua de instrução, inadequado conhecimento do conteúdo e/ ou do conhecimento do conteúdo pedagógico por parte dos professores, a motivação, os indicadores sociais e de pobreza do país, o nível cognitivo e educacional do aluno, e o ambiente de literacia familiar, que inclui o acesso aos livros, jornais, revistas e à literatura, apenas para citar alguns. Esses mesmos fatores, acrescido ao fato de a maioria dos graduandos-participantes terem o Português como sua língua materna, poderão ter também contribuído para a correlação significativa ou marginalmente significativa entre o historial linguístico e o uso linguístico em Português e o CILP.

Portanto, mais uma vez, não basta o domínio de competências básicas de comunicação (Collier & Thomas, 2007; Cummins, 1979b). É preciso um domínio cognitivo e académico das demandas do ES, como as que constam do Apêndice 5, onde se destaca o acesso e compreensão de diversos conteúdos académicos, a utilização do vocabulário para fins específicos, a inferência lógico-matemática, a

capacidade de argumentação, a redação de textos coesos e coerentes, entre outras competências cruciais para o seu sucesso individual, coletivo, académico e profissional.

5.3.4. Necessidades de Aprendizagem e da Situação-Alvo de Literacia Académica Bilingue

Vimos em §2.8 que, com o surgimento do movimento de LinFE, a formação de professores em Ensino de Inglês como LE é específica devido à sua especialidade das necessidades e interações sociais entre professores e professores-em-formação, atores principais da esfera académica e pedagógica (Bakhtin, 2011; Colaço & Fischer, 2015; Gee, 2003; Kress, 2003; Neeley, 2005). E vimos no Capítulo 2 que no movimento de LinFE existem dois tipos de necessidades, conforme Hutchinson e Waters (1987): as *necessidades de aprendizagem (learning needs)*, que têm que ver com o que os estudantes precisam fazer para aprenderem, enquanto frequentam o ensino universitário; e as *necessidades de situação-alvo (target needs)*, que compreendem o que os alunos precisam saber para atuar satisfatoriamente na situação-alvo, enquanto (futuros) profissionais. E assim, apesar de Van der Klink e Boon (2003) descreverem a noção de *competência* como um “conceito difuso” (*fuzzy concept*), concluímos que este trabalho adota o referencial teórico de a palavra incluir *conhecimentos, habilidades e atitudes*, como componentes fundamentais para que um indivíduo demonstre um desempenho superior no trabalho. Esta secção interpreta e discute os dados das quarta e quinta questões de investigação.

5.3.4.1. Conhecimentos ou Saberes de Literacia Académica Bilingue

Como abordado em §2.2.4, *conhecimento* na educação e formação profissional representa *o saber* linguístico, cultural, técnico ou normativo, os *inputs*, os assuntos ou instrumentos que o estudante ou profissional deve ter para desempenhar, com excelência, as suas tarefas. É a capacidade de aprender, desaprender e reaprender (Toffler, 1970). Os resultados deste estudo mostram que para esses graduandos-participantes as listas de conhecimentos ou saberes de literacia académica em Português e em Inglês, com uma ou outra diferença, são muito próximas. Nesta subsecção vamos destacar os diferentes conhecimentos ou saberes, habilidades e atitudes.

Quatro observações podem ser inferidas destes resultados de necessidades de aprendizagem, olhando para o perfil do estudante de Inglês LE, descrito em §2.9.4.1. Em primeiro lugar, em Português os participantes priorizam a *dimensão linguística* de Collier (1995) e Collier e Thomas (2007, 2017), que aparece na segunda posição no Inglês. Como vimos na revisão da literatura, a dimensão linguística inclui a aquisição dos sistemas orais e escritos da L1 e L2, como a fonologia, vocabulário, morfologia, sintaxe,

semântica, pragmática, o discurso e a paralinguística. Como defendido em §2.6.4, estudos mostram que a L1 influencia a L2 e vice-versa, e ambas são essenciais para a literacia e a aprendizagem de qualquer conteúdo (Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Lindholm-Leary & Borsato, 2006; Riches & Genesee, 2006; Verhoeven, 2007).

Em segundo lugar, a posição cimeira ocupada pela *metodologia de ensino* em Inglês não é surpreendente. Ela apenas mostra-nos a importância a que lhe é atribuída, tanto nas necessidades de aprendizagem como nas necessidades da situação-alvo. Já vimos que em Português os participantes não a consideraram como importante. Mas retomando o caso de Inglês, a metodologia de ensino responde à necessidade de os cursos de Inglês incluir cadeiras responsáveis pela transmissão do *conhecimento pedagógico geral* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*, como defendido por Shulman (1986b, 1987), ou de *saberes profissionais* e *saberes da experiência*, como defendido por Tardif, 2002, p. 196). São esses saberes que poderão ajudar o formando a mobilizar e articular diversas competências durante a prática da atividade educativa, e assim transformar conteúdos e torná-los suscetíveis de serem potencialmente aprendidos de forma significativa por parte dos alunos.

Em terceiro lugar, a posição ocupada por *língua para fins específicos*, em Português, pode indicar que os sujeitos em estudo precisam de um Português académico que não tenha tanta orientação estrutural, como tem sido o caso a nível de muitas salas do PLNM, onde o foco principal é na consciência morfosintática, nos aspetos gramaticais e lexicais da língua. Portanto, é mais um resultado que demonstra a necessidade do conhecimento por parte dos docentes do processo de levantamento de necessidades dos alunos, que inclui a importância da garantia da validade e da confiabilidade dos instrumentos utilizados e a precisão dos resultados obtidos.

Por último, o terceiro lugar da *literatura* chama-nos a atenção da importância desta área para a formação de professores. Por um lado, este resultado pode ser considerado de surpreendente, se considerarmos que neste mesmo contexto em estudo, os resultados em Cacumba (2014a) revelaram que a maioria dos participantes não lia obras de ficção, ou seja, livros de histórias e romances. Por outro lado, esse resultado mostra a importância que os sujeitos em estudo desta Tese atribuem à literatura, considerada como uma das fontes de motivação para desenvolver o amor pelos livros e pela leitura, além de desenvolver a competência comunicativa por meio de leituras extensiva (Carter & Long, 1991; Day & Bamford, 1998; Lazar, 1993). E por isso, este ponto merece uma discussão mais pormenorizada.

No geral, acredita-se que a literatura tenha sido uma parte fundamental do ensino de línguas no paradigma “humanístico clássico”, onde o entendimento da alta cultura e do pensamento expresso pela literatura teve precedência sobre a mera competência no uso da língua. Nessa época, o seu estudo era considerado uma condição *sine qua non* para uma pessoa verdadeiramente instruída. No entanto, no contexto de L2 e LE, e talvez devido à rápida expansão do movimento de LinFE e à ênfase na língua falada, o papel da literatura foi severamente desafiado. Existem até teóricos que questionam o seu lugar no contexto de ensino e aprendizagem da LE e L2.

Há quem afirme que, devido à natureza especial dos textos literários, a literatura pode contribuir pouco para a aprendizagem de línguas. Aebersold e Field (1997) apontam que alguns desses autores atribuem esta opinião à linguagem difícil, questões culturais complexas e convenções sutis de vários gêneros de ficção (p. 157). Segundo esses especialistas, com isso os alunos podem ficar mais frustrados do que iluminados. Além disso, McKay (1982) menciona três argumentos principais contra o ensino da literatura. Primeiro, devido à sua complexidade estrutural e afastamento cultural dos alunos que a leem, alega-se que a literatura não contribui para o ensino da gramática. De facto, isso pode ser compreensível se considerarmos que alguns textos clássicos costumam ser carregados de uma bagagem linguística, histórica e cultural. Segundo, alega-se também que a literatura não ajuda os alunos a alcançar os seus objetivos académicos e ocupacionais. E terceiro, a literatura é vista pelos seus opositores como difícil porque reflete perspectivas culturais particulares (p. 529).

No entanto, também há pesquisas que mostram que esses motivos não são suficientes para justificar o não ensino de literatura num ambiente de L2 ou LE. Por exemplo, estudos mostram que, como (futuros) professores, espera-se que eles valorizem a leitura no geral (e não apenas para fins académicos) e que transmitam o gosto pela leitura aos seus alunos. Neste sentido, McKay (2001) argumenta de forma convincente que o uso da literatura como conteúdo nas aulas de línguas pode oferecer três grandes benefícios: (a) demonstra a importância da escolha pelos autores da forma para alcançar objetivos comunicativos específicos; (b) é um ideal recurso para integrar as quatro habilidades da língua, incluindo as suas micro-habilidades; e (c) aumenta a consciencialização transcultural. Além disso, “a leitura extensiva aumenta o vocabulário recetivo do aluno e facilita a transferência para uma forma mais ativa de linguagem” (Moyo, 1997, p. 47). Em Angola, como vimos em §2.4.2, a literatura foi crucial na expressão da luta aberta pela “angolanidade”, oposta ao colonialismo, para a conquista da

independência e da paz, bem como para a criação da massa crítica angolana. Portanto, espera-se que tanto as aulas de Português como as de Inglês incluam aspetos ligados à literatura.

Em síntese, a inclusão das componentes linguísticas, literárias e didático-pedagógica num curso de professores de LE é muito importante, principalmente para a preparação de um *falante, analista e professor* de L1, L2 ou LE, tal como defendido por Edge (1988). De facto, os diferentes domínios que o futuro profissional estará envolvido exigem que ele tenha proficiência no uso preciso ou correto, apropriado, coeso e efetivo da língua, componentes essenciais da *competência comunicativa* (cf. §2.2.3) de ambas as línguas. Os desafios do século XXI exigem de pessoas que se comuniquem com clareza e bom senso, com uma capacidade de diálogo (interpretativo e argumentativo), com realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo. O perfil de *analista* é também muito importante, principalmente na qualidade de docente, que precisa de ter uma capacidade aceitável de explicar a estrutura, a história e o funcionamento da língua. É o *conhecimento do conteúdo*, recorrendo ao conceito de Shulman (1986b, 1987). A isso acresce-se o papel do *conhecimento pedagógico geral* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que habilitam o futuro docente ao domínio de *como* transformar esses conteúdos e torná-los suscetíveis de serem potencialmente aprendidos de forma significativa por parte dos alunos.

5.3.4.2. Habilidades de Literacia Académica Bilingue

As respostas obtidas com esta parte do ALBCQ-PE são muito importantes para que elaborem a lista das prioridades em termos daquilo que Candlin, Kirkwood, e Moore (1978) chamam de *habilidades* ou *macro-habilidades* e de *sub-habilidades* ou *micro-habilidades*. Em termos de *habilidades* ou *macro-habilidades*, vimos que a prioridade vai para as habilidades de escrita, seguidas de habilidades de pensamento, de leitura e de informação.

Este dado da prioridade à escrita tem muitas implicações no processo de ensino e aprendizagem desta e outras habilidades. Primeiro, é uma mensagem para que os professores não pensem que o desenvolvimento destes processos, como compreensão textual, raciocínio, resolução de problemas, pensamento crítico, pensamento criativo e produção textual termina depois do ensino secundário. Precisamos de urgentemente ressignificar os conceitos de *alfabetização* e *literacia* e das *macro-habilidades* e *micro-habilidades* que cada uma dessas áreas envolve (cf. §2.3). Precisamos de compreender o percurso de um alfabetizando pelos diferentes estádios de desenvolvimento avançados por Chall (1983) e Reutzel e Cooter (2005, 2012). Penso ser também importante saber o que é

necessário para que um aluno atravesse a ponte entre a leitura fundamental, *aprender a ler* ou *learning to read*, para a leitura de nível fluente, proficiente ou superior, *ler para aprender* ou *reading to learn* (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2006a, 2006b; Burns, Griffin, & Snow, 1999; Chall, 1983; Heckman, 2011; National Reading Panel, 2000). Penso que nas nossas escolas do ES ainda muito se tem a fazer, não só a Inglês, mas também a Português.

Em segundo lugar, este dado também nos chama à atenção para o que na verdade deve constituir a avaliação de textos produzidos pelos nossos estudantes da universidade. É essa a importância das micro-habilidades. Elas detalham os descritores de cada macro-habilidade, e mostram ao professor o que devemos avaliar no ES, para além dos aspetos da superfície textual, como a ortografia, a pontuação, a referenciação, género académico, entre outros frequentemente mais considerados nos dias de hoje.

Em terceiro lugar, mais do que olhar para essas macro-habilidades como separadas, é importante sublinhar a inter-relação sistemática entre a leitura, pensamento crítico e criativo, e a escrita na planificação do processo de ensino e aprendizagem da LNM, LS ou LE. Como fora observado, a leitura e a escrita são processos que ocorrem em simultâneo, de forma interdependente, recíproca e em interação, indicando que cada uma influencia a outra no curso do desenvolvimento. E é por isso que tendencialmente um bom leitor será um bom escritor e um bom escritor será um bom leitor (Ehri, 1997; Frith, 1985; Krashen, 1993; Stotsky, 1982, 1983). Dizia a escritora americana, Fran Lebowitz, “*Read before you think. Think before you speak or write.*” Portanto, no nosso dia-a-dia, a literacia como prática social ou sociocultural (Vygotsky, 1978) exige que haja uma interdependência entre as diferentes práticas de identificar, entender, interpretar, criar, calcular, comunicar e usar materiais impressos e escritos associados à nossa vida social, académica e profissional, tanto na LS como na LE. Num estudo sobre a leitura, Camiciottoli (2001) examinou auto-relatos de alunos de Inglês como LE de universidades italianas, e observou que a quantidade de leitura feita na L1 foi um dos preditores da quantidade de leitura na L2 e da atitude de leitura na L2 (vontade de encontrar tempo para a leitura de L2). O mesmo pode acontecer com qualquer uma outra macro-habilidade.

Se assim agirmos como agentes da educação, estaríamos em consonância com as sugestões de Zeichner (1983, 1993), quando defende que a formação de um professor deve incluir o desenvolvimento de competências que demonstrem reflexão, comparação, posicionamento e outras características de quem passa por um estudo produtivo, não repetitivo. Ainda na revisão da literatura vimos que Nóvoa (2002) defende um eixo investigação/reflexão na formação de professores, para manter-se atualizado

sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes e para que se torne um *profissional reflexivo* (Alarcão, 2001; Schön, 1983, 2000; Wallace, 1991).

5.3.4.3. Atitudes de Literacia Académica Bilingue

Os resultados em relação às atitudes linguísticas mostram que os sujeitos em estudo priorizam muito o falante e o aprendiz para ambas as línguas (como por exemplo, *sentir-se à vontade quando se fala a língua, sentir-se confortável para aprender a partir de livros, considerar a língua como útil para se ser um excelente aluno, identificar-se com a cultura da língua, ...*), no que as necessidades de aprendizagem diz respeito. Enquanto isso, nas necessidades da situação alvo, o foco vai mais para o falante (como por exemplo, *ver a importância de usá-la como um falante nativo, sentir-se à vontade quando se fala a língua, e querer que os outros pensem que se é um falante nativo*).

A análise destas respostas deixa inferir que, em primeiro lugar, os sujeitos em estudo têm atitudes positivas para com ambas as línguas, tal como aconteceu quando abordávamos os fatores contributivos para o desenvolvimento do bilinguismo e da biliteracia (*cf.* §3.5.1). Em segundo lugar, os participantes reconhecem que tanto o Português como o Inglês podem servir como meios de instrução no ES angolano, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas competências bilingues e de biliteracia académica.

Em segundo lugar, esses dados revelam claramente uma descoberta imprevista, que tem que ver com o mito do falante ou professor nativo (Cook, 1999; Love & Ansaldo, 2010; Medgyes, 1992, 1994; Merino, 1997; Sheorey, 1986), apresentado em §2.7.3.4. Ou seja, esses resultados indiciam a crença de que um falante ou professor nativo estará melhor qualificado ou será por natureza a pessoa com mais prestígio e mais idoneidade para ensinar a sua língua. A existência desse estereótipo também é reconhecida por Merino (1997). E este dado torna-se muito mais preocupante ainda, se considerarmos que para estes graduandos-participantes, e lendo as Tabelas 27 e 30, as atitudes tanto para a aprendizagem como para a situação-alvo chegam a ser prioritárias em relação às duas componentes das competências, as habilidades e conhecimentos. Evidentemente, não está dentro do âmbito desta Tese desafiar o estatuto do falante nativo ou *native-speakerism* (Holliday, 2006; Medgyes, 2001). Todavia, importa tecer três considerações para ajudar na compreensão desse tema e dos resultados.

A primeira consideração tem que ver com o que vimos em §2.2.3, onde Chomsky (1957, 1965) define *competência* como um conhecimento implícito, por estar enraizado no cérebro de um falante nativo e por isso processa-o automaticamente, sem mesmo saber da existência de regras sintáticas para assim

o fazer. Por outro lado, este conhecimento é abstrato porque um falante nativo pode criar e compreender um infinito número de estruturas gramaticais de uma determinada língua, sem necessariamente conhecer as regras. Eventualmente, isso pode explicar esses resultados. Por outras palavras, numa época em que os mídias andam nas nossas mãos, muitos desses participantes não precisaram de conviver com falantes nativos para observar essa competência, tendo bastado apenas assisti-los nos seus ecrãs. Outros terão mesmo convivido com muitos nativos ou tido docentes nativos das suas próprias línguas.

A segunda consideração é que, apesar de se ter partido do pressuposto de que o professor nativo e o professor não nativo podem diferir a partida, o que não significa que um grupo seja melhor que o outro, desde que eles tenham o perfil exigido em §2.9.4.2 (Cook, 1999; Medgyes, 1994), os resultados deste estudo contrariam esta posição. Por isso, esse tema leva-nos aos correlatos conceitos de anglofonia, arabofonia, francofonia, hispanofonia e lusofonia. Obviamente, para o nosso caso, estaríamos a nos confinar a anglofonia (Baneth-Nouailhetas, 2010; Saxena, 2018) e a lusofonia (Cristóvão, 2006; 2008; Fonseca, 2014), dois dos grandes blocos linguísticos de geoestratégia política.

Em §2.7.1 vimos que cada vez mais o globo vai assistindo uma constante interação e intercompreensão entre diferentes povos, culturas e línguas, o que tecnicamente passou-se a chamar de *contacto linguístico*. Nesses espaços, como o lusófono e o anglófono, cada vez mais há intercâmbio entre os povos, e para além dos vínculos linguísticos, observam-se troca de ideias e visões do mundo, fluxos migratórios e interesses económicos importantes. E num contexto como esse, é muito difícil encontrar uma língua que não conquiste um carácter multinacional.

Cada um desses blocos linguísticos é constituído por países que partilham características históricas, culturais, familiares e políticas enraizadas ou atribuídas à influência histórica de cada país colonizador. É assim com as línguas portuguesa, inglesa, espanhola, árabe e francesa. Consequentemente, assistimos muitas salas hoje de LNM, LS ou LE onde os alunos e os professores têm particularidades linguísticas, geográficas e sociais dos vários povos que utilizam a língua portuguesa, por exemplo (Cristóvão 1996, p. 97). Sendo assim, num contexto plurilingue, destacamos duas questões que se levantam. A primeira grande questão seria: (1) O que é ser *falante nativo* (FN)? No âmbito da sociolinguística, para esta pergunta podemos ter várias sub-questões: (a) É alguém nascido e vive em Portugal, mas de país não-portugueses? (b) Será um hipotético sujeito *bilingue bicultural*, *bilingue monocultural*, *bilingue aculturado* ou *bilingue desculturado*, definidos em §2.5.2.5? (c) Para qualquer um

desses casos, alguém com ou sem uma formação académica do ES? E (d) Qual seria a atitude desses participantes perante um falante não nativo (FNN) mas com uma proficiência avançada na sua língua, mas que não tenha formação na área de docente de línguas, e vice-versa?

Relativamente a isso, Widdowson (1992) advoga que,

There is plenty of evidence that the native-speaker teacher has the more prestigious status, and is given preference in employment; that knowledge of the language is more highly regarded than pedagogic expertise. (p. 338)

Num outro desenvolvimento, Coulmas (1981) postula que “would be more useful for linguists if it could be explained *what the native speaker actually does*” (sua ênfase) (p. 3). Mesthrie (2010) questiona mesmo “whether the traditional concept of the native speaker of English has any relevance in the globalized world....” (p. 595). E não gostaríamos de terminar essas poucas referências, sem olhar à palavras de Schmitz (2013), quem defende que

Underlying the notion “native speaker”, there lie dangerous ideologies of superiority, racial purity, asymmetrical power relationships, the native having the upper hand while the nonnative is often viewed as deviant and deficient. (p. 137)

Dali a segunda grande questão: (2) Será que esse resultado pode indiciar que o termo *native speaker* (ou falante nativo) não é o mais adequado para o ALBCQ-PE aplicado num contexto de LNM, LS ou LE? Não havendo mais espaço para essa discussão, e pela importância que tal assunto pode ter na avaliação e admissão de docentes de línguas, recomenda-se a realização de pesquisas adicionais sobre o mito do *native speaker* no ensino de LS e LE no contexto angolano do ES.

A última consideração é que esse resultado faz-nos lembrar ao leitor a importância da formação docente, tanto para nativos como para não nativos. Ou seja, em tese pretendemos defender que todos os professores devem ser qualificados e certificados para o desempenho da docência, não importa se são ou não são nativos. Um currículo que abarca os diferentes tipos de saberes, apresentados e discutidos em §2.9.4.2, pode possibilitar que tanto o professor nativo de LNM ou LE como o não-nativo, mesmo partindo de características diferentes, confluam na consecução dos objetivos da função de magistério de forma competente, comprometida e eficiente.

Sendo assim, tal como visto em §5.3.1, o presente estudo fornece evidências adicionais em relação ao papel das atitudes no desenvolvimento do bilinguismo e biliteracia, como avançam as outras pesquisas (Batibo, 2005; Corbari, 2013; EL-Dash & Busnardo, 2001; Yunus & Hern, 2011), mas também aponta caminhos para as futuras investigações.

5.3.4.4. Correlação entre as Necessidades de Aprendizagem e Necessidades da Situação Alvo

Esta secção interpreta e discute os resultados da sexta questão de investigação (Q16), cujos resultados do teste de Pearson indicam que existe uma correlação positiva forte significativa ($r = 0.744$, $p < 0.05$) entre as necessidades de aprendizagem e as necessidades da situação-alvo. Até onde foi a nossa análise minuciosa da revisão da literatura não nos mostrou algum estudo que já tenha sido realizado sobre esta relação. Por isso, pensamos ser uma das maiores contribuições deste estudo para uma melhor compreensão da relação entre as necessidades de aprendizagem e necessidades da situação alvo de professores-formandos.

Esse resultado é muito importante, porque isso pode indiciar que para esses sujeitos em estudo, a formação académica deve estar estreitamente ligada com a sua futura profissão. De uma outra perspectiva, isso pode significar que a IES deve constituir-se como processo de vivência profissional, e não simplesmente de preparação para a vida profissional futura. É preciso tornar o formando um construtor de uma IES participativa e decisiva na sua formação como sujeito social.

E isso é possível, se em vez de olharmos para as competências de biliteracia académica em §2.9.4 como constituindo um todo para o mesmo fim. Precisamos de cada vez mais religar os saberes, como defendem Morin (2001) e Freire (1996), e a integração dos conhecimentos e experiências subjacentes do estudante (Perrenoud, 2002). Vimos na revisão da literatura que olhar para um currículo como uma fragmentação das disciplinas, pode dificultar o diálogo multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (Drake & Burns, 2004) e até mesmo a posterior transferência e demonstração das competências junto das comunidades e do segmento empresarial (Nation & Macalister, 2010; Phelan, 2015).

Tendo apresentado os resultados de três instrumentos de investigação, quais sejam, o CILP, o TALSE e o ALBCQ-PE, passamos agora para os dados do último instrumento, o ABLEQ. Assim, na secção que se segue interpretamos e discutimos os resultados relativos aos modelos e prática de educação bilingue.

5.3.5. Modelo de Educação Bilingue e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior Angolano

Três resultados a destacar aqui são relacionados ao programa, ao currículo e ao uso do Português. Começando com o programa do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla, os inquiridos consideram que o mesmo não desenvolve o bilinguismo académico ou biliteracia académica, nem promove a equidade

linguística. E muito próximo a isso, o currículo não é coordenado com serviços de suporte, não é baseado em padrões, e não promove os três objetivos principais da educação bilingue. Dito de outro modo, diferentemente do estudo de Babino (2015), a partir da opinião dos inquiridos tanto o programa como o currículo têm como objetivo um bilinguismo mínimo e parcial, juntamente com a biliteracia mínima e biliteracia parcial, e não um bilinguismo total e biliteracia total, nem desenvolvem adequadamente a competência sociocultural. Apesar de não concordarmos na totalidade com este último dado, se considerarmos que o curso tem a cadeira de Sociolinguística, o resto dos resultados é consonante com a ideia de Baetens-Beardsmore (2009) quando afirma que nem todos os programas de educação bilingue promovem ou têm como resultado e meta final a biliteracia (completa).

Três motivos principais podem ser avançados para justificar esse resultado. Primeiro, a quase inexistência de uma política linguística, uma ideia consonante com o estudo de Ndombele (2014). Como vimos no Capítulo 2, não basta o país ter passagens sobre as línguas na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Angola precisa urgentemente de uma PL, como já defendido por Ndombele (2014), mas também de uma PLE, algo defendido por Augusto (2011) e Manuel (2015). Nas palavras de Claude (2005), o bilinguismo é um direito humano, social, económico e cultural.

O segundo motivo tem que ver com a quase inexistência em Angola de espaços partilhados, onde se possa discutir e refletir sobre o multilinguismo, a biliteracia e políticas linguísticas. Portanto, tal como sugerem os estudos de Augusto (2011) e Pinto (2016), mais espaços desse género são necessários para que se consciencialize os diferentes agentes de educação, como os responsáveis políticos locais e nacionais, as comunidades em que as IES se inserem, as IES, os docentes e os estudantes sobre o papel do bilinguismo e da biliteracia numa sociedade como Angola. Entre muitos dos temas a serem discutidos, podemos destacar os espelhados no capítulo 2, como *biliteracia ou literacia bilingue em Português e Inglês*, em §2.6, e o *desenvolvimento da biliteracia académica*, em §2.11.

Desses encontros as IES obteriam os inputs necessários para a elaboração dos seus documentos orientadores no âmbito da PLE. Consideramos ser fundamental que as IES deixem claro no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e outros documentos orientadores, a missão, os objetivos e a sua política linguística, como na África do Sul. Outrossim, é fundamental que se continue a apostar numa educação que respeite o *4-A Scheme* ou “Esquema dos 4As” de Tomasevski (2001, 2006): educação *available* (disponível), *accessible* (acessível), *acceptable* (aceitável), e *adaptable* (adaptável), para que se baseie em padrões nacionais e internacionais.

E o último motivo deste resultado de o programa do ISCED-Huíla não desenvolver o bilinguismo académico ou biliteracia académica, nem promover a equidade linguística, poderá estar relacionado com o quase desconhecimento da existência do conceito de *biliteracia académica* a nível da comunidade científica angolana. Basta considerar o facto de este ser o primeiro trabalho nesta área em Angola. Portanto, existe muito caminho por percorrer neste âmbito.

O segundo dado importante a considerar relaciona-se ao uso do Português. Por um lado, a maioria dos inquiridos usa mais o Inglês (70%) do que o Português (30%) nas suas aulas. E por outro lado, cerca de 83% dos inquiridos sugerem que o Português deve ser usado de forma moderada. O uso moderado da L1 numa sala de L2 ou L2 é defendido por outros estudos como (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Cunha & Maneschy, 2011; Ferreira, L.F., 2004; Harbord, 1992). Isso significa que os inquiridos não ignoram o Português nas aulas de professores-formandos de Inglês como LE, mas sugerem um uso com uma quantidade adequada da mesma.

No essencial, os motivos que justificam esta posição podem ser, por um lado, ser preciso que se tire o máximo proveito dos benefícios comunicativos, culturais, económicos, cognitivos, sociais, psicológicos e pedagógicos que L1 ou LM oferece ao aluno e ao professor (*cf.* §2.7.3.11), mas também, por se tratar de um curso que prepara professores de Inglês como LE, se possa dar a devida importância e atenção às diferentes macro- e micro-habilidades de compreensão e produção na língua alvo. Mesmo assim, e de modo congruente, muitos estudos nos quais este trabalho se assenta, revelam que neste âmbito não se trata de evitar, proibir, tolerar ou promover o uso do Português como LM ou LNM nas aulas de professores-formandos, mas sim importa determinar “com maior precisão o que seria seu uso apropriado em sala de aula” (Cunha & Maneschy, 2011, p. 145).

Entretanto, no âmbito do desenvolvimento da biliteracia académica, vimos que é essencial que para além do *quanto a L1 deve ser utilizada na sala de LE*, devemos também ter em conta *o como ela é utilizada*. E ali vem a análise das percentagens, que são o 70% Inglês e 30% para o Português. E uma análise desse dado pode indiciar que por um lado, o ABLEQ poderia ter incluído uma questão aberta para que cada inquirido comentasse sobre a sua resposta, mas também pode significar que, mais uma vez, poderá haver necessidade de uma maior consciencialização sobre as diversas práticas pedagógicas de desenvolvimento da biliteracia, como o modelos da pedagogia de biliteracia, modelo de continua de biliteracia, a translíngua, e a educação poli direcional ou educação bilingue por “dois caminhos” – (*dual language education* - DLE), apresentados em §2.11.2. Por isso, o caso da questão aberta que o

ABLEQ poderia incluir, pode ser uma outra sugestão como um dos temas a incluir das futuras pesquisas nesta área de biliteracia académica em Angola. Uma outra possibilidade, poderia ser o uso de uma entrevista para confrontar certas respostas dadas ao inquérito do questionário.

Em síntese, mais do que a frequência de uso da L1 numa sala de aula de professores-formandos, importa sim destacar as práticas pedagógicas que os professores devem utilizar para o desenvolvimento da biliteracia académica, para que assim se possa aproveitar ao máximo os seus benefícios a curto, médio e longo prazos. Por isso, é importante que as IES desenvolvam políticas e espaços de partilha onde se possa discutir assuntos relacionados com os modelos e as práticas pedagógicas de desenvolvimento da biliteracia académica, para que consigamos formar estudantes e profissionais *bilingues biculturais* e não *bilingues monoculturais, aculturados* ou *desculturados* (cf. §2.5.2.5).

5.4. CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Esta secção apresenta as contribuições deste estudo para o mundo académico e científico. A mesma está dividida em três partes. Primeiro aborda a contribuição teórica, seguida da empírica e depois apresenta a contribuição prática, que tem que ver com o quadro para determinar as competências académicas de literacia bilingue a nível do ES angolano.

5.4.1. Contribuição Teórica

Guetzkow, Lamont, e Mallard (2004) apresentam sete critérios que podem ser usados para avaliar a originalidade [e contributo ou importância] de um estudo: (a) abordagem original; (b) área pouco estudada ou inédita; (c) tópico original; (d) teoria original; (e) [técnica ou] método original; (f) dados originais; e (g) resultados originais. Sendo assim, a meu ver este estudo pode ser considerado como original e importante por quatro razões principais. Murray (2011, pp. 70–71) resume a lista de Phillips e Pugh (2010, pp. 69–70), sobre como um trabalho pode ser considerado de original, e apresenta as seguintes características:

- apresenta algo que ninguém disse antes.
- é um trabalho empírico que não foi realizado antes.
- sintetiza aspetos que não tinham sido colocados juntos antes.
- faz uma nova interpretação do material / ideias de outra pessoa.
- faz algo no país que só foi feito num outro lugar.
- utiliza uma técnica existente e aplica-a numa nova área.
- trabalha em temas ou objetos de estudo de disciplinas, usando diferentes metodologias.
- discute ou descreve tópicos que os outros investigadores da área ainda não observaram.
- testa o conhecimento existente de uma maneira original.
- adiciona conhecimento de uma forma que não foi feita antes.

- apresenta uma informação pela primeira vez.
- esclarece ou apresenta uma boa exposição da ideia de uma outra pessoa.
- continua um trabalho original.

De acordo com esta perspectiva, e seguindo algumas questões colocadas por Whetten (1989) sobre este tema, podemos afirmar que este trabalho tem uma contribuição teórica significativa. Primeiro, pensamos que este estudo é original para além de agregar valor ao pensamento atual, porque aborda uma área pouco estudada já que as pesquisas anteriores realizadas sobre o ES angolano são essencialmente em leitura ou escrita para fins académicos (*English for Academic Purposes*), como se pode ver nos estudos de Cacumba (2014a), Pedro (2000) e Sambeny (2000, 2015). Além disso, conforme avançado por Condelli e Wrigley (2005) e por Ngcobo (2011), enquanto a influência de L1 em L2 e o bilinguismo são temas que têm sido amplamente pesquisados ao nível da escola primária e em países onde o Inglês é ensinado como L2, a literacia académica para adultos a aprenderem o Inglês como L2 é relativamente um campo novo de pesquisa com estudos muito escassos. Efetivamente, esse problema é ainda pior em contextos onde o Inglês é ensinado como LE, que é o exemplo de Angola.

Segundo, a área de estudo e o problema de investigação são atuais e atuantes e de interesse contemporâneo para qualquer estudioso em Ciências da Linguagem, e mais especificamente em Linguística Aplicada, dentro e fora da CPLP. Com isso esperamos que ele contribua para o avanço das discussões atuais, sem deixar de estimular novas abordagens ou revitalizar as antigas no que as fracas práticas de biliteracia académica no ES dizem respeito.

Por último, depois de termos recorrido a várias bases de dados, com destaque para a *Scopus*, *Francis Taylor* e *Web of Science* e a vários sítios de Internet de teses e dissertações, isso ajudou-nos a apresentar os três primeiros capítulos, que consideramos serem suficientemente profundos, lógicos e explícitos, o que torna as nossas ideias e visões o mais credíveis possível. Outrossim, esse mesmo processo de consulta bibliográfica ajudou-nos a verificar que existem poucos estudos ou mesmo nenhum nesta área de competências académicas bilingues a envolver o Português e Inglês, pelo menos ao nível do Doutoramento. As poucas exceções, pelo menos até onde sabemos, são estudos realizados em educação bilingue Português/ Inglês mas ao nível do Mestrado (Moura, 2005; Neves, 2013). Para além disso, os estudos realizados em literacia académica nos contextos multilingues africanos (*cf.* Afful, 2007; Bengesai, 2012; Ngcobo, 2011; Schaap & Luwes, 2013; Van Schalkwyk, 2008) foram especificamente realizados com estudantes de engenharia (*cf.* Ngcobo, 2011; Bengesai, 2012; Schaap & Luwes, 2013), dentro ou em países desenvolvidos (*cf.* Kelley, 2008; Dunworth, 2009) ou nos países que Kachru (1983,

1997) chama o *Outer circle* (isto é, *Círculo externo*), ou seja, Gana, África do Sul e Tanzânia, só para citar alguns países e estudos. Enquanto isso, prevê-se que o presente estudo seja realizado num país em desenvolvimento que pertence ao *Expanding circle* (Kachru, 1983, 1997, isto é, *Círculo de expansão*) de que Angola, Brasil, Portugal e outros países que não são de expressão inglesa pertencem. E parece-me que este é o grande diferencial deste trabalho: identificou diversas lacunas na literatura, descobriu várias investigações relacionadas ao mesmo, e tentou preencher algumas dessas lacunas. Portanto, pode-se deduzir que a relevância académica, profissional, científica e social avançada na Introdução deste trabalho não só continua, mas também acrescenta ao trabalho de vários pesquisadores que têm procurado compreender o desenvolvimento desta área.

5.4.2. Contribuição Empírica

A contribuição empírica passa pelo facto de este estudo ter utilizado métodos e dados originais, porque, pela primeira vez, um estudo realizado em Angola sobre este tema usou informantes de dentro do ISCED-Huila, através da incorporação de vários instrumentos de investigação descritos em §3.4.5.

Para além disso, conseguimos com esta Tese apontar soluções e propostas para correção de algumas deficiências metodológicas atuais. Por isso, com uma ou outra limitação, pensamos que a descrição dos procedimentos da sua escolha, da sua aplicação bem como do tratamento dos dados dali obtidos, pode contribuir para a mudança da prática científica nessa área e nesse contexto em estudo, e assim ajudar os futuros investigadores a replicarem os resultados desta Tese.

Outrossim, o estudo produziu resultados originais que permitem propor medidas e estratégias que possam ajudar a determinação das competências académicas bilingues destes graduandos. Do dito até agora, e seguindo Guetzkow, Lamont, e Mallard (2004), estamos em crer que este estudo irá contribuir para “o progresso científico na medida em que ... [ele pode ajudar] a resolver enigmas empíricos existentes” no contexto do ES angolano, africano e mesmo mundial, principalmente para professores, designers de curricula e investigadores preocupados com os níveis de biliteracia em suas comunidades académicas e multilingues onde o Português e o Inglês são ensinados como LE ou LS.

5.4.3. Contribuição Prática

A contribuição prática desta Tese passa pela apresentação de um quadro para determinar as competências de literacia académica bilingue (cf. **Apêndice 13**). Para a sua elaboração, partiu-se do princípio de que as ideias, os princípios e orientações metodológicas apresentadas e discutidas até aqui

levam-nos a considerar que, com uma ou outra adaptação feita aqui, o quadro apresentado em Cacumba (2014a) ainda pode ser válido para determinar as competências de literacia académica bilingue no ES angolano. Quatro pontos sobre o mesmo podem ser destacados.

Primeiro, para que o sistema LinFE funcione adequadamente, os processos de desenho do curso e do currículo não devem ter “uma abordagem unidirecional de cima para baixo” (Atai, 2000, p. 30). Para Atai, formuladores de políticas, desenhadores de programas, de metodologias, e de materiais, bem como os professores devem realizar as suas tarefas de maneira cooperativa, e assim poder perceber as reais necessidades dos alunos e avaliar a eficácia de cada programa.

Segundo, é importante que os professores não abdicuem do seu *conhecimento do conteúdo* e do *conhecimento do conteúdo pedagógico* (cf. 2.9.4.2) a favor da pedagogia centrada no aluno, que, embora tenha os seus benefícios, pode se tornar radical em certos aspetos. Por isso, deve-se sempre que possível, consultar os alunos para se estar ciente dos seus problemas e necessidades e problemas, mas nem sempre eles estarão preparados para definir o que pode ser importante para eles, nem como funciona o ES.

Terceiro, percebe-se que a inclusão da revisão da literatura significa que este processo exige um profundo entendimento do referencial teórico sobre alfabetização, bilinguismo, biliteracia, competência, literacia académica bilingue, triangulação, entre outros, e bem como da metodologia de investigação científica em Linguística Aplicada e a sua interdisciplinaridade.

Por último, este quadro para determinar as competências de literacia académica bilingue de graduandos-docentes do ISCED-Huíla foi e pode ser examinado recorrendo à versão modificada da *Lista de Verificação para Medir a Adequação de um Modelo de Avaliação*, isto é, *Checklist for Judging the Adequacy of an Evaluation Design* (Sanders & Nafziger, 1976; 1985).

Depois desta apresentação das contribuições teórica, empírica e prática do estudo, passamos agora para as delimitações e limitações do mesmo.

5.5. DELIMITAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O cumprimento do objetivo de um estudo depende da delimitação do mesmo. Segundo Magalhães e Orquiza (2002): “delimitar o assunto é fixar sua extensão, abrangência e profundidade” (p. 19). Por outro

lado, “nenhum trabalho científico é isento de limitações” (Vargas & Mancial, 2019, p. 876). Tendo isso em consideração, esta secção descreve as delimitações do estudo e as suas limitações.

5.5.1. Delimitações do Estudo

Este estudo foi realizado com graduandos e docentes do curso de Ensino da Língua Inglesa do ISCED-Huíla, no Lubango. O mesmo teve início em outubro de 2016 e terminou em dezembro de 2019. Foi investigado a forma de determinar o perfil das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos em ensino do Inglês como LE, respeitando as noções dos conceitos definidos no mesmo.

Para tal, foram pesquisados os fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia dos graduandos-participantes, o nível de literacia académica quando iniciam o seu curso superior, a relação entre o ALBCQ-PE e os resultados do CILP e do TALSE, as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue, as necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue, as diferenças entre as necessidades de aprendizagem e as necessidades da situação-alvo em termos destas competências, e o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla quanto à promoção das mesmas competências.

5.5.2. Limitações do Estudo

Leedy e Ormrod (2005) sublinha que cada estudo tem uma série de limitações (Leedy & Ormrod, 2005). Creswell (2005) define limitações como “potenciais fragilidades ou problemas com o estudo identificados pelo investigador” (p. 198). Por isso, a prudência científica recomenda que se exponham estas fraquezas para que (a) outros pesquisadores possam replicar e expandir o estudo e (b) que possam “julgar até que ponto os resultados podem ou não ser generalizados para outras pessoas e situações” (Creswell, 2005, p. 198). Destacamos aqui quatro das possíveis limitações:

O tipo de pesquisa: Este estudo de caso foi realizado numa IES pública angolana, de formação de professores a nível de graduação. Os resultados apurados limitam-se apenas a este contexto não cabendo generalizações a outros.

Instrumentos de pesquisa internacionais: O uso de um instrumento internacional, como o CILP e o TALSE, pela sua carga contextual e cultural, pode ter contribuído para alguns resultados considerados de muito baixo;

Tamanho da amostra: Participaram deste estudo 58 graduandos e 6 docentes, todos do curso de Ensino da Língua Inglesa do ISCED-Huíla. Um tamanho de amostra pequeno como esse pode dificultar uma generalização significativa a partir dos dados dos quatro instrumentos utilizados. Somos de opinião de que este número amostral pode ter contribuído para a confiabilidade da prova TALSE, que teve um índice de $\alpha = 0.69$ apenas.

Falta de investigações na área: Depois da consulta rigorosa de várias bases de dados verificamos uma falta de estudos sobre a biliteracia académica, sobretudo em Angola, com o mesmo objetivo deste e com a mesma população alvo. Internacionalmente, este tipo de investigação também não é frequente. Isso limitou profundamente a revisão de literatura e conseqüentemente a análise, interpretação e discussão dos resultados.

Entretanto, somos de opinião de que essas limitações não constituem impedimento para que se valide e confie os resultados obtidos por este estudo bem como as conclusões e as recomendações retiradas a partir da análise e interpretação dos mesmos.

SÍNTESE DO CAPÍTULO 5

Este capítulo tratou da interpretação e discussão dos resultados, e dividimo-lo em cinco partes. A primeira secção resumiu a metodologia usada no estudo. A segunda parte apresentou os principais resultados obtidos. A terceira subsecção interpretou e discutiu esses mesmos resultados. A quarta parte abordou as contribuições do estudo. E o capítulo terminou com as delimitações e limitações do estudo. Dos resultados obtidos, concluímos que muitos dados corroboram os resultados de investigações anteriores, mas também existem outros que são descobertas feitas por esta Tese.

Os resultados do teste de Pearson indicam um nível de biliteracia académica desajustado às exigências do ES, uma correlação linear significativa entre o historial linguístico e o exame CILP, uma correlação marginalmente significativa entre o uso linguístico em Português e o CILP, e uma correlação positiva forte significativa entre as necessidades de aprendizagem e necessidades da situação-alvo. O estudo recomenda medidas para o ensino bilingue em Angola, para o desenho de currículo em formação de professores de LE, para o ensino e avaliação da biliteracia académica no ES angolano, e para futuros estudos, para além de destacar a importância de as IES passarem de uma atitude expectante para uma mais preventiva, deliberada e proativa para minimizar ou mesmo ultrapassar as dificuldades dos alunos

através do diagnóstico dos mesmos antes, durante e após a instrução. Sendo assim, passamos agora para o Capítulo 6, que apresenta as conclusões e recomendações deste trabalho.

CAPÍTULO 6:

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.0. INTRODUÇÃO

O objetivo deste último capítulo é apresentar as conclusões e recomendações da Tese. Para tal o mesmo está dividido em três partes principais. Primeiro, apresenta a síntese geral da Tese, seguida das conclusões e depois as recomendações.

6.1. SÍNTESE GERAL DA TESE

Esta Tese de Doutoramento procurou propor um quadro teórico-prático para determinar o perfil das competências de literacia académica bilingue (Português/Inglês) dos graduandos e futuros profissionais em ensino do Inglês como LE numa IES pública localizada no Lubango, sul de Angola, o ISCED-Huíla.

Para o alcance deste objetivo geral, o estudo foi dividido em seis capítulos. O primeiro descreveu e discutiu alguns aspetos históricos fundamentais para a compreensão etimológica, administrativa, económica, etnolinguística e educacional do país que hoje se chama *República de Angola*. O segundo capítulo dedicou-se à revisão da literatura, e identificou, analisou, descreveu e discutiu o estado-da-arte e da contribuição dos referenciais teóricos e académicos em torno do objeto de estudo desta tese, as competências de literacia académica bilingue. O terceiro capítulo apresentou a metodologia de investigação científica e mostrou um panorama geral sobre o estudo efetuado no ISCED-Huíla. O quarto capítulo teve que ver com a tabulação dos dados obtidos através dos quatro instrumentos utilizados neste estudo, a geração da informação gráfica, e a análise ou cruzamento dessa informação. O quinto capítulo avançou com a interpretação e discussão dos resultados. E este sexto capítulo debruça-se sobre as conclusões e recomendações do estudo.

O trabalho teve sete objetivos específicos, quais sejam:

1. Explorar os fatores contributivos para o bilinguismo e a biliteracia dos formandos de Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla;
2. Identificar o nível de literacia académica destes graduandos-participantes na altura que iniciam o seu curso superior;
3. Relacionar duas das componentes do ALBCQ-PE (historial linguístico e uso linguístico) e as notas do CILP e do TALSE destes graduandos-participantes;
4. Explorar as necessidades de aprendizagem de competências de literacia académica bilingue desses mesmos graduandos;

5. Identificar as necessidades da situação-alvo de competências de literacia académica bilingue que os graduandos precisam mais de ter para atuarem satisfatoriamente no ensino do Inglês como LE;
6. Esboçar as diferenças entre as necessidades de aprendizagem (presentes) e as necessidades da situação-alvo (futuras) em termos de competências de literacia académica bilingue tal como visto pelos graduandos;
7. Avaliar até que ponto o modelo de educação bilingue e as práticas pedagógicas a nível do curso do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla promovem as competências de literacia académica bilingue.

6.2. CONCLUSÕES

Dos cinco anteriores capítulos, chegamos às seguintes catorze conclusões:

1. Angola, como qualquer outra colónia africana e lusófona, continua com os seus esforços rumo a uma nova visão, ao crescimento sustentável e ao desenvolvimento económico, social e académico, e assim tornar-se competitivo numa era cada vez mais global, digital, multimodal e multilingue.
2. O ensino e a aprendizagem do bilinguismo e da biliteracia académica dependem de vários fatores, entre os quais este estudo destaca a *instrução formal e educação bilingue*, a *identificação para com a língua* ou *atitudes*, e o *estatuto mundial da língua*.
3. Os dados obtidos na aplicação dos testes de aferição da proficiência na língua portuguesa e língua inglesa, mostram, de uma forma geral, que o nível de literacia académica apresentado pela maioria dos sujeitos em estudo, caracterizado pelos critérios usados a nível do ISCED-Huíla e pelo QEQR, é desajustado às exigências do ES.
4. Muitos estudos apresentados neste trabalho mostram que estes problemas relacionados com o nível de proficiência podem ser minimizados ou mesmo ultrapassados com um diagnóstico dos mesmos antes, durante e após a instrução. Este nível pode afetar o seu desempenho em todo o currículo educacional e mais tarde ter um impacto negativo na sua motivação para aprender e na sua autoestima social, académica e profissional.
5. A análise de necessidades auxilia o processo de aprendizagem, ensino e avaliação das competências académicas a nível do ES e ajuda a nivelar muitas dessas dificuldades.

6. Os graduandos-participantes tiveram melhores resultados no exame CILP, em Português, do que no TALSE, em Inglês, o que confirma os resultados de estudos anteriores sobre a importância da maior exposição e práticas adicionais numa determinada língua para o sucesso na mesma.
7. Existiram disparidades de números em termos de quantidade de alunos por admitir ao ES, se esse fosse o caso. Por outras palavras, se utilizarmos as práticas de acesso ao ISCED-Huíla previstas no Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior (Decreto Presidencial n° 5/19), teríamos 33 estudantes a CILP e 7 a TALSE, isto é, todos com nota igual ou superior a 10 valores. Porém, se utilizarmos os critérios mais sistemáticos e com índices de validação complementares, como QCER, teríamos 40 a CILP e 19 a TALSE, já que ali a nota de acesso é igual ou superior a 41%.
8. As duas áreas de ALBCQ-PE que registaram o maior número de participantes na zona de biliteracia são as *atitudes de literacia académica como alunos*, seguida do *total de habilidades de literacia académica como alunos*, ambas com 10 participantes, seguida do *conhecimento de literacia académica como alunos*, com 7 participantes.
9. Registou-se uma correlação linear significativa entre o historial linguístico e o exame CILP e uma correlação marginalmente significativa entre o uso linguístico em Português e o CILP. Entretanto, verificou-se uma falta de correlação entre o historial linguístico e o exame TALSE, entre a dominância linguística e as provas CILP e TALSE, bem como entre a zona de biliteracia e as duas provas. Esses dados reforçam (subtilmente) os resultados de pesquisas anteriores relativamente à importância da L1 na aprendizagem e consolidação da L2.
10. As listas de conhecimentos ou saberes de literacia académica em Português e em Inglês, com uma ou outra diferença, são muito próximas. Quanto às habilidades, tanto para as necessidades de aprendizagem como as necessidades da situação-alvo as de escrita são prioritárias, seguidas de habilidades de pensamento, de leitura e de informação. Relativamente às componentes das suas competências, os graduandos-participantes consideram como prioritária, em ambos os casos, a atitude, seguida de habilidade e conhecimento.
11. Quanto às atitudes linguísticas, os graduandos-participantes apresentam o mito do falante e professor nativo, o que parece ignorar o facto de qualquer um deles, com as suas diferenças, poder competente e cabalmente ajudar os alunos a adquirir competências exigidas para o século XXI (*cf.* §2.2 e 2.9.4.1), desde que tenha o perfil adequado descrito em §2.9.4.2.

12. O teste de Pearson indica uma correlação positiva forte significativa ($r = 0.744$, $p < 0.05$) entre as necessidades de aprendizagem e necessidades da situação-alvo.
13. Relativamente ao modelo de educação bilingue e práticas pedagógicas no ES angolano, o currículo do ISCED-Huíla não desenvolve adequadamente o bilinguismo académico ou a biliteracia académica, não promove a equidade linguística em termos académicos, nem os três objetivos principais da educação bilingue.
14. O uso moderado do Português nas diversas cadeiras de formação de professores de Inglês como LE lecionadas na língua inglesa foi considerado como de quantidade ideal.

6.3. RECOMENDAÇÕES

A partir das conclusões supracitadas, chegamos às seguintes dezasseis recomendações, destacadas por quatro áreas: para o ensino bilingue em Angola, para o desenho de currículo em formação de professores de LE, para o ensino e avaliação da biliteracia académica no ES angolano, e para futuros estudos.

Recomendações para o Ensino Bilingue em Angola

1. O processo de aceleração da diversificação da economia angolana, a afirmação do ES angolano no contexto regional e internacional e a consolidação do papel do país na arquitetura regional e global do desenvolvimento socioeconómico e académico implicam repensar os objetivos estratégicos educativos para as línguas. Para tal, é importante integrar no ES, em particular, a educação bilingue, as competências interculturais e plurilingues, e as competências de biliteracia académica.
2. Angola precisa de definir a sua política linguística (PL) e a política linguística educativa (PLE) institucional. Assim, para além das passagens que constam da Constituição da República de Angola e da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, é importante que se elabore outros documentos-chave como decretos, planos de ação, relatórios de pesquisas/ estudos, em poucas palavras, o necessário para desenhar uma política de ensino e difusão das principais línguas angolanas, tanto para o sistema de educação todo, como para cada nível de ensino. Pelas diferentes funções que cada língua em Angola joga, recomenda-se uma integração entre a língua oficial, o Português, as línguas estrangeiras, o Francês e o Inglês, e as diferentes línguas nacionais.
3. Apesar de os participantes deste estudo se graduarem em Inglês, pensamos ser sensato trabalhar-se no sentido de se propor um modelo de desenvolvimento de competências académicas nas duas

línguas (Português e Inglês), com particular destaque para um curso de literacia académica em Português, e assim garantir-se não só o seu sucesso profissional, mas o académico e pessoal.

4. As IES angolanas devem criar espaços inclusivos e partilhados onde se possa discutir e refletir sobre o multilinguismo, a biliteracia e políticas linguísticas. É fundamental que se consciencialize os diferentes agentes de educação, como os responsáveis políticos locais e nacionais, as comunidades em que as IES se inserem, as IES, os docentes e os estudantes sobre o papel do bilinguismo e da biliteracia numa sociedade como Angola.
5. Os PDIs e PPCs e outros documentos orientadores das IES de formação de professores devem deixar claro a sua missão, os objetivos e a sua política linguística, e devem assumir a responsabilidade da formação de profissionais que possam atuar nas esferas de decisão das políticas linguísticas. Assim, em primeiro lugar, Angola poderá aperfeiçoar o seu sistema educacional, baseando-o em padrões nacionais e internacionais e respeitando o *4-A Scheme* ou “Esquema dos 4As”: educação *available* (disponível), *accessible* (acessível), *acceptable* (aceitável), e *adaptable* (adaptável). E em segundo lugar, Angola poderá, ao seu nível, contribuir para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 15).

Recomendações para o Currículo de Formação de Professores de Inglês como LE

6. Os decisores políticos, os gestores de IES, os docentes, os próprios estudantes e a sociedade devem ser consciencializados que precisamos de graduados preparados e capacitados para assumir os novos desafios e expectativas gerados pelas reformas da educação e pelas mudanças de paradigma do ES mundial. Portanto, Angola precisa hoje de cidadãos e profissionais em LE que se adequem a uma economia cada vez mais global, digital, multimodal, multilingue e competitiva.
7. Qualquer abordagem ou modelo que se adote para a educação bilingue, a inovação curricular, o ensino de línguas, e o desenvolvimento da biliteracia académica, deve ter como base o levantamento das necessidades de aprendizagem e das necessidades da situação-alvo dos formandos. Para tal, é fundamental que se recorra a instrumentos de avaliação válidos, fiáveis e que tenham em conta o contexto dos aprendizes e dos docentes, e que se tenha em mente o perfil ideal deste professor. Isso pode ser efetivado através da utilização do **Apêndice 13**, que é uma proposta do quadro para determinar as competências de literacia académica bilingue de graduandos-docentes.

8. É importante que os formadores de professores passem a mensagem aos seus formandos de que a construção da identidade profissional docente em LE não é algo que qualquer falante possa fazer. Ela é uma profissão ou carreira resultante de uma formação ou qualificação especializada, baseada em conhecimentos ou saberes, habilidades, atitudes e experiências. Portanto, todo o falante, nativo ou não, pode-se beneficiar desta especialização, para que qualquer um possa ensinar os seus alunos de forma competente e eficaz.

Recomendações para o Ensino e Avaliação da Biliteracia Académica no ES Angolano

9. Quanto aos exames de acesso, os dados obtidos deste estudo implicam que dever-se-ia retomar a prática anterior de um exame constituído pelas provas de Português (escrito) e de Inglês (escrito e oral), para se aproveitar os benefícios da transferibilidade de competências de uma língua para a outra. E no apuramento dos resultados, a nota 8 pode ser adotada para o acesso ao curso de Ensino da Língua Inglesa do ICSED-Huíla. Obviamente, espera-se que o estudante amadureça dentro da IES, ao ponto de trabalhar para sair de 8 para 10, 11, 12, 13, ..., ou mesmo mais além.
10. A análise de necessidades deste estudo mostrou que precisamos de IES que passem de uma atitude expectante para uma mais preventiva, deliberada e proativa quanto às dificuldades que os graduandos apresentam. Assim, torna-se fundamental que as IES elaborem programas de intervenção capazes de diagnosticar essas insuficiências e de promover outras medidas primordialmente preventivas, desenvolvimentais e promocionais das competências académicas bilíngues em falta, como é o caso de serviços de apoio psico-sócio-educativo junto desses alunos.
11. Os agentes da educação, os encarregados de educação e a sociedade em geral precisam de ser consciencializados sobre a diferença entre a proficiência linguística conversacional necessária para uma comunicação interpessoal (BICS) e a proficiência linguística válida para fins cognitivos e académicos (CALP). Uma tem que ver com o tipo de literacia necessário para participar de situações quotidiana, comuns e para atingir objetivos comunicativos do dia-a-dia, e a outra, com o tipo de literacia necessário para participar de situações académicas e para atingir os objetivos académicos. Para este último tipo, a CALP, precisamos de trabalhar para que os nossos alunos tenham disponíveis condições necessárias, como contextos educacionais que ofereçam serviços de apoio qualificados, docentes competentes e comprometidos, uma exposição adequadamente programada a vários tipos de documentos escritos.

12. Relativamente ao desenvolvimento de bilinguagem académica bilingue, é fundamental o recurso às práticas pedagógicas de desenvolvimento da bilinguagem, aquelas consideradas como formas poderosas de educação bilingue, como é o caso de modelos da pedagogia de bilinguagem, modelo de continuação de bilinguagem, a translinguagem (*cf.* Quadro 6), e a educação poli direcional ou educação bilingue por “dois caminhos” – (*dual language education* - DLE), como visto em §2.11.2.

Recomendações para Futuros Estudos

13. As dificuldades que tivemos na localização de uma literatura mais contextualizada para esta Tese pode significar que Angola precisa de mais investigações que enfatizem uma história social da língua portuguesa e não só, e que incluam uma descrição histórica das origens e do estado atual das Ciências da Linguagem ou da Linguística no País.

14. A limitação do uso dos exames CILP e TALSE mostram que futuros estudos deverão procurar utilizar provas válidas e confiáveis desenvolvidas para cada contexto, mas sem ignorar a exigência técnico-científica e internacional que essas duas provas possuem.

15. O facto de os graduandos-participantes deste estudo terem mostrado atitudes positivas para com os falantes e professores nativos recomendamos que se realize estudos adicionais sobre o mito do *native speaker* no ensino de LS e LE no contexto do ES angolano.

16. Que futuros estudos incluam uma pergunta aberta no ABLEQ, para colher mais dados sobre o resultado dos docentes-participantes relativo ao uso moderado do Português nas aulas das diferentes cadeiras lecionadas em Inglês, algo que pode ser feito com recurso a uma entrevista, como complemento ao ABLEQ. Pensamos que esse assunto continua ainda controverso, apesar de estudos que mostram os seus benefícios comunicativos, culturais, económicos, cognitivos, sociais, psicológicos e pedagógicos na sala da LS ou LE.

Com essas recomendações pensamos ter dado a nossa modesta contribuição (teórica, empírica e prática) para o desenvolvimento das Ciências da Linguagem, da Linguística Aplicada e mais especificamente da literacia académica bilingue a nível do ISCED-Huíla e de Angola, de África, da UMINHO e de Portugal, da CPLP, e do mundo. Mas como dizia George Bernard Shaw, “A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez”.

APÊNDICES

Apêndice 1 – História do Ensino da Língua Inglesa em Angola

(Cacumba, 2014a; Santos, 1970, 1975)

- 1799 = A primeira vez que se recomenda o ensino de uma língua estrangeira em Angola. Também foi neste ano em que iniciou o ensino de Inglês na *Escola Médica de Luanda*. O degredado brasileiro, Joaquim Manuel de Sequeira Bramão, é hoje considerado como tendo sido o primeiro professor de ambas as línguas;
- 1845 = Criação da Escola Principal de Luanda, que tinha a função específica de preparar futuros professores, e que mais tarde, em 1880, incluiu no seu currículo o Inglês, o Francês e o Árabe;
- 1852 = Fundação do colégio privado denominado *Colégio de Instrução Secundária*, por José Maria da Lembrança de Miranda Henriques, hoje considerado como o pai do ensino particular em Angola. Ali ensinava-se o Francês, o Inglês e o Latim;
- 1860 = Criação em Luanda, do *Liceu de Angola*, um estabelecimento de ensino secundário, através de uma nota publicada no Boletim Oficial de Angola de 22 de dezembro, onde se ensinava o Francês, o Inglês e o Latim;
- 1867 = Anúncio, em 5 de abril, do funcionamento de um estabelecimento de ensino particular de nível primário elementar e o ensino complementar de Josefa de Sousa Rogero, que também lecionava alguns assuntos do ensino secundário, incluindo o Francês, o Inglês e o Latim;
- 1980 = Chegada à Angola, e fixada em Moçâmedes, de Miss Herriet (Herreeth) Deehan, uma irlandesa católica, mas educada na França e que também residira na Inglaterra. Henriqueta Deehan ensinava, entre outras disciplinas, o Francês, o Inglês, e o Português;
- 1980 = Início dos cursos de preparação profissional, em 5 de outubro, onde se ensinava o Árabe, o Francês, Inglês, o Português. As três últimas cadeiras eram regidas pelo P. António Castanheira Nunes;
- 1885 = Chegada à Angola da maior comunidade de falantes da língua inglesa pertencente à IMUA, através de uma missão cristã metodista chefiada pelo Rev. William Taylor. Apesar de concordamos com Birmingham (1995), que afirma a religião colonial chegou a ter uma influência cultural muito mais penetrante do que a língua e a educação (p. 6), devemos também destacar o facto de a expansão de uma religião ter de ser feita através de uma língua (cf. §2.7.3.10);
- 1902 = Autorização do Governador-Geral de Angola, através do decreto de 11 de dezembro, da criação de escolas práticas de serviços postais, onde se ensinasse o Francês e o Inglês;
- 1913 = Criação em Luanda, através da portaria provincial de 9 de setembro, da escola para a habilitação profissional do pessoal dos Correios e Telégrafos, onde ministravam-se nos dois anos de duração do curso, o Francês e o Inglês;
- 1916 = O súbdito britânico Cyril Jakson Rogers inicia as suas funções na Escola de Correios e Telégrafos, ministrando o ensino das línguas estrangeiras;
- 1919 = Fundação do Liceu Salvador Correia, em Luanda, do Liceu Diogo Cão, em Sá da Bandeira, e a Escola Industrial e Comercial Infante D. Henrique, em Moçâmedes, que através do novo *Regulamento da Instrução Secundária* de 28 de outubro de 1922, passou a lecionar o Curso Geral dos Liceus e o Curso Complementar;
- 1922 = Aprovação do Curso Geral dos Liceus e do Curso Complementar. O primeiro ministrava Língua Portuguesa e Narrativas, Língua Latina, Língua Francesa e Língua Inglesa; e o segundo ministrava Língua e Literatura Portuguesa, Língua e Literatura Latinas, Língua e Literatura Francesas, Língua e Literatura Inglesas, e Língua e Literatura Alemãs;
- 1927 = O Inglês passa a ser a única língua estrangeira a ser ministrada no 3º Ano da *Escola de Correios e Telégrafos de Angola*;
- 1930 = Aprovação, em 3 de abril, do *Regulamento da Escola Prática de Pesca e Comércio de Moçâmedes*, lecionando-se ali o Inglês;
- 1954 = Transformação da Escola Superior Colonial, que entre 1906 e 1927 chamava-se Escola Colonial (cf. §1.12.2.5), em *Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*, aos 12 de novembro. O mesmo passou a ministrar o Curso de Administração Ultramarina que incluía no seu currículo o Inglês e uma Língua Africana (à escolha), no 1º Ano, e o Inglês e a Linguística Geral, no 2º Ano;
- 1956 = O Inglês passa a ser ministrado no Curso de *Regentes Agrícolas do Tchivinguiro*, província da Huila;
- 1968 = Criação, em 1 de abril, da *Escola Hoteleira de Luanda*, na dependência do Centro de Informação e Turismo de Angola. A mesma passa a lecionar o Francês, o Inglês e o Português;

- 1976 (em diante) = Contratação de professores de Inglês de países vizinhos como a República Popular do Congo, da República do Zaire (atual República Democrática do Congo), da América do Sul, com destaque para Cuba, e da Europa do leste, como Bulgária e Jugoslávia, e da Ásia, essencialmente do Vietname;
- 1979 = Estabelecimento das relações diplomáticas formais entre Angola e Reino Unido, com a abertura da Embaixada deste país em Luanda;
- 1983 = Criação do primeiro Sector de Inglês em Angola, no Departamento de Letras Modernas do ISCED-Lubango, lecionando o curso de *Linguística/Inglês*, a forma curta de *Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês*. Os principais objetivos do seu estabelecimento foi o de formar professores de Inglês para escolas secundárias (7^a a 12^a Classes) para cursos universitários em geral (isto é, Direito, Economia, Medicina, etc.) e também preparar formadores de formadores para os Institutos Médios de Formação de Professores (9^a a 12^a Classes) e para os níveis universitários, ou seja, para o próprio ISCED;
- 1984 = Assinatura de dois acordos entre as autoridades educacionais angolanas, sendo um com a SADCC (Conferência de Coordenação do Desenvolvimento da África Austral, agora SADC - Comunidade de Desenvolvimento da África Austral) e o outro com o governo britânico, sob a égide do *British Council*, que através do *Overseas Development Administration* (ODA), faria a gestão das transformações no sistema de ensino de Inglês em Angola, apoiando a iniciativas de capacitação de professores e os seus projetos de educação;
- 1984 = Lançamento e financiamento pelo ODA de 4 grandes projetos em Angola, todos administrados pelos membros da equipe do *British Council*: o *Chevening Scholarship Program* do Reino Unido, o ELTP, e o ETETP, e o IOL;
- 1984 = Arranque do ELTP, com sede no Instituto Médio Normal de Educação “Garcia Neto”, em Luanda, para a formação de professores de Inglês para escolas secundárias (7^a a 12^a Classes);
- 1985 = Defesa da 1^a monografia em Ensino de Inglês no ISCED-Lubango, e em Angola, por Victor Manuel Magalhães, intitulado “*Some Shortcomings of the Bilingual Portuguese-English Method Portuguese and a Functional Approach to the Teaching of English to Portuguese - Speaking Learners in Angola*” supervisionado pelo professor vietnamita Pham Duy Trong. Trinta e quatro anos depois, hoje o ISCED-Lubango já conta com mais de 130 licenciados em Inglês;
- 1985 = Início do curso médio, do ELTP no Instituto Médio Normal de Educação “Garcia Neto”, em Luanda;
- 1987 = Arranque da filial do ELTP no Instituto Médio Normal de Educação “Comandante Liberdade”, no Lubango;
- 1987 = Arranque do ETETP, com sede no ISCED-Lubango, para a formação de professores de Inglês e de formação de formadores de Inglês para o ensino superior;
- 1990 = Estabelecimento das relações diplomáticas formais a nível das embaixadas entre a República de Angola e a República da Namíbia, fruto da independência da Namíbia, abrindo assim as portas para muitos refugiados angolanos, resultantes principalmente da guerra fratricida;
- 1991 = Chegada à Angola de Ian David Hays, um especialista britânico de Ensino de Inglês, responsável pela revolução e evolução desta área em Angola, onde trabalhou até 1998, baseado no ISCED-Lubango;
- 1993 = Estabelecimento das relações diplomáticas formais entre Angola e os Estados Unidos da América, até então um dos inimigos políticos de Angola, ato esse fruto da implementação do sistema democrático em Angola, em 1991;
- 1994 = Estabelecimento das relações diplomáticas formais a nível de embaixadas, entre Angola e África do Sul, até então um outro inimigo político de Angola, ato esse fruto do fim do regime de Apartheid, o que também contribuiu para o aumento de refugiados angolanos para este país vizinho;
- 1994 = Lançado, em Luanda, do quarto projeto do ODA/British Council, o *Institute of Languages* (IoL), originalmente estabelecido como uma fusão do programa de Ensino da Língua Inglesa financiado pela SADC e do ELTP, com o objetivo de fornecer ensino do Inglês para alunos adultos;
- 1996 = Introdução de cursos de preparação intensiva para os exames Pitman em Inglês, de reconhecimento internacional, que testam a gramática, a escuta, a leitura e a escrita e estão disponíveis no IoL duas vezes ao ano, em janeiro e junho.
- 1996 = Realização do 1^o Seminário intitulado ‘Como Elaborar uma Tese de Licenciatura em Ensino de Inglês’, no ISCED-Lubango.

- 1996 = Realização do Workshop sobre 'Harmonização de Currícula de Ensino de Inglês dos IMNEs, em Luanda, com participação de docentes do Lubango e Luanda;
- 1997 = Realização da 1ª Conferência sobre o Ensino de Inglês em Angola, no Lubango, sob os auspícios da ODA/BC, com participação de docentes dos IMNES e ISCEDs do Lubango e Luanda;
- 1997 = Arranque da filial do IoL no Lubango;
- 1997 = Vitória do Labour Party, nas eleições do Reino Unido. Isso significou a mudança do ODA para DfID (Department for International Development), com outra política para África;
- 1998 = Realização da 1ª fase do Workshop sobre *Como Supervisionar um Trabalho de Monografia de Licenciatura no Ensino de Inglês*, organizado pela Bell College, tendo ocorrido no ISCED-Lubango, com participação de docentes dos ISCEDs do Lubango e Luanda;
- 1998 = Realização do Estudo de Impacto dos quatro projetos da ODA/BC, no Lubango, com investigadores do Lubango e Luanda, cujos resultados determinaram a não continuidade dos mesmos em Angola (Smith Bennell, 1998);
- 1999 = Realização da 2ª fase do Workshop sobre *Como Supervisionar um Trabalho de Tese de Licenciatura no Ensino de Inglês*, organizado pela Bell College, tendo ocorrido no ISCED-Lubango; com participação de docentes dos ISCEDs do Lubango e Luanda;
- 1999 = Envio dos últimos docentes de Inglês para cursos de Mestrado, desta vez não ao Reino Unido, mas a África do Sul, mais especificamente, a Wits University;
- 1999 = A embaixada americana em Angola começa a enviar aos EUA os primeiros especialistas angolanos para cursos de curta duração sobre o ensino de Inglês;
- 2000 = Realização do Workshop sobre *Harmonização dos Currículos dos IMNEs e dos ISCEDs*, em Luanda, sob os auspícios da ODA/BC;
- 2000 = Encerramento oficial dos 4 projetos da ODA/BC em Angola;
- 2003 = Realização da primeira conferência provincial dos professores de Inglês na Huíla, sob os auspícios da Embaixada dos EUA;
- 2003 = Fim da filial do IoL no Lubango, na altura já sem apoios da ODA/BC e gerido por um grupo de profissionais angolanos;
- 2003 = Criação em Luanda da Associação Angolana dos Professores de Língua Inglesa (ANELTA), com o apoio da Embaixada dos Estados Unidos em Angola, e da Embaixada do Reino Unido em Angola;
- Meados de 2000 = Abertura de cursos de Ensino de Inglês em 6 instituições do ensino superior, nomeadamente, no (a) Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela (agora parte da Universidade Katyavala Buila), (b) no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, (c) na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte, Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda, (d) no Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, (e) no Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda (agora parte da Universidade Onze de Novembro), e (f) na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (agora pertencente a Universidade Lueji A'Nkonde);
- 2016 = Arranque do Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa (disponível em <https://www.uan.ao/cursos/lingua-inglesa-e-literaturas-em-lingua-inglesa/>), na Faculdade de Letras, da Universidade Agostinho Neto, cujo objetivo é consolidar os conhecimentos nas áreas da linguística e da literatura, no domínio da Língua Inglesa;
- 2017 = Arranque do Mestrado em Ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira (disponível em <http://isced.ed.ao/ensino/mestrado-em-ensino-da-lingua-inglesa-como-lingua-estrangeira>), com o objetivo geral proporcionar uma formação avançada aos profissionais de ensino, no domínio da Língua Inglesa.

Apêndice 2 – Plano Curricular de Ensino da Língua Inglesa - ISCED-Huíla



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
-ISCED-HUÍLA-
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
SECÇÃO DE INGLÊS

PLANO CURRICULAR DO CURSO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Ano	Disciplinas	Anual/ Sem.	Total de Horas			Língua de Instrução	
			TH	TS	TA		
1ª	Língua Inglesa I	A	6	-	180	Inglês	
	Técnicas de Expressão em Língua Inglesa	A	4	-	120	Inglês	
	Introdução aos Estudos Literários	A	3	-	90	Inglês	
	Introdução aos Estudos Linguísticos	A	4	-	120	Inglês	
	Metodologia de Investigação Científica I (Inv. Secundária)	A	3	-	90	Inglês	
	Francoês I (LE)	A	2	-	60	Francoês	
	Pedagogia Geral	S	3	45	-	Português	
	Psicologia Geral	S	3	45	-	Português	
	Português I	A	2	-	60	Português	
	Informática	A	3	-	90	Português	
	Psicologia do Desenvolvimento	S	3	45	-	Português	
	Didática Geral	S	3	45	-	Português	
	Total Geral			39	180	810	
	2ª	Língua Inglesa II	A	6	-	180	Inglês
Técnicas de Leitura		A	4	-	120	Inglês	
Literatura Africana de Expressão Inglesa		A	3	-	90	Inglês	
Psicolinguística		A	4	-	120	Inglês	
Francoês II (LE)		A	2	-	60	Francoês	
Psicologia Pedagógica		S	3	45	-	Português	
Português II		A	2	-	60	Português	
Estatística Aplicada à Educação		S	3	45	-	Português	
Linguística Bantu		A	3	-	90	Português	
Metodologia de Ensino do Inglês		A	4	-	120	Inglês	
Total Geral				34	90	840	
3ª	Língua Inglesa III	A	6	-	180	Inglês	
	Técnicas de Composição	A	4	-	120	Inglês	
	Metodologia de Ensino do Inglês II	A	4	-	120	Inglês	
	Literatura Anglo-Americana	A	3	-	90	Inglês	
	Prática Pedagógica I (Ensino de Inglês)	A	6	-	480	Inglês	
	Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês	A	4	-	120	Inglês	
	Sociolinguística	A	4	-	120	Inglês	
	Francoês III (LE)	A	2	-	60	Francoês	
	Administração e Gestão Escolar	A	3	-	90	Inglês	
Total Geral			40		1380		
4ª	Língua Inglesa IV	S	12	180	-	Inglês	
	Metodologia de Investigação em Linguística Aplicada	S	7	105	-	Inglês	
	Metodologia de Formação de Professores de Inglês	S	5	75	-	Inglês	
	Prática Pedagógica II (Formação de Professores de Inglês)	A	6	-	480	Inglês	
Total Geral			30	360	480		
5ª	Trabalho de Fim do Curso (40 a 60 páginas)				10 Meses	Inglês	

TH = Total de Horas TS = Total de Horas Semestrais A = Total de Horas Anuais S = Disciplina Semestral A = Disciplina Anual

TH = Total de Horas TS = Total de Horas Semestrais A = Total de Horas Anuais S = Disciplina Semestral A = Disciplina Anual
-In Decreto Executivo 242/18, Diário da República nº 88, I Série, de 15 de junho.

Apêndice 3 – Principais Publicações Bilingues em Angola

(Kukanda, 2002; Maho, 2009; Santos, 1975)

- 1556 = Impressão para fins evangélicos de um manual bilingue (em língua Kikongo e Português), da autoria do Frei Gaspar da Conceição.
- 1624 = Divulgação, em Kikongo, da “*Cartilha da Doutrina Cristã*” do Padre Marcos Jorge, considerado como primeiro livro impresso numa língua africana falada no hemisfério sul.
- 1642 = Impressão, em Luanda, do primeiro catecismo bilingue, em Português e Kimbundu, intitulado, “*Gentio de Angola Suficientemente Instruído*”, organizado pelo Padre Francisco Paccônio e adaptado pelo Padre António do Couto.
- 1650 = Tradução e publicação da “*Cartilha de Doutrina Cristã*” do Padre Mateus Cardoso, pelo Padre Jacinto Vetralha, missionário capuchinho italiano, em quatro línguas: Latim, Italiano, Português e Conguês.
- 1659 = Edição em Roma, da “*Gramática com vocabulário de língua Kikongo*”, da autoria de Frei Jacinto Vetralha.
- 1661 = Publicação da segunda edição de “*Gentio de Angola Suficientemente Instruído*”, mas trilingue, pois incluía Latim além do Português e do Kimbundu, a que se intitulou “*Gentilis Angolae Fidei Misteriis*”. O mesmo utilizou-se para o ensino das verdades da Fé e noções rudimentares da doutrina cristã.
- 1697 = Publicação da primeira gramática em língua Kimbundu, intitulada “*A arte da língua de Angola*” da autoria do Padre Pedro Dias.
- 1715 = Edição em Kimbundu da “*Doutrina Cristã acrescentada com alguns documentos*”, do Padre José Gouveia de Almeida.
- 1804 = Publicação da Obra: Cannecatim, Bernardo Maria de. (1804). *Diccionario da lingua Bunda, ou angolense, explicada Portuguesa e latina*. Lisboa: Impr. Regia. Pp ix, 720.
- 1805 = Publicação do “*Diccionario da lingua Bunda ou Angolense*”, pelo Padre Bernardo Maria de Cannecatim, Capuchinho Italiano, que na altura era perfeito das missões de Angola e Congo.
- 1826 = Publicação em Lusane de “*Grammaire Ronga suivi d'un Manuel de conversation et d'un vocabulaire Ronga-Portugais-Français-Anglais*”, para missionários de varias nacionalidades e para o aperfeiçoamento de Português por parte dos autóctones em Lisboa de “*Noções de gramatica Landina e breve guia de conversação em Português, Inglês e Landim*”, por Alberto Carlos de Paiva Raposo.
- 1845 = Início do ensino oficial em Angola, pelo Decreto de 14 de agosto assinado por Joaquim José Falcão, criando-se as escolas de ler, escrever e contar em Luanda e Benguela, e a Escola Principal de Luanda.
- 1849 = Publicação do primeiro livro impresso na África lusófona intitulado “*Espontaneidades da minha alma*”, do angolano, mestiço ao que parece, José da Silva Maia Ferreira.
- 1855 = Publicação da Obra: Livingstone, David. (1855). *Unpublished Kimbundu wordlist(s)*. Cape Town: Grey Collection, South African Public Library.
- 1864 = Edição da obra “*Elementos Gramaticais da Língua N'Bundu*”, por Manuel Alves de Castro Francina e Saturnino de Sousa Oliveira.
- 1885 = Publicação da Obra: Sanders, William H. & Fay, William Edwards. (1885). *Vocabulary of the Umbundu language, comprising Umbundu-English and English-Umbundu: lists of three thousand words used by the inhabitants of Bailundu and Bihe, and other countries of West Central Africa*. Boston: Beacon Press. Pp 76.
- 1888/89 = Publicação da Obra: Héli Chatelain, Héli. Die Grundzüge des Kimbundu oder der Angola-Sprache [pt. 1]. *Zeits. für afrikanische Sprachen*, v. 2, pp. 265-314. (O.B.S.: Héli Chatelain foi autor da primeira coletânea bilingue de contos angolanos em Kimbundu e Inglês).
- 1893 = Publicação, através da recolha de mais de 700 provérbios em Kimbundu, do “*Ensaio de Dicionário Português-Kimbundu*”, pelo angolano Joaquim Dias Cordeiro da Mata, auxiliado por Héli Chatelain.
- 1894 = Publicação da Obra: Nascimento, José Pereira do. (1894). *Dicionário Português-Umbundu e Umbundu-Português*. Lisboa. Pp 53.
- 1895 = Publicação da Obra: Paiva Raposo, Alberto Carlos de. (1895). *Noções de gramática landina e breve guia de conversação em Português, Inglês e Landim*. Lisboa: Soc. De Geografia de Lisboa. Pp 75.
- 1896 = Publicação da Obra: [Anon.] (1896). *Dicionário Português-Olunyaneka*. Huíla (Angola): Missão da Congregação do Espírito Santo e do Sagrado Coração de Maria. Pp 126.

- 1897 = Publicação da Obra: Lecomte, Ernesto. (1897). *Método prático de língua Mbundu, falada no distrito de Benguela*. Lisboa. Pp 124.
- 1899 = Publicação da Obra: Lecomte, Ernesto. (1899). *Elongiso liumbundu lioputu: ou methodo de leitura em Umbundu e Português*. Luanda. Pp 27.
- 1901 = Publicação da Obra: Butaye, Réne. (1901). *Dictionnaire Kikongo-Français, Français-Kikongo*. Roulers: Jules de Meester. Pp 800.
- 1902 = Publicação da Obra: Lecomte, Ernesto. (1902). *Elongiso lioputu: pequeno methodo de para o uso dos povos vimbundu, districto de benguela*. 2a edição. Caconda (Angola). Pp 35.
- 1903 = Publicação da Obra: Lecomte, Ernesto. (1903). *Pequeno método de aprender Português para uso dos povos: ganguellas e ambuellas, vimbundo, quanhama*.
- 1903 = Publicação da Obra: Nascimento, José Pereira do. (1903). *Dicionário Português-Kimbundu*. Huila (Angola): Typographia da Missão. Pp xx, 137.
- 1903 = Publicação em Malanje do “*Catecismo Kimbundu e Português*”, pelo Padre Victor Wendling.
- 1906 = Publicação da Obra: Lang, Affonso Maria. (1906). *Ensaio de gramática nyaneke, idioma falado no districto de Huila, provincia d'Angola*. Lisboa: Minerva Lusitana. Pp vi, 121.
- 1907 = Publicação na Huila do “*Dicionário Português-Kimbundu*”.
- 1908 = Publicação da Obra: Silva, José Severino da. (1908). *Guia de conversação Olunyaneka*. Huila (Angola): Tipografia da Missão Católica. Pp ii, 112.
- 1911 = Publicação da Obra: Sanders, William H. & Fay, William Edwards. (1911). *Vocabulary of the Umbundu language, comprising Umbundu-English and English-Umbundu*. New edition. West Central African Mission. Pp vi, 400, 248.
- 1912 = Publicação da Obra: Laman, Karl Edward. (1912). *Grammar of the Kongo language (Kikongo)*. New York: Christian Alliance Publ. Pp 296.
- 1914 = Publicação da Obra: Galland, Henri. (1914). *Lexique Français-Kikongo, avec notes grammaticales*. Bordeaux: Impr. Gounouilhou. Pp 155.
- 1915 = Publicação da Obra: Tavares, José Lourenço. (1915). *Gramática Kikongo*. Luanda: Impr. Nacional de Angola. Pp 158.
- 1927 = Publicação da Obra: Butaye, Réne; Meulenijzer, P. (1927). *Dictionnaire de poche Kikongo-Français et Français-Kikongo (ntandu), avec notions de grammaire*. 2ème édition.
- 1930ff = Publicação da Obra: Johnson, Amandus. (1930ff). *Mbundu (Kimbundu) English-Portuguese dictionary, with grammar and syntax*, 10 vols. Philadelphia: International Printing Company.
- 1931 = Publicação da Obra: Laman, Karl Edward. (1931). *Svensk - Kikongo ordbok = Swedish-Kikongo dictionary*. Stockholm: Svenska Missionsförbundets Förlag. Pp iii, 392.
- 1935 = Publicação da Obra: Duff, Frederico. (1935). *Breve método de ensino Nyaneke-Português para os catequistas*. Huila (Angola): Oficinas da Missão. Pp 67.
- 1939 = Publicação em Lisboa do “*Dicionário Ngangela-Português*”, por Guy Atkins.
- 1940 = Publicação da Obra: Baião, Domingos Vieira. (1940). *O Kimbundu prático: guia de conversação em Português-Kimbundu: idioma falado nas regiões de Luanda e de Malange, provincia de Angola*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos.
- 1940 = Publicação na Missão da Huila da Obra: Bonnefoux, Benedicto M. (1940). *Dicionário Olunyaneka-Português*. With an Introduction by Carlos Estermann. Huila (Angola): Tipografia da Missão Católica. Pp x, 206.
- 1942 = Publicação em Luanda do “*Dicionário Kimbundu-Português*”, por António Assis Júnior, linguista, botânico, historiador e corográfico.
- 1946 = Publicação da Obra: Baião, Domingos Vieira. (1946). *O Kimbundu sem mestre: gramática popular da língua Kimbundu conforme é falada nos distritos de Luanda e Malange / Kimbundu prático ou guia de conversação em Português-Kimbundu*. Porto: Impr. Moderna. Pp 83.
- 1951 = Publicação da Obra: Alves, Albano. (1951). *Dicionário etimológico Bundu-Português, ilustrado com muitos milhares de exemplos entre os quais 2000 provérbios indígenas*, 2 tomos. Lisboa: Silvas. Pp 1775.
- 1954 = Publicação da Obra: Tönjes, Herrmann. (1954). *Kwanyama grammar and syntax*. Manuscript edition translated from German by B.H.C. Turvey and G.W.R. Tobias. Windhoek: State Archives. Pp vi, 281.

- 1955 = Publicação da Obra: Maia, António da Silva. (1955). *Dicionário elementar Português-Omumbuimmussele, dialectos do 'Kimbundo' e 'Mbundu'*. Cucujães (Angola): Escola Tipográfica das Missões. Pp 228.
- 1960 = Publicação da Obra: Coene, Alfonse. (1960). *Kikongo: notions grammaticales: Vocabulaire Français-Kikongo-Néerlandais-Latin*. Tumba: Mission Catholique. pp. 197.
- 1962 = Publicação da Obra: Santos, João de Almeida. (1962). *Dicionário comparado banto-português e português-banto dos falares bantos angolanos: 1. Umbundu; 2. Musele; 3. Olunyaneka; 4. Kwanama; 5. Kimbundu; 6. Omumbwi; 7. Kikongo; 8. Tchokwe*. Aumentado por “Vocabulário português no vocabulário banto”, “Vocabulário banto no vocabulário português” e “Interfluência nos falares bantos”. Nova Lisboa. Pp 66.
- 1964 = Publicação do “*Dicionário Complementar Português-Kimbundu-Kikongo (línguas nativas do Centro e Norte de Angola)*”, pelo Padre António da Silva Maia.
- 1970 = Publicação da Obra: Pearson, Emil. (1970). *English–Ngangela dictionary*. Morelos (Mexico): Cuernavaca.
- 1972 = Publicação da Obra: Guennec, Grégoire le & Valente, José Francisco. (1972). *Dicionário Português-Umbundu*. Luanda: Organização Gráfica e Publicidade; Inst. de Investigação Científica de Angola, Junta de Investigações do Ultramar (JIU). Pp xviii, 690. (O.B.S.: Publicação póstuma, em Luanda, do trabalho do Padre bretão Grégoire Le Guennec, pelo Padre José Francisco Valente).
- 1987 = Publicação da Obra: Diarra, Boubacar. (Ed.). (1987). *Léxicos temáticos de agricultura, pesca, pecuária Português-Umbundu*. Luanda: Inst. de Línguas Nacionais.

Apêndice 4 – ABLEQ: Inquérito por Questionário do Docente



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

ISCED-HUÍLA
Cx. Postal 230
Lubango, ANGOLA



UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Campus de Gualtar
4710-057
Braga, PORTUGAL

INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO **Ramo de CIÊNCIAS DA LINGUAGEM** **Especialidade em LINGUÍSTICA APLICADA**

TÍTULO: COMPETÊNCIAS DE LITERACIA ACADÉMICA BILÍNGUE (PORTUGUÊS/ INGLÊS) DOS GRADUANDOS EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ANGOLA

ISCED TEACHER QUESTIONNAIRE

Academic Biliteracy Language Education Questionnaire (ABLEQ)

The purpose of this study is to investigate the profile of bilingual (Portuguese / English) academic literacy competencies of undergraduate and future professionals in English Language Teaching at ISCED-Huíla / Angola, in particular, and in Africa and in the Portuguese-speaking world in general.

Therefore, you are requested to assist us by answering the following questions that pertain to this topic related to academic biliteracy. It is intended that through this work we would better understand the profiles of undergraduate teacher trainees with academic biliteracy from different contexts and with different experiences.

This questionnaire consists of **30** questions and will require less than **15** minutes to complete. And for the success of this research, it is of a paramount importance that you respond to all questions and give your answer in the sincerest and most exact way possible. We guarantee that the data you provide will be treated only in statistical terms and in as much strict confidence as required.

Thank you very much for your kind cooperation.

PhD Candidate: Joaquim Sapalo Castilho Cacumba

Supervisor: Cristina Maria Moreira Flores

I. PERSONAL DATA:

Gender: Please tick (✓): Female Male

Years that you teach: Please tick (✓): 1* 2* 3* 4*

II. STRAND 1: PROGRAM STRUCTURE

In this section, we would like you to answer some questions about the **program structure** of the *Ensino da Língua Inglesa* course at ISCED-Huila. For each question, place a check (X) over the appropriate circled number. **N.B.:** ① = Not applicable; ② – Minimal; ③ – Partial; ④ – Full; ⑤ – Exemplar.

Principle 1: All aspects of the program work together to achieve the three core goals of a bilingual education programme: year-level academic achievement, bilingualism and biliteracy, and sociocultural competence.

1. The program design is aligned with program mission and goals. ① ② ③ ④
2. The development of academic bilingualism and biliteracy is part of the program design ① ② ③ ④
3. The development of sociocultural competence is part of the program design. ① ② ③ ④
4. Appropriate year-level academic expectations are clearly identified in the program design ① ② ③ ④
5. The program is articulated across years ① ② ③ ④
6. There is deliberate planning and coordination of curriculum instruction, and assessment across ① ② ③ ④

Principle 2: The program ensures equity for all groups.

7. All students and staff have appropriate access to resources. ① ② ③ ④
8. The program promotes linguistic equity. ① ② ③ ④
9. The program promotes cultural equity. ① ② ③ ④
10. High-quality instruction in both program languages is provided to all students in all years in a way that is consistent with the program ① ② ③ ④

Principle 3: The program has strong, effective, and knowledgeable leadership.

11. The program has robust, shared leadership. ① ② ③ ④
12. Decision-making is aligned to the program mission and includes communication with stakeholders. ① ② ③ ④
13. Leaders are advocates for the program. ① ② ③ ④

Principle 4: An effective process is in place for continual program-planning, implementation, and evaluation.

14. The program is adaptable and engages in ongoing self-reflection and evaluation to promote continual improvement. ① ② ③ ④
15. There is a clear Year 1–Year 4 pathway for students in the program ① ② ③ ④

III. STRAND 2: CURRICULUM

In this section, we would like you to answer some questions about the **curriculum** of the *Ensino da Língua Inglesa* course at ISCED-Huila. For each question, place a check (X) over the appropriate circled number. **N.B.:** ① = Not applicable; ② – Minimal; ③ – Partial; ④ – Full; ⑤ – Exemplar.

Principle 1: The program has a process for developing and revising a high-quality curriculum.

1. There is a curriculum development and implementation plan. 0 1 2 3 4
2. The curriculum is based on general education research and research on bilingual learners 0 1 2 3 4
3. The curriculum is adaptable to student, program, and community needs 0 1 2 3 4
4. The curriculum is coordinated with support services such as EFL, Portuguese, special education 0 1 2 3 4
5. The curriculum is coordinated within and across year levels. 0 1 2 3 4

Principle 2: The curriculum is standards-based and promotes attainment of the three core goals of a bilingual education programme.

6. The curriculum in both languages of instruction meets or exceeds provincial or national content standards 0 1 2 3 4
7. The curriculum includes a standards-based scope and sequence for language and biliteracy development in English and Portuguese for all students. 0 1 2 3 4
8. The curriculum promotes and maintains equal status of both languages. 0 1 2 3 4
9. The curriculum promotes appreciation of multiculturalism and linguistic diversity. 0 1 2 3 4
10. The curriculum is culturally responsive and representative of the cultural and linguistic backgrounds of all students. 0 1 2 3 4
11. The curriculum articulates measurable learning outcomes. 0 1 2 3 4

Principle 3: The curriculum effectively integrates technology to deepen and enhance learning.

12. The curriculum effectively incorporates technology to enhance the available instructional resources in both languages 0 1 2 3 4
13. The curriculum effectively integrates technology tools to meet provincial and national content standards in both program languages. 0 1 2 3 4

I. LANGUAGE USED FOR INSTRUCTION

In this section, we would like you to answer this question about the **language instruction** used in the teaching of your subjects at ISCED-Huila.

14. In an average week, what percentage of the time do you use the following languages **In the teaching of your subjects?** Total use for all languages should equal 100%.

Portuguese	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
English	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

15. How often, do you think, should **Portuguese** be used in the **teaching of the subjects in English?** Place a check (X) over the appropriate circled number.

0 = Never; 1 = Rarely; 2 = Occasionally; 3 = A moderate amount; 4 = A great deal.

Questions II and III Adapted from:

Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for Dual Language Education* (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved April 28, 2018, <http://www.cal.org/resource-center/publications/guiding-principles-3>

Lubango, September 2018

Apêndice 5 – ALBCQ-PE: Inquérito por Questionário do Estudante



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

ISCED-HUÍLA
Cx. Postal 230
Lubango, ANGOLA



UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Campus de Gualtar
4710-057
Braga, PORTUGAL

INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO
Ramo de CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
Especialidade em LINGÜÍSTICA APLICADA

TÍTULO: COMPETÊNCIAS DE LITERACIA ACADÉMICA BILÍNGUE (PORTUGUÊS/ INGLÊS) DOS GRADUANDOS EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ANGOLA

STUDENT QUESTIONNAIRE

Academic Biliteracy Language Competence Questionnaire – Portuguese/English (ABLCQ-P/E)

The purpose of this study is to investigate the profile of bilingual (Portuguese / English) academic literacy competencies of undergraduate and future professionals in English Language Teaching at ISCED-Huíla / Angola, in particular, and in Africa and in the Portuguese-speaking world, in general.

Therefore, you are requested to assist us by answering the following questions that pertain to this topic related to academic biliteracy. It is intended that through this work we would better understand the profiles of undergraduate teacher trainees with academic biliteracy from different contexts and with different experiences.

This questionnaire consists of **4** sections and will require less than **40** minutes to complete. And for the success of this research, it is of a paramount importance that you respond to all questions and give your answer in the sincerest and most exact way possible. We guarantee that the data you provide will be treated only in statistical terms and in as much strict confidence as required.

Thank you very much for your kind cooperation.

PhD Candidate: Joaquim Sapalo Castilho Cacumba

Supervisor: Cristina Maria Moreira Flores

I. BACKGROUND INFORMATION:

1. **Age:** Please tick (✓):

- 18-21 22-25 26-29 30-33 34-37 38+

2. **Gender:** Please tick (✓): Female Male

3. **Year in which you are registered:** Please tick (✓): 1^a 2^a

4. **Mother Tongue** (the first you acquired after birth): _____

5. **Occupation:** _____

6. To what extent have the following **factors** contributed to your competence on **bilingual academic literacy**? Place a check (X) over the appropriate circled number, being 0 = Not at all, and 6 = Very much.

a. Formal instruction and bilingual education	0	1	2	3	4	5	6
b. Search for a socio-economic success	0	1	2	3	4	5	6
c. Religion	0	1	2	3	4	5	6
d. Migration	0	1	2	3	4	5	6
e. Political problems	0	1	2	3	4	5	6
f. Parents and other relatives	0	1	2	3	4	5	6
g. Neighbourhood and friendship	0	1	2	3	4	5	6
h. Identification with the language ...	0	1	2	3	4	5	6
i. World language status	0	1	2	3	4	5	6
j. Access and use of ICT	0	1	2	3	4	5	6
k. Others (Please, sepecific _____)							
_____	0	1	2	3	4	5	6

II. LANGUAGE HISTORY

In this section, we would like you to answer some factual questions about your **language history**. For each question, place a check (X) over the appropriate circled number. **N.B.:** Items 1, 2, 4 to 7, 0 = Since birth; 0 = Not yet.

1. At what age did you **start learning** the following languages?

- Portuguese** 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+
English 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

2. At what age did you **learn how to read and write** in the following languages?

- Portuguese** 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ 0
English 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ 0

3. At what age did you **start to feel comfortable** using the following languages? **N.B.:** 0 = As early as I can remember; 0 = Not yet.

- Portuguese** 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ 0
English 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ 0

4. How many years of **classes (literacy, history, math, etc.)** have you had in the following languages (primary school through university)?

Portuguese 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ ○
English 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+ ○

5. How many years have you spent in a **country/region** where the following languages are used as a means of instruction?

Portuguese 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+
English 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

6. How many years have you spent in a **family** where the following languages are spoken?

Portuguese 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+
English 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

7. How many years have you spent in a **work environment** where the following languages are spoken?

Portuguese 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+
English 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20+

III. LANGUAGE USE

In this section, we would like you to answer some questions about your language use. For each question, circle (○) around the appropriate percentage number. **Total use for all languages in a given question should equal 100%.**

8. In an average week, what percentage of the time do you use the following languages **with friends**?

Portuguese	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
English	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Other languages	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

9. In an average week, what percentage of the time do you use the following languages **with family**?

Portuguese	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
English	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Other languages	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

10. In an average week, what percentage of the time do you use the following languages **at school/work**?

Portuguese	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
English	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Other languages	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

11. When you talk to yourself, how often do you **talk to yourself** in the following languages?

Portuguese	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
English	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Other languages	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

12. When you count, how often do you **count** in the following languages?

Portuguese	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
English	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Other languages	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

IV. ACADEMIC LITERACY COMPETENCE

In this section, we would like you to rate your competence on **academic literacy competence** by giving marks from **0** to **6**.

13. KNOWLEDGE OF ACADEMIC LITERACY FOR A STUDENT: In this section, we would like you to answer these statements regarding your **academic literacy knowledge**, as a **student**. For each question, place a check (X) over the appropriate number, being **0** = Strongly disagree, and **6** = Strongly agree.

To **study** competently the course of **English language teaching at ISCED**, it is vital that the student develops solid **knowledge** on the:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. Portuguese language system | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English language system | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b. Portuguese language teaching methodology | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English language teaching methodology | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c. Portuguese culture | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English culture | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d. Portuguese literature | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English literature | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e. L.S.P. ^o in Portuguese | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| L.S.P. ^o in English | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

^oL.S.P. – Language for Specific Purposes (i.e., for students of Economics, Law, Medicine, Education, ...)

14. KNOWLEDGE OF ACADEMIC LITERACY FOR A FUTURE TEACHER: In this section, we would like you to answer these statements regarding the *importance of academic literacy knowledge*, as a (future) **teacher**. For each question, place a check (X) over the appropriate number, being **0** = Strongly disagree, and **6** = Strongly agree.

To **teach** competently the **English** language, it is vital that the teacher develops solid **knowledge** on:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|----------------|
| a. Portuguese language system | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English language system | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| b. Portuguese language teaching methodology | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English language teaching methodology | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| c. Portuguese culture | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English culture | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d. Portuguese literature | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| English literature | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| e. L.S.P. ^o in Portuguese | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| L.S.P. ^o in English | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 ^o |

^oL.S.P. – Language for Specific Purposes (i.e., for students of Economics, Law, Medicine, Education, ...)

15. SKILLS ON ACADEMIC LITERACY FOR A STUDENT: In this section, we would like you to answer these statements regarding your **proficiency on academic literacy skills**, as a **student**. For each question, circle (O) over the appropriate number, being **0** = I cannot do this at all, and **6** = I can do extremely well, for **each language**.

Thinking skills	Portuguese						English							
Accounting for different points of view	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Asking critical questions	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Assessing the validity of cause-effect relationships	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Awareness of bias by omission	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Considering a variety of consequences	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Defining words precisely	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Determining possible alternatives	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Differentiating fact from opinion	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Drawing conclusions based on evidence	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Establishing a set of problem-solving criteria	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Having a clear purpose for studying	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Inferring logical conclusions	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Recognising illogical conclusions	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Information-locating skills (Print/ Online)														
Determining the relevant parts of a book	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Finding a reference for a topic	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Keeping record of where you find information	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Locating a book or journal in the library/ Web	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Locating available references in the library/ Web	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Locating specific information in a book or journal	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Reading for gist (skimming)	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Reading for specific details (scanning)	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Academic reading skills														
Awareness of the criteria for good note-taking	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Can understand text/ paragraph organization	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Differentiate critical thinking and critical reading	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Inferring meaning and 'reading between lines'	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Stating your own reading strategies	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Taking an active approach to reading	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Using abbreviations in note-taking	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Using different types of note-taking	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Using strategies to cope with unfamiliar words	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Academic writing skills														
Avoiding plagiarism	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Considering the audience	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Constructing well-organised paragraphs	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Describing tables, charts and diagrams	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Drafting, redrafting and editing	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Making headings and subheadings	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Narrowing (focusing) the topic	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Ordering ideas logically, precisely and clearly	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Organising ideas to develop the topic	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Punctuating correctly	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Quoting correctly	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Using appropriate expressions to link main ideas	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Using appropriate presentations skills	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Writing an introduction and a conclusion	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Writing in an objective and analytical way	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Writing the references/ bibliography	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

16. SKILLS ON ACADEMIC LITERACY FOR A TEACHER: In this section, we would like you to answer these statements regarding *the importance of proficiency on academic literacy skills*, as a **(future)**

teacher. For each question, circle (○) over the appropriate number, being **0** = Not at all important, and **6** = Extremely important, for **each language**.

Thinking skills:	Portuguese	English
Accounting for different points of view	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Asking critical questions	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Assessing the validity of cause-effect relationships	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Awareness of bias by omission	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Considering a variety of consequences	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Defining words precisely	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Determining possible alternatives	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Differentiating fact from opinion	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Drawing conclusions based on evidence	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Establishing a set of problem-solving criteria	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Having a clear purpose for studying	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Inferring logical conclusions	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Recognising illogical conclusions	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Information-locating skills:		
Determining the relevant parts of a book	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Finding a reference for a topic	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Keeping record of where you find information	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Locating a book or journal in the library	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Locating available references in the library	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Locating specific information in a book or journal	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Reading for gist (skimming)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Reading for specific details (scanning)	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Academic reading skills:		
Awareness of the criteria for good note-taking	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Can understand text/ paragraph organization	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Differentiate critical thinking and critical reading	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Inferring meaning and 'reading between lines'	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Stating your own reading strategies	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Taking an active approach to reading	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Using abbreviations in note-taking	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Using different types of note-taking	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Using strategies to cope with unfamiliar words	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Academic writing skills:		
Avoiding plagiarism	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Considering the audience	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Constructing well-organised paragraphs	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Describing tables, charts and diagrams	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Drafting, redrafting and editing	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Making headings and subheadings	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Narrowing (focusing) the topic	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Ordering ideas logically, precisely and clearly	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Organising ideas to develop the topic	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Punctuating correctly	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Quoting correctly	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Using appropriate expressions to link main ideas	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Using appropriate presentations skills	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Writing an introduction and a conclusion	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Writing in an objective and analytical way	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6
Writing the references/ bibliography	0 1 2 3 4 5 6	0 1 2 3 4 5 6

17. ATTITUDES TOWARDS ACADEMIC LITERACY FOR A STUDENT: In this section, we would like you to answer these statements regarding your **academic literacy attitudes**, as a **student**. For each question, place a check (X) over the appropriate number, being 0 = Strongly disagree, and 6 = Strongly agree.

- a. I feel like myself when I speak **Portuguese** 0 1 2 3 4 5 6
 I feel like myself when I speak **English** 0 1 2 3 4 5 6
- b. I identify with a **Portuguese-speaking** culture 0 1 2 3 4 5 6
 I identify with an **English-speaking** culture 0 1 2 3 4 5 6
- c. It is important to me to use (or eventually use) **Portuguese** like a native speaker.
 0 1 2 3 4 5 6
 It is important to me to use (or eventually use) **English** like a native speaker.
 0 1 2 3 4 5 6
- d. I want others to think I am a native speaker of **Portuguese**.
 0 1 2 3 4 5 6
 I want others to think I am a native speaker of **English**.
 0 1 2 3 4 5 6
- e. I feel comfortable learning from books in **Portuguese**.
 0 1 2 3 4 5 6
 I feel comfortable learning from books in **English**.
 0 1 2 3 4 5 6
- f. **Portuguese** is a very important language to become an excellent student.
 0 1 2 3 4 5 6
 English is a very important language to become an excellent student.
 0 1 2 3 4 5 6

18. ATTITUDES TOWARDS ACADEMIC LITERACY FOR A TEACHER: In this section, we would like you to answer these statements regarding *the importance of academic literacy attitudes*, as a **(future) teacher**. For each question, place a check (X) over the appropriate number, being 0 = Strongly disagree, and 6 = Strongly agree.

A teacher of English (in a Portuguese speaking environment) should:

- a. Feel him or herself when s/he speaks **Portuguese** 0 1 2 3 4 5 6
 Feel him or herself when s/he speaks **English** 0 1 2 3 4 5 6
- b. Identify him or herself with a **Portuguese-speaking** culture
 0 1 2 3 4 5 6
 Identify him or herself with an **English-speaking** culture
 0 1 2 3 4 5 6
- c. Consider important to him or her to use (or eventually use) **Portuguese** like a native speaker.
 0 1 2 3 4 5 6
 Consider important to him or her to use (or eventually use) **English** like a native speaker.
 0 1 2 3 4 5 6
- d. Like others to think s/he is a native speaker of **Portuguese**.
 0 1 2 3 4 5 6
 Like others to think s/he is a native speaker of **English**.
 0 1 2 3 4 5 6

- e. Feel comfortable learning from books in **Portuguese**.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- Feel comfortable learning from books in **English**.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- f. See **Portuguese** as a very important language to become an excellent teacher.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- See **English** as a very important language to become an excellent teacher.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥

ADAPTED FROM:

Birdsong, D., Gertken, L.M. & Amengual, M. (2012). *Bilingual language profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 04 Apr. 2012.
<https://sites.la.utexas.edu/bilineval/>

Waters, M. & Waters, A. (1995). *Study tasks in English: Student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lubango, September 2018

Apêndice 6 – Carta ao ISCED-Huíla a Solicitar a Condução do Estudo



UNIVERSIDADE DO MINHO
Instituto de Letras e Ciências Humanas
Campus de Gualtar
4710-057
Braga, PORTUGAL

Exmo: Senhor **Director Geral Adjunto**
para Área Científica do
ISCED-HUÍLA
LUBANGO

Re: Pedido de Autorização para Realizar o Estudo de Doutoramento no ISCED-Huíla

Escrevo para solicitar aprovação para conduzir um estudo com 3 docentes, e 60 estudantes (30 do Diurno e 30 do pós-Laboral) do 1º e 2º Ano do curso de Ensino da Língua Inglesa, no Departamento de Letras Modernas, do ISCED-Huíla. Durante o estudo tanto os docentes e estudantes deverão preencher um questionário com caneta ou lápis, com duração aproximada de até 30 minutos. Já os estudantes deverão também responder a duas provas escritas, o *Test of Academic Literacy for Students of Education* (TALSE), em Inglês, e uma prova Certificado Internacional de Língua Portuguesa (CILP), em Português.

Como é sabido por Vossa Excelência, actualmente sou candidato ao doutoramento na Universidade do Minho, no Instituto de Letras e Ciências Humanas, no ramo de *Ciências da Linguagem*, especialidade em *Linguística Aplicada*, tendo a professora Cristina Maria Moreira Flores como minha supervisora.

O título da pesquisa é **“Competências de Literacia Académica Bilingue (Português / Inglês) dos Graduandos no Ensino de Língua Inglesa em Angola”**. O objectivo geral do estudo é investigar o perfil das competências de literacia académica bilingue (português / inglês) dos licenciandos e futuros profissionais do Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huíla, em particular, e em África e no mundo lusófono em geral.

Escolhi este tema de pesquisa porque a minha experiência tem mostrado que muitos estudantes universitários tendem a demonstrar algumas fragilidades de realizar ou demonstrar práticas de competências de literacia académica bilingue nas suas vidas, o que mostra que alguns desses alunos parecem estar despreparados para o ensino superior. Consequentemente, surgem altos níveis de insucesso escolar, acompanhados por um aumento da taxa de abandono ou evasão.

Estou ciente de que o assunto merecerá a Vossa atenção, esperando assim receber uma autorização oficial, por escrito, sobre este assunto.

Lubango, aos 02 de maio de 2018.

Assinatura do Candidato,

Email: jd6796@alunos.uminho.pt

Apêndice 7 – Carta do ISCED-Huíla Autorizando o Estudo



REPÚBLICA DE ANGOLA
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA
ISCED-HUÍLA
CP. 230 LUBANGO, TELEFONE: + 244 2612 20430, Fax :+ 244 2612 20433+ 244 2612 20430
GABINETE DO DIRECTOR GERAL ADJUNTO PARA A ÁREA CIENTÍFICA

Exmo. Senhor

Joaquim Sapalo Castilho Cacumba

BRAGA, PORTUGAL

Nota n.º 06 /GAB.DGAAC/ISCED-HUÍLA/2018

C/c:

➤ D.L.M. Loba

Autorização para Realizar o Estudo de Doutoramento no ISCED-Huíla

Recebemos a sua carta datada do dia 02.05.2018. Agradecemos por ter mostrado interesse no ISCED-Huíla, no Lubango, para realizar o seu estudo conducente à obtenção do grau de Doutor.

Em nome da direcção desta Instituição, o seu pedido é reconhecido e aceite. Portanto, a autorização oficial é concedida para conduzir este estudo quando a sua agência permitir. Por favor, não hesite em contactar-nos ou a chefia do Departamento de Letras Modernas (D.L.M.) caso precise de alguma assistência, especialmente na planificação ou organização dos procedimentos do estudo.

Outrossim, sendo esta uma investigação educacional a nível do ensino superior, pensamos que os resultados e as recomendações obtidas através do estudo serão benéficos para o sistema educacional universitário de Angola, no geral, e para o ISCED-Huíla, em particular. Acreditamos também que o estudo vai ajudar-nos a melhorar as nossas práticas curriculares e de ensino para os cursos de línguas, no geral, e do ensino da Língua Inglesa, em especial, principalmente no que diz respeito às competências de literacia académica bilingue, diminuindo assim o insucesso escolar e as taxas de abandono ou evasão.

Sendo assim, sugerimos que dentro das suas possibilidades envie-nos uma cópia de sua tese depois dos procedimentos de conclusão, endosso e reconhecimento serem feitos a nível da Universidade do Minho. Tal como aconteceu com a sua dissertação do Mestrado, esta cópia será guardada na biblioteca do ISCED-Huíla para futuro uso e fonte de referências, o também como um presente para esta Instituição pioneira na formação docente em Angola, onde você também faz parte como docente.

Com isso, desejamos-lhe tudo de bom na organização e execução da sua investigação.

Gabinete do Director Geral Adjunto para Área Científica do ISCED-Huíla, no Lubango, aos 03 de Maio de 2018.

O Director Geral Adjunto para Área Científica

António Valtor Chissungu II, PhD
LUBANGO
ISCED - HUÍLA

Apêndice 8 – Modelo de Consentimento Informado para Docentes

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Eu, _____,
aceito participar voluntariamente na investigação que pretende avaliar o perfil das competências de literacia académica bilingue (português/ inglês) dos graduandos e futuros profissionais em Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huila/Angola. Tomo conhecimento que estou a ser contactado(a) a participar neste projeto, após consentimento obtido pelo investigador responsável do projeto da direção do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila.

Tomei conhecimento da natureza, da duração e do propósito do estudo. Neste sentido, aceito preencher o questionário que me é entregue, com o mesmo propósito supracitado. Fui cortesmente solicitado a devolver o questionário no prazo de cinco dias, caso continue no estudo, já que fui também informado de que como participante posso desistir do mesmo a qualquer momento, sem quaisquer consequências.

Outrossim, tomei conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, impedindo-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais. Finalmente, fui solicitado a não partilhar com outras pessoas qualquer informação fornecida no questionário, porque se o fizer comprometo toda a investigação.

Ainda declaro ter tomado conhecimento que esta investigação está a ser conduzida por Joaquim Sapalo Castilho Cacumba (aluno do Doutoramento em Ciências da Linguagem, em especialidade de Linguística Aplicada, do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho), com supervisão de Cristina Maria Moreira Flores (Professora Auxiliar no Departamento de Estudos Germânicos e Eslavos da Universidade do Minho).

Data: ____ / ____ /2018

Assinatura: _____

Apêndice 9 – Modelo de Consentimento Informado para Estudantes

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ESTUDANTES

Eu, _____,
aceito participar voluntariamente na investigação que pretende avaliar o perfil das competências de literacia académica bilingue (português/ inglês) dos graduandos e futuros profissionais em Ensino da Língua Inglesa no ISCED-Huila/Angola. Tomo conhecimento que estou a ser contactado(a) a participar neste projeto, após consentimento obtido pelo investigador responsável do projeto da direção do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila.

Tomei conhecimento da natureza, da duração e do propósito do estudo. Neste sentido, aceito participar de duas provas de literacia académica: uma em Inglês, com duração de 75 minutos, e outra em Português, com duração de 60 minutos. Aceito também preencher o questionário que me é entregue, com o mesmo propósito supracitado. Fui cortesmente solicitado a devolver o questionário no prazo de cinco dias, caso continue no estudo, já que fui também informado de que como participante posso desistir do mesmo a qualquer momento, sem quaisquer consequências.

Outrossim, tomei conhecimento que os dados recolhidos ao longo deste trabalho serão protegidos, impedindo-se assim a identificação dos participantes em eventuais situações de divulgação científica dos resultados. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais. Finalmente, fui solicitado a não partilhar com outras pessoas qualquer informação fornecida no questionário, porque se o fizer comprometo toda a investigação.

Ainda declaro ter tomado conhecimento que esta investigação está a ser conduzida por Joaquim Sapalo Castilho Cacumba (aluno do Doutoramento em Ciências da Linguagem, em especialidade de Linguística Aplicada, do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho), com supervisão de Cristina Maria Moreira Flores (Professora Auxiliar no Departamento de Estudos Germânicos e Eslovos da Universidade do Minho).

Data: ____ / ____ /2018

Assinatura: _____

Apêndice 10 – Parecer do Conselho de Ética - CSH da UMINHO



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Conselho de Ética - Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: SECSH 032/2018

Título do projeto: *Competências de Literacia Académica Bilingue (Português/ Inglês) dos Graduandos em Ensino de Língua Inglesa em Angola*

Investigador(a) Responsável: Joaquim Sapalo Castilho Cacumba, Estudante de Doutoramento, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

Outros Investigadores: Cristina Maria Moreira Flores, Orientadora, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

PARECER

O Conselho de Ética analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Competências de Literacia Académica Bilingue (Português/ Inglês) dos Graduandos em Ensino de Língua Inglesa em Angola*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, o Conselho de Ética nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável.

Braga, 26 de setembro de 2018.

A Presidente

Assinado por: **GRACIETE TAVARES DIAS**
Num. de Identificação Crif: B071230157
Data: 2018.10.02 15:14:59 GMT Daylight Time



Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Apêndice 11: Classificação de Dominância Individual

Nº	HistLing	Usoling	Conh-AI	Hab-AI	Atit-AI	Conh-Prof	Hab-Prof	Atit-Prof	ABLP-AI	ABLP-Prof	ABLP-Tot	TOTAL		
												Portug.	Zon. Bilit.	Inglês
1	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Português	4	1	6
2	Português	Português	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	4	1	6
3	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Português	3	1	7
4	Português	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Português	5	1	5
5	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Português	4	1	6
6	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	5	1	5
7	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Português	6	1	4
8	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	0	0	11
9	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	0	2	9
10	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	1	0	10
11	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Português	Inglês	Português	Português	Português	Português	8	0	3
12	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Português	6	1	4
13	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Zon. Bilit.	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Português	4	2	5
14	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	5	0	6
15	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	2	1	8
16	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	2	0	9
17	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	7	0	4
18	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Português	4	1	6
19	Inglês	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	2	0	9
20	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Zon. Bilit.	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	1	3	7
21	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	4	0	7
22	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	0	0	11
23	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Português	Português	Português	Português	Português	9	0	2

Nº	HistLing	Usoling	Conh-AI	Hab-AI	Atit-AI	Conh-Prof	Hab-Prof	Atit-Prof	ABLP-AI	ABLP-Prof	ABLP-Tot	TOTAL		
												Portug.	Zon. Bilit.	Inglês
24	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Português	6	1	4
25	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	1	0	10
26	Português	Português	Zon. Bilit.	Português	Português	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Português	Inglês	Português	6	1	4
27	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	6	0	5
28	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	1	4	6
29	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Inglês	Português	6	1	4
30	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	6	0	5
31	Português	Português	Inglês	Português	Português	Português	Português	Zon. Bilit.	Português	Português	Português	9	1	1
32	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	1	0	10
33	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	6	0	5
34	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	6	0	5
35	Português	Português	Inglês	Português	Zon. Bilit.	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Português	5	1	5
36	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Português	4	0	7
37	Português	Português	Inglês	Português	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Português	Português	Português	8	1	2
38	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	5	0	6
39	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	5	0	6
40	Português	Português	Português	Zon. Bilit.	Português	Português	Português	Português	Português	Português	Português	10	1	0
41	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	4	0	7
42	Português	Português	Zon. Bilit.	Português	Português	Zon. Bilit.	Português	Português	Português	Português	Português	9	2	0
43	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	0	0	11
44	Português	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Inglês	Português	6	2	3
45	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Português	4	2	5
46	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	5	0	6
47	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Português	5	0	6

Nº	HistLing	UsoLing	Conh-AI	Hab-AI	Atit-AI	Conh-Prof	Hab-Prof	Atit-Prof	ABLP-AI	ABLP-Prof	ABLP-Tot	TOTAL		
												Portug.	Zon. Bilit.	Inglês
48	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	4	0	7
49	Português	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	3		
50	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	2	1	8
51	Português	Português	Inglês	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Português	Português	Português	8	0	3
52	Português	Português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Português	4	0	7
53	Português	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Zon. Bilit.	Inglês	Português	Português	Zon. Bilit.	Português	6	3	2
54	Português	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Português	5	1	5
55	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	2	0	9
56	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	2	0	9
57	Inglês	Inglês	Inglês	Zon. Bilit.	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	1	1	9
58	Português	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Português	Inglês	Zon. Bilit.	Inglês	Inglês	Inglês	Português	4	2	5

Apêndice 12: Classificação de Dominância Individual vs. CILP e TALSE

Nº	Classificação			CILP	TALSE	Média Provas
	Português	Zon. Bilit.	Inglês			
1	4	1	6	60.00	40.00	50.00
2	4	1	6	70.00	30.00	50.00
3	3	1	7	60.00	33.33	46.67
4	5	1	5	50.00	28.33	39.17
5	4	1	6	56.67	38.33	47.50
6	5	1	5	16.67	38.33	27.50
7	6	1	4	73.33	33.33	53.33
8	0	0	11	50.00	65.00	57.50
9	0	2	9	26.67	23.33	25.00
10	1	0	10	43.33	36.67	40.00
11	8	0	3	63.33	28.33	45.83
12	6	1	4	23.33	33.33	28.33
13	4	2	5	56.67	28.33	42.50
14	5	0	6	56.67	30.00	43.33
15	2	1	8	50.00	20.00	35.00
16	2	0	9	53.33	48.33	50.83
17	7	0	4	63.33	43.33	53.33
18	4	1	6	40.00	20.00	30.00
19	2	0	9	33.33	45.00	39.17
20	1	3	7	60.00	41.67	50.83
21	4	0	7	26.67	21.67	24.17
22	0	0	11	30.00	45.00	37.50
23	9	0	2	16.67	26.67	21.67
24	6	1	4	26.67	31.67	29.17
25	1	0	10	33.33	31.67	32.50
26	6	1	4	46.67	33.33	40.00
27	6	0	5	43.33	23.33	33.33
28	1	4	6	46.67	30.00	38.33
29	6	1	4	46.67	30.00	38.33
30	6	0	5	26.67	33.33	30.00
31	9	1	1	53.33	33.33	43.33
32	1	0	10	53.33	33.33	43.33
33	6	0	5	66.67	46.67	56.67
34	6	0	5	63.33	68.33	65.83
35	5	1	5	60.00	41.67	50.83
36	4	0	7	56.67	35.00	45.83
37	8	1	2	63.33	48.33	55.83
38	5	0	6	36.67	51.67	44.17
39	5	0	6	53.33	48.33	50.83
40	10	1	0	36.67	35.00	35.83
41	4	0	7	73.33	50.00	61.67
42	9	2	0	56.67	28.33	42.50

Nº	Classificação			CILP	TALSE	Média Provas
	Português	Zon. Bilit.	Inglês			
42	9	2	0	56.67	28.33	42.50
43	0	0	11	40.00	51.67	45.83
44	6	2	3	56.67	31.67	44.17
45	4	2	5	56.67	46.67	51.67
46	5	0	6	60.00	50.00	55.00
47	5	0	6	40.00	26.67	33.33
48	4	0	7	56.67	23.33	40.00
49	3	1	7	53.33	31.67	42.50
50	2	1	8	40.00	21.67	30.83
51	8	0	3	63.33	51.67	57.50
52	4	0	7	46.67	30.00	38.33
53	6	3	2	30.00	28.33	29.17
54	5	1	5	53.33	45.00	49.17
55	2	0	9	13.33	26.67	20.00
56	2	0	9	43.33	28.33	35.83
57	1	1	9	53.33	43.33	48.33
58	4	2	5	36.67	38.33	37.50

Apêndice 13 – Quadro para Determinar as Competências de Literacia Académica Bilingue de Graduandos-Docentes do ISCED-Huíla

(Adaptado de Cacumba, 2014a, p. 183)

FASE/ ASPECTO	TAREFA ou DETALHES
Preparar a Análise de Necessidades (AN)	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o Objetivo da Análise de Necessidades • Conduzir a Revisão da Literatura • Decidir a Metodologia • Elaborar os Instrumentos: Adaptar ou Adotar • Pilotar os Instrumentos • Revisar os Instrumentos
Decidir o <i>Foco da AN</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor Formando • Processo de Aprendizagem • Processo da Situação-Alvo • Professor Formador • Processo de Formação Docente • Ambos: do Formando ou do Formador
Decidir sobre o <i>Instrumento a Usar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Teste de Avaliação de Literacia da L1 ou LM: De Preferência Local • Teste de Avaliação de Literacia da L2 ou LE: De Preferência Local • Inquérito por Questionário do Estudante • Inquérito por Questionário do Professor • Entrevista (Depois da Recolha dos Questionários) • Um Outro Instrumento • Triangulação dos Instrumentos
Decidir sobre a <i>Fonte de Informação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Professor-formando • Professor-formador • Desenhadores de Curricula • Professores em Actividade • Ex-Alunos • Profissionais de LinFE • Especialistas de Literacia Académica Bilingue • Outros
Decidir sobre o <i>Quando</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: Princípio do Curso • Fase 2: Meio do Curso (Apenas as partes consideradas de mais difíceis do curso) • Fase 3: Fim do Curso • Fase 4: Sempre que Necessário
Conduzir a AN	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de Dados • Análise de Dados • Interpretação e Avaliação de Dados • Apresentação dos Dados
Desenhar o Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de Metas / Objetivos Instrucionais • Análise Textual: Macro-habilidades, Micro-habilidades, Critérios, Estratégias de Aprendizagem, ... • Identificar as Forças, Fraquezas, Áreas, Temas e Níveis • Desenvolvimento de Materiais • Decisão sobre Métodos Instrucionais e Seleção de Tarefas e Atividades • Desenho de Instrumentos de Avaliação • Divulgação dos Resultados
Implementar o Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino • Aprendizagem • Avaliação
Avaliar o Processo de AN	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de Revisão e Avaliação • Revisão e Avaliação de Programas • Implementação de Mudanças • Monitoramento Contínuo do Processo

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N. (2007). *Dicionário de filosofia* (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Abu-Asba, A., Azman, H., & Mustaffa, R. (2014). Investigating academic literacy practices in science domain: The case of Yemen. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1–10.
- Acemoglu, D. & Robinson, J. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity and poverty*. New York: Crown.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: Lawrence Erlbaum.
- Adegbija, E.E. (1994). *Language attitudes in Sub-Saharan Africa: A sociolinguistic overview*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Adriano, P.S. (2014). Tratamento morfosintático de expressões e estruturas frásicas do Português em Angola. Tese de Doutoramento em Linguística, Universidade de Évora, Évora. Retrieved from: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11802/1/Doutoramento_Paulino%20Adriano.pdf
- Aebersold, J.A. & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AEP (Associação Empresarial de Portugal). (2012). O mercado angolano: Estudo de mercado e despiste de oportunidades. Projeto PME. Retrieved from: Retrieved from: http://ipme.aeportugal.pt/Repositorio/Estudo_Angola.V2.pdf
- Afflerbach, P., David, P., & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Afful, J.B.A. (2007). Academic literacy and communicative skills in the Ghanaian university: A proposal. *Nebula*, 4(3), 141–159.
- African Union Commission. (2014). *Agenda 2063: The Africa we want*. Addis Ababa, Ethiopia: African Union Commission.
- African Union Commission. (2017). Continental Education Strategy for Africa 2016-2025 (CESA 16-25) *CESA Journal* (Vol. 2). Addis Ababa, Ethiopia: African Union Commission.
- AGNU (2000). *Declaração do Milénio. Resolução A/RES/55/2 8 de setembro de 2000*. Lisboa: United Nations Information Centre.
- Aguilar, M. & Rodriguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 15(2), 183–197.
- Ahmed, M. (1990). Literacy and development: Moving from rhetoric to reality. Paper read at the International Seminar on literacy in the Third World, 6-7 April 1990, Commonwealth Institute, London.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Airey, J., & Linder, C. (2007). Disciplinary learning in a second language: A case study from university physics. In R. Wilkinson & V. Zegers (Eds.), *Researching content and language integration in higher education* (pp. 161–171). Maastricht: Maastricht University Language Centre.
- Al Kharosi, M.A.S. & Mourssi, A. (2014). The benefits and challenges of implementing content and language integrated learning (CLIL) at the Higher College of Technology - Sultanate of Oman. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 7(4), 272–283.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior* (pp. 11–23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Campos, B.P. (Org). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores 1 (pp. 21–30). Porto: Porto Editora.

- Alexandrino, J.M. (2013). *O novo constitucionalismo angolano*. Lisboa: Instituto de Ciências Jurídico-Políticas da FDUL.
- Alho, C.J.R. (2008). The value of biodiversity. *Brazilian Journal of Biology*, 68(4), Suppl., 1115–1118.
- Al-Khatib, M. (2005). English in the workplace: An analysis of the communication needs of Tourism and Banking personnel. *Asian EFL Journal* 7(2), 174–195.
- Allan, K. (2013). *The Oxford handbook of the history of linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Allen J.P.B. & Corder, S.P. (1974). (Eds.). *Techniques in applied linguistics: The Edinburgh course in applied linguistics*. London: Oxford University Press.
- Almeida Filho, J.C.P. (2005). *Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua.
- Almeida, L. & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M.J. Freitas & A.L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Berlin: Language Science Press.
- Almeida, L.S. & Castro, R.V. (Orgs.). (2017). *Ser estudante no ensino superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos*. Braga: CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L.S. & Cruz, J.F.A. (2010) Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In: Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades. UM. CIEd. *Actas do Congresso Ibérico*, Braga, Portugal.
- Almeida, L.S., Casanova, J.R., & Gonçalves, E.T. (2017). Caracterização e sucesso escolar dos estudantes do 1º ano da Universidade do Minho: Dados relativos a 2015/2016. In L.S. Almeida & R.V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 82–101). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., Deaño, M., Araújo, A.M., Costa, A.R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). *Questionário de Perceções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Braga/Ourense: Universidade do Minho/Universidade de Vigo.
- Almeida, L.S., Santos, A.C., Dias, P.B., Botelho, S.G., & Ramalho, V.M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(2), 41–48.
- Almeida, L.S., Soares, A., & Ferreira, J.A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81–93.
- Almeida, L.S., Soares, A.P., Guisande, M.A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(1), 207–220. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900692.pdf>
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C., & Ferreira, J.A.G. (2000). Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas. *Psicologia*, XIV(2), 189–208.
- Almeida, S. L. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida-Filho, J.C.P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (3ª ed.). São Paulo: Pontes.
- Almeida-Filho, J.C.P. (2005). *Linguística aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua.
- Al-Mutawa, N. (1986). English as a University requirement at Kuwait University: Opinions of students' teachers in the Faculty of Education. *Journal of Education*, 11(3), 9–35.
- Al-Mutawa, N. (1994). Factors influencing English language teaching and learning in the secondary schools of Kuwait. *Educational Sciences*, 1(2), 33–62.
- Alousque, I.N. (2016). Developments in ESP: From register analysis to a genre-based and CLIL-based approach. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22(1), 190–212.

- Alsohaibani, A. (2017). Influence of religion on language use: A sociopragmatic study on the influence of religion on speech acts performance. PhD Thesis, University of East Anglia, Retrieved from: https://ueaeprints.uea.ac.uk/66553/1/Ali's_thesis-final_version.pdf
- Altmann, A.E. & de Vos, G. (2001). *Then and Now: More folktales as literary fictions for young adults*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Alvarenga, M. B. (1999). Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): Implicações para a formação em serviço. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Retrieved from: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269398>
- Alves, M.R.N.R. (2013). *Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: Gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Retrieved from: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15107>
- Amaral, I. do. (2000). *O consulado de Paulo Dias de Novais*. Angola no último quartel do século XVI e primeiro do século XVII. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K.J., & Trudgill, P.J. (Eds.). (2006). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*, Vol. 1-3. Berlin: Walter de Gruyter.
- Amsterdamska, O. (1953). *Schools of thought: The development of linguistics from Bopp to Saussure*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Amutabi, M.N. & Oketech, M.O. (Eds.). (2009). *Studies in lifelong learning in Africa: From ethnic traditions to technological innovations*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- Amy, T.B. (1985). Analyzing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*, 16(1), 8–30.
- Andersen, H. (2016). Collaboration, interdisciplinarity, and the epistemology of contemporary science. *Studies in History and Philosophy of Science*, 56, 1–10.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anderton, R., Brenton, P., & Whalley, J. (Eds.). (2006). *Globalisation and the labour market: Trade, technology and less skilled workers in Europe and the United States*. New York: Routledge.
- Andrade, A.I. & Martins, F. (2018). Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: Da intervenção à (auto)reflexão. *Indagatio Didactica*, 10(1), 47–62. Retrieved from: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/12973>
- Andrade, C.A. (1962). Two expressions of angolanity. *Presence Africaine*, 42/43, 14/15, 70–84.
- Andrade, C.A. (1980). *Literatura Angolana (Opinião)*. Lisboa: Edições 70.
- André, M. (2003). *Etnografia na prática escolar* (9ª ed.). Campinas: Papyrus.
- ANGOP (Agência Angola Press). (2014). Mensagem do PR sobre o estado da Nação. Retrieved from: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/portal/discursos-do-presidente/discursos/2014/9/42/Mensagem-sobre-estado-Nacao,1833b1d6-67d9-4725-901c-197363e375be.html
- ANGOP (Agência Angola Press). (2016). Angola: Esperança de vida no país é de 60,2 anos – Censo. Retrieved from: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2016/7/34/Angola-Esperanca-vida-pais-anos-Censo,27ba743e-e2cd-4964-afc4-237687f75062.html
- ANGOP (Agência Angola Press). (2017). Íntegra do discurso do Presidente da República sobre o Estado da Nação. Retrieved from: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2017/9/42/Integra-discurso-Presidente-Republica-sobre-Estado-Nacao,b1c1341a-0855-441b-88c1-00a22c253307.html

- ANGOP. (2015). País terá mais de 260 mil estudantes universitários este ano. Retrieved from: https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2015/1/9/Pais-tera-mais-260-mil-estudantes-universitarios-este-ano,58529251-4e3d-4c64-b3b4-9d1bf01a14e9.html
- Anstee, M.J. (1997). *Órfãos da Guerra Fria: Radiologia do calopso do processo de paz angolano 1992/93*. Porto: Campos das Letras Editora.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: The new mestiza = La frontera*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- APA (American Psychological Association). (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Appel, R. & Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Apple, M.W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Applebaum, W. (2005). *The scientific revolution and the foundations of modern science*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Arau Ribeiro, M.C. & Coelho, M. (2019). Transference and transformation for internationalisation in higher education: A case study of Portugal. *European Journal of Language Policy*, 11(1), 71–94.
- Araújo, A.M. & Almeida, L.S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13–32. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, J.C. & Dieb, M. (2013). Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita académica em fórum virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 53–74.
- Araújo, M.S. (2015). Inglês para fins específicos: O desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, XXX, 51–79.
- Arcand, J.L. & Grin, F. (2013). Language in economic development: Is English special and linguistic fragmentation bad? In E.J. Erling & P. Seargeant (Eds.), *English and development: policy, pedagogy and globalization*. Critical language and literacy studies (pp. 243–66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (Eds.). (2003). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. London: Routledge Falmer.
- Aria Nasi Research. (2015). *The Bantu branch of 'Africans' are Hebrew Israelites Part I of I*. Retrieved from: <https://nasiresearch.org/2015/02/07/the-bantu-branch-of-africans-are-hebrew-israelites-part-i-of-ii/>
- Arkoudis, S., Baik, C., & Richardson, S. (2012). *English language standards in higher education*. Camberwell, Victoria, Australia: ACER Press.
- Armbruster, B.B, Lehr, F., & Osborn, J. (2006a). *A Child Becomes a Reader: Proven Ideas for Parents from Research – Birth to Preschool* (3rd ed.). Washington, D.C.: National Institute for Literacy. Retrieved from: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/reading_pre.pdf
- Armbruster, B.B, Lehr, F., & Osborn, J. (2006b). *A Child Becomes a Reader: Proven Ideas for Parents from Research – Kindergarten through Grade Three* (3rd ed.). Washington, D.C.: National Institute for Literacy. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512442.pdf>
- Armstrong, G. & Wood, I. N. (Eds.). (2000). *Christianizing peoples and converting individuals*. Belgium: Turnhout, Brepols Publishers.
- Armstrong, S.L., Stahl, N.A., & Kantner, M.J. (2015). Investigating academic literacy expectations: A Curriculum Audit Model. *Journal of Developmental Education*, 38(2), 1–23.
- Arrifes, Marco Fortunato (2004). *A Primeira Grande Guerra na África portuguesa – Angola e Moçambique (1914-1918)*. Lisboa: Edições Cosmos/IDN.
- Assembleia Nacional. (1998). Lei n.º 5/98: De Bases do Ambiente, de 19 de junho de 1998, publicado no Diário da República n.º 27, I Série. Luanda. Retrieved from: http://utip.gov.ao/wp-content/uploads/2015/12/Lei_5.98-Lei_Bases_Ambiente1.pdf

- Assembleia Nacional. (2009). Decreto n° 7/09, de 12 de maio de 2009: Estabelece a reorganização da rede de instituições do ensino superior público e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, publicado no Diário da República n° 87, I Série. Luanda.
- Assembleia Nacional. (2010). Constituição da República de Angola. Publicada em *Diário da República*, n° 023, 1.ª série, de 5 de fevereiro. Retrieved from: http://cjcplp.org/wp-content/uploads/2015/09/constituicao_rep_angola.pdf
- Atai, M.R. & Shoja, L. (2011). A triangulated study of academic language needs of Iranian students of Computer Engineering: Are the courses on track? *RELC Journal*, 42(3), 305–323.
- Atai, M.R. (2002). ESAP curriculum development in Iran: An incoherent educational experience. *Journal of the Faculty of Letters and Humanities*, 33(9), 17–34.
- Au, K.H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- August, D. & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Laurence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey.
- Augusto, A.A. (2015). A história do ensino da língua portuguesa em Angola. *Verbum – Cadernos de pós-Graduação* 7, 60–70.
- Augusto, A.F. (2011). Assessing the introduction of indigenous languages in the educational system in Luanda: A language policy perspective. MA Dissertation, Faculty of Humanities, University of the Witwatersrand, Johannesburg. Retrieved from: <http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/11378>
- Ávila, P. (2005). A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento. Tese de Doutoramento, Departamento de Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE-IUL. Retrieved from: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/avila_2005.pdf
- Ayoub, M.T. & Khan, J.S. (2017). ESP needs analysis of undergraduate engineering students: A case study of Multan. *Global Journal of Management and Social Sciences*, 3(1), 103–119.
- Azevedo, J.C. (2001). *Iniciação à sintaxe do português* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Azevedo, C.M. (2000). *Dicionário de História Religiosa em Portugal*, 3, Lisboa: Circulo de Leitores.
- Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (Coord.). (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- BAAL (1997). Notes on the history of the British Association for Applied Linguistics 1967–1997. http://www.baal.org.uk/dox/history_of_baal.pdf
- Babaci-Wilhite, Z. (2015). *Local languages as a human right in education: Comparative cases from Africa*. The Netherlands: SensePublishers.
- Babaci-Wilhite, Z. (Ed.). (2019). *Promoting language and STEAM as human rights in education: Science, technology, engineering, arts and mathematics*. Singapore: Springer.
- Babino, A. (2015). A tale of two cities: Exploring the dual language program implementation and biliteracy trajectories at two schools. PhD Thesis, University Of North Texas. Retrieved from: https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc804910/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Babino, A. (2017). Same program, distinctive development: Exploring the biliteracy trajectories of two dual language schools. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 169–186.
- Bacci, D.C. & Pataca, E.M. (2008). Educação para a água. *Estudos Avançados*, 22(63), 211–226.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Backhoff, E., Larrazolo, N., & Rosas, M. (2000). The level of difficulty and discrimination power of the Basic Knowledge and Skills Examination (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 1–16). Retrieved from: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contents-backhoff.html>
- Baetens-Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education: Factors and variables*. In O. Garcia (Ed.), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective* (pp. 137–158). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.

- Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz?* (49ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Bahu, H.P.A. (2013). *Os quadros angolanos em Portugal: Integração e retorno*. Lisboa: Edições Calibri.
- Bailey, R.C., Bahuchet, S., & Hewlett, B. (1992). Development in the Central African Rainforest: Concern for forest peoples. *Conservation of West and Central African Rainforests*, pp. 202–211.
- Baiôa, M. (2014). A Primeira República Portuguesa (1910-1926): Partidos e sistema político, *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190(766): a114, 1–14. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.766n2006>
- Baker, C. & Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ª ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003). Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 95–112.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (2011). *Gêneros do discurso: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Ballman, T. (1997). Enhancing beginning language courses through content-enriched instruction. *Foreign Language Annals*, 30(2), 173–186.
- Baltar, M. & Bezerra, C. (2014). Paulo Freire e os estudos críticos do letramento – O suleir e a relação Norte-Sul. *Revista Línguas & Letras – Unioeste*, 15(28), 142–159.
- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Hamburg: LIT.
- Bamgbose, A. (2004). *Language of instruction policy and practice in Africa*. Paris: UNESCO. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf
- Banco BIC (2014). Angola: internacionalização da economia angolana. Lisboa: Banco BIC. Retrieved from: <http://www.ppa.pt/wp-content/uploads/2014/06/02-Estudo-Angola-Elaborado-pelo-Banco-BIC.pdf>
- Banegas, D.L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46–56. <https://doi:10.5294/laclil.2012.5.1.4>
- Baneth-Nouailhetas, É. (2010). Anglophony, francophony: A postcolonial relation? *Langue Française*, 3(167), 73–94.
- Banks, J.A. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices*. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2ª ed.) (pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barancic, M. (1998). On realistic approaches in ESP syllabus design. *English for specific purposes: Contradictions and Balances*, 211–217.
- Barbeitos, A. (1983). O Português em Angola”. In Congresso sobre a Situação Atual da Língua Portuguesa no Mundo. *Actas*, 1, 421–424. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Barbetta, P.A. (2006). *Estatística aplicada às ciências sociais* (6ª ed.). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Barbosa, J.M. (1969). *A língua portuguesa no mundo*. Lisboa: Junta de Investigação Tropical.
- Barbosa, L.A. (1970) *Carta fitogeográfica de Angola*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Bardagi M. P. & Hutz C. S. (2009). “Não havia outra saída”: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95–105.
- Barnett, R. (2009) Knowledge Interests and Knowledge Policies: Rethinking the University in the Twenty First Century, in Barnett, R., Guedon, J-C., Masschelein, J., Simons, M., Robertson, S. & Standaert, N. *Rethinking the University after Bologna*. Antwerpen: UCSIA.

- Barrera-Osorio, A. (2006). *Experiencing nature. The Spanish-American Empire and the early scientific revolution*. Austin: University of Texas Press.
- Barrett, G.V. & Depinet, R.L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46(10), 1012–1024. Retrieved from: <http://knjiznica.ffzg.unizg.hr/uploads/bPJprqGhBA2U3KAWK81jrg/BarrettDepinet1991.pdf>
- Barroso, L. (2015). A Primeira Guerra Mundial em Angola: O ataque preemptivo a Naulila. *Relações Internacionais*, setembro, 47, 127–148. Retrieved from: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992015000300007
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. London: Routledge.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational setting*. Buckingham: Open University Press.
- Baştürkmen, H. (1998). Refining procedures: A needs analysis project at Kuwait University. *English Teaching Forum*, 36(4), 2–9.
- Bastürkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York: Palgrave MacMillan.
- Batibo, H.M. (2005). *Language decline and death in Africa: Causes, consequences and challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Batista, A.A.G. (2006). Alfabetização, leitura e escrita. In M.A.F. Carvalho & R.H. Mendonça (Org.), *Práticas de leitura e escrita* (pp. 13-17). Brasília: Ministério da Educação.
- Batsíkama, P.C.M. (2010). *As origens do Reino do Kongo*. Luanda: Mayamba Editora, Lda.
- Batsíkama, P.C.M. (2015). Nação, nacionalidade e nacionalismo em Angola. Tese de Doutoramento, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Retrieved from: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5191/1/Tese%20Patr%C3%ADcio.pdf>
- Batsíkama, R. & Batsíkama, P. (2011). Estruturas e instituições do Kôngo. *Revista de História Comparada*, 5(1), 6–41.
- Bax, S. (2003). CALL: Past, present and future. *System*, 31(1), 13–28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251x\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251x(02)00071-4)
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Beeman, K. & Urow, C. (2014). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. In D. Belcher (Ed.), *English for specific purposes in theory and practice* (pp. 1–20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Beltrán, A. (1995). *Revolución científica, renacimiento e historia de la ciencia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S. A.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Editora.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A.F., & Ávila, P. (1995). *Estudo nacional de literacia. Relatório preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A.F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bender, G. (1978). *Angola under the Portuguese: The myth and the reality*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Bender, G. (2009). *Angola sob o domínio português: Mito e realidade*. Luanda: Editorial Nzila.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bengesai, A.V. (2012). Critiquing representation: The case of an academic literacy course in an Engineering Faculty in a South African University. PhD Thesis, College of Humanities, Discipline of Language, Literacies, Media and Drama Education, University of KwaZulu-Natal. Retrieved from: <http://researchspace.ukzn.ac.za/handle/10413/9346>
- Bennett, M.J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press.
- Benson, E. (2001). The neglected early history of codeswitching research in the United States. *Language & Communication*, 21(1), 23–36.
- Bentahila, A. (1983). *Language attitudes among Arabic-French bilinguals in Morocco*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Bergman M.M. (2008). Introduction: Whither mixed methods? In M.M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 1–7). London: SAGE.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 22–27.
- Berlitz M.D. (1907). *Praktische deutsche schulgrammatik*. Berlin: Siegfried Cronbach.
- Berlitz, M.D. (1915). *Premier livre pour l'enseignement du français*. Berlin: Siegfried Cronbach.
- Berman, R. & L. Cheng. 2001. English academic language skills: Perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 25–40.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. In R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 48–62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. London: Routledge.
- Bezerra, M.A. (2003). Perfil real, perfil ideal do professor de Língua: Avaliação do Exame Nacional de Letras. *Linguagem & Ensino*, 6(2), 81–105.
- Bezerra, R. (2015). *Nova gramática da língua portuguesa para concursos e vestibulares* (7^a ed.). São Paulo: Método.
- Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (Eds.). *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bialystok, E. & Craik, F.I.M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23.
- Bialystok, E. (1987). Influences on bilingual education on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3(2), 154–66.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560–567.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57(Suppl 1), 45–77.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4341987/pdf/nihms666057.pdf>

- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Green, D.W., & Gollan, T.H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129. Retrieved from: http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4740/38302_130737.pdf
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61.
- Bickman, L. & Rog, D.J. (1998). *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Birdsong, D. (2014). Dominance and age in bilingualism. *Applied Linguistics*, 35(4), 374–92.
- Birdsong, D., Gertken, L.M., & Amengual, M. (2012). *Bilingual language profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 04 apr. 2012. Retrieved from: <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>
- Birmingham, D. (1995). *The decolonization of Africa*. London: UCL Press. Retrieved from: <https://worldwidehistoryonline.files.wordpress.com/2017/04/the-decolonization-of-africa.pdf>
- Bisong, J. (1995). Language choice and cultural imperialism: A Nigerian perspective. *ELT Journal*, 49(2), 122–132.
- Bitchener, J. (2010). *Writing an applied linguistics thesis or dissertation: A guide to presenting empirical research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bitzer, E. (2005). First-year students' perceptions of generic skills competence and academic performance: A case study at one university. *South African Journal of Higher Education*, 19(3), 172–187.
- Black, S. & Yasukawa, K. (2014). The literacy myth continues: Adapting Graff's thesis to contemporary policy discourses on adult 'foundation skills' in Australia. *Critical Studies in Education*, 55(2), 213–228.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Blake, D. & Hanley, V. (1995). *Dictionary of educational terms*. Aldershot: Arena.
- Bleek, W.H.I. (1962). *A comparative grammar of South African languages: Part I*. London: Trübner & Co.
- Bleek, W.H.I. (1969). *A comparative grammar of South African languages: Part II*. London: Trübner & Co.
- Bloch, J. (2012). *Plagiarism, intellectual property and the teaching of L2 writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bloch, O. & Wartburg, W. (2004). *Dictionnaire étymologique de la langue française* (2ème Édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Blom, J. & Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structures: Code switching in Northern Norway. In J. Gumperz, J. & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 407–434). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green.
- Bloom, D. & Grenier, G. (1996). Language, employment, and earnings in the United States: Spanish-English differentials from 1970 to 1990. *International Journal of the Sociology of Language*, 121(1), 45–68.
- Bloomfield, L. (1914). *An introduction to the study of language*. New York: Henry Holt.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt. Retrieved from: <http://arrow.latrobe.edu.au/store/3/4/3/4/8/public/B15113309.pdf>
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. London: Sage. Retrieved from: <https://cstn.files.wordpress.com/2009/10/keywords-in-qualitative-methods.pdf>
- Boas, F.U. (1940). *Race, language, and culture*. New York: The Macmillan Company. Retrieved from: https://monoskop.org/images/8/8f/Boas_Franz_Race_Language_and_Culture_1940.pdf

- Bohn, H.I. (1988). *Linguística Aplicada*. In H.I. Bohn & P. Vandresen (Orgs.), *Tópicos de linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, SC. UFSC.
- Boletim Oficial Angola. (1962). Diploma Legislativo 3 235. *Suplemento n° 16, 1 série*, 21/04/62, 637–638.
- Bolinger, D.L.M. (1972). The influence of Linguistics: Plus or minus. *TESOL Quarterly*, 6(2), 107–121.
- Bolinger, D.L.M. (1980). *Language – The loaded weapon: The use and abuse of language today*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Bonifácio, M.F. (2010). *A Monarquia Constitucional 1807-1910*. Alfragide: Texto Editores, Lda.
- Booth, W., Colomb, G.G., Williams, J.M., Bizup, J., & FitzGerald, W.T. (2016). *The craft of research* (4th ed.). London: The University of Chicago Press.
- Borges Neto, J. (2004). *Ensaio da filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Boudah, D.J. (2011). *Conducting educational Research: Guide to completing a major project*. Thousand Oaks, CA: SAGE. Retrieved from: <http://sk.sagepub.com/books/conducting-educational-research>
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications. Retrieved from: https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Reproduction_in_Education_Society_and_Culture_1990.pdf
- Bowling, A. (2014). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12.
- Braine, G. (2001). Twenty years of needs analyses: Reflections on a personal journey. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 195–207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Branch, B. (1998). *Field guide to snakes and other reptiles of Southern Africa* (3rd ed.). Cape Town: Struik.
- Brasil. (1998). Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n° 3, de 26 de junho. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Brasil. (1999). Decreto n° 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Retrieved from: <http://www.brasil.gov.br>
- Braxton, J., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations of college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595–612.
- Brentano, L.S. (2011). *Bilinguismo escolar: Uma investigação sobre controle inibitório*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Retrieved from: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37801/000823351.pdf?sequence=1>
- Brenzinger, M. (Ed.). (1992). *Language death: Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bridle, H., Vrieling, A., Cardillo, M., Araya, Y., & Hinojosa, L. (2013). Preparing for an interdisciplinary future: A perspective from early-career researchers. *Futures*, 53, 22–32.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 63–78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinkhues, R.A. & Cunha, M.A.V.C. (2009). Vantagem competitiva e o uso das tecnologias de informação e comunicação: estudo na cadeia produtiva do vinho do Rio Grande do Sul REBRAE. *Revista Brasileira de Estratégia*, Curitiba, 2(3), 291–305. Retrieved from: <https://pesquisa->

eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/vantagem_competitiva_e_o_uso_das_tecnologias_de_informacao_e_comunicacao.pdf

- Brinkman, I. (2003). Refugees on Routes Congo/Zaire and the War in Northern Angola (1961–1974). International Symposium *Angola on the Move: Transport Routes, Communication, and History*. Berlin.
- Brinton, D.M, Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1990). *Content-based language instruction*. New York: Newbury House.
- Brisk, M.E. (2010). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling* (2nd Ed.). London: Routledge.
- British Council. (2013). *Languages for the future: Which languages the UK needs most and why*. London: British Council. Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report.pdf>
- Brito, R.H.P. & Martins, M.L. (2004). Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária no contexto lusófono. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*. São Paulo/Lisboa: Lusocom.
- Brock-Utne, B. (1993). *Education in Africa education for self-reliance or recolonization*. Oslo: Oslo University, Department of Education.
- Brock-Utne, B. (2001a). The language question in Africa in the light of globalization, social justice, and democracy. *The International Journal of Peace Studies*, 6(2), 67–88.
- Brock-Utne, B. (2001b). Education for all – In whose language? *Oxford Review of Education*, 27(1), 115–134.
- Bronckart, J. & Dolz, J. (2004). A noção de competência: qual a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In Dolz, J. & Ollagnier, E. *O enigma da competência em educação* (pp. 29–46). Porto Alegre: Artmed.
- Brooke, J.H. (2014). *Science and religion: Some historical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, G. (2011). Adulthood literacy (Age 18 and beyond). In M. L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P.P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. IV (pp. 177–196). New York: Longman.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J.D. & Rodgers, T.S. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, J.D. (1995). *The elements of language curriculum*. New York: Heinle and Heinle.
- Brown, J.D. (1996). *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J.D. (2011). Likert items and scales of measurement? *SHIKEN: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 15(1), 10–14.
- Brugger, W. (1969). Ética. In *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Herder.
- Brumfit, C.J. (Ed.). (1983). *Language teaching projects for the third world: ELT documents 116*. Oxford: Pergamon Press.
- Bruthiaux, P. (2000). Supping with the dismal scientists: Practical interdisciplinarity in language education and development economics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(4), 269–291.
- Bruthiaux, P. (2002). Hold your courses: Language education, language choice, and economic development. *TESOL Quarterly*, 36(3), 275–296.
- Buehl, D. (2011). *Developing readers in the academic disciplines*. Newark, DE: International Reading Association.

- Bunyi, G. (1999). Rethinking the place of African indigenous languages in African education. *International Journal of Educational Development*, 19(4-5), 337–350.
- Burgess, T. (2016). *Água: a que preço? O estado da água no mundo 2016*. Austrália: WaterAid.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, M.S., Griffin, P., & Snow, C.E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, D.C.: National Academy Press. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439781.pdf>
- Burns, W.E. (2001). The scientific revolution: An encyclopedia. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, Inc.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* - The lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: SAGE.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London and New York: Routledge.
- Butler, C.S. (2003). *Structure and function: Approaches to the simplex clause*. Amsterdam: John Benjamins.
- Butler, Y.G. & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of bilingualism* (pp. 114–144). Oxford: Blackwell.
- Butler, Y.G. & Hakuta, K. (2006). Cognitive factors in children's L1 and L2 reading. *Academic Exchange Quarterly*, 10(1), 23–27.
- Butler, Y.G. (2005). Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation. *JALT Journal*, 27(2), 227–245.
- Buzan, T. (2011). *The Buzan study skills handbook*. Harlow, Essex: BBC Active.
- Bynum, W.F. (2012). *A little history of science*. Padstow, Cornwall: Yale University Press.
- Bynum, W.F. (2014). *Breve história da ciência Os cientistas e as descobertas que mudaram o nosso mundo* (Tradução de Maria Filomena Duarte). Lisboa: Clube do Autor.
- Byram, M. & Grundy, P. (Eds.). (2003). *Context and culture in language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1994). *Culture and language learning in higher education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cacumba, J.S.C. (2014a). Determining the academic reading needs of teacher trainees of English at ISCED-Huíla, Angola. MA Dissertation, University of South Africa. Retrieved from: <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/13784>
- Cacumba, J.S.C. (2014b). O papel da planificação linguística no futuro da língua portuguesa em Angola. In AULP. *A importância da difusão das línguas portuguesa e chinesa para a colaboração académica no ensino superior e promoção do turismo: XXIV Encontro Anual da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (pp. 129–142). Macau: AULP.
- Cacumba, J.S.C. (2019). *Academic reading needs of teacher trainees in Angola*. Beau Bassin: Lambert Academic Publishing.
- Cacuto, J.F. (2001). Angola pós-independente: implicações econômicas da herança colonial. *Economia & Pesquisa, Araçatuba*, 3(3), 22–39. Retrieved from: http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v3_artigo02_angola.pdf
- Cadórnegas, A.O. (1680). História geral das guerras angolanas. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Calderon, A. (2012). Massification continues to transform higher education. *University World News* 237. Retrieved from: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147>
- Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et colonialism: Petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Calvet, L.-J. (2009). *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. (4ª ed.). São Paulo: Parábola.

- Câmara J.R. (1975). Joaquim Mattoso. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes. Retrieved from: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2796630/mod_resource/content/1/Mattoso%20Camara%20Jr.%20-%20Hist%C3%B3ria%20da%20Lingu%C3%ADstica.pdf
- Camiciottoli, B. C. (2001). Extensive reading in English: Habits and attitudes of a group of Italian university EFL students. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 135–153.
- Camões, P.J. (2012). O design de investigação. In H.C. Silvestre & J.F. Araújo (Orgs.), *Metodologia para a investigação social* (pp. 103–119). Lisboa: Escolar Editora.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Washington, DC: AERA (American Education Research Association). Retrieved from: <https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>
- Campbell, J.P. Daft, R.L., & Hulin, C.L. (1982). *What to study: Generating and developing research questions*. New York. SAGE.
- Campbell, L. (2001). The History of linguistics. In Aronoff, M. & Rees-Miller, J. (Eds.). *The handbook of linguistics* (pp. 81–129). Oxford: Blackwell Publishing.
- Canagarajah, A.S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
- Canagarajah, A.S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Harlow, Essex: Longman.
- Canals, N.M. (2005). Autopercepções do processo de aculturação entre hispanofalantes de Brasília. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília –UnB, Instituto de Letras – IL. Retrieved from: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=62522
- Candlin, C.N., Kirkwood, J.M., & Moore, H.M. (1978). Study skills in English: Theoretical issues and practical problems. In R. Mackay & A. Mountford (Eds.), *English for specific purposes* (pp. 190–219). London: Longman.
- Canêdo, L.B. (1986). *A descolonização da África e da Ásia: Processo de ocupação colonial, transformações sociais nas colônias, os movimentos de libertação*. Campinas, SP: Atual, 1986.
- Cardoso-Martins, C. & Corrêa, M.F. (2008). O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: Questões acerca do estágio silábico. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 24(3), 279–286.
- Cardoso-Martins, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 164–173.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 808–827.
- Cardoso-Martins, C. (2013). Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em Português?: Evidência de três estudos longitudinais. In M.R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever* (pp. 82–108). Porto Alegre: Penso.
- Carilho, M. (1985). *Forças armadas e mudança política em Portugal no Séc. XX: Para uma explicação sociológica do papel dos militares*. Lisboa: Imprensa Nacional -Casa da Moeda.
- Carioca, C.R. (2016). As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste. *D.E.L.T.A.*, 32(2), 427–447. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n2/1678-460X-delta-32-02-00427.pdf>
- Carneiro, E.M. (2012). O desempenho dos sectores produtores de bens transaccionáveis na angola atual. Retrieved from: www.adelinotorres.info/africa/emmanuel_carneiro_bens_transaccionaveis.pdf

- Carrasco, A. (1988). Subsídios para o estabelecimento da norma do português em Angola (Monografia de Licenciatura). Lubango: CDI/ISCED.
- Carrasquillo, A., Kucer, S.B., & Abrams, R. (2004). *Beyond the beginnings: Literacy interventions for upper elementary English language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrilho, F. (2004). *Métodos e técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carrington, V. & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: a reframing. *Language and Education*, 11(2), 96–112.
- Carter, R. & M. Long. (1991). *Teaching literature*. Essex: Longman.
- Carvalho, C. & Sousa, O.C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Journal Interações*, 19(7), 109–126.
- Carvalho, F.M. (2013). Os homens do rei em Angola: Sobas, governadores e capitães mores, séculos XVII e XVIII. Tese de Doutoramento, Departamento de História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil. Retrieved from: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1502.pdf>
- Carvalho, G.S. (2009). Literacia científica: Conceitos e dimensões. In Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (Coord.). 2009. *Modelos e práticas em literacia* (pp. 179–194). Lisboa: Lidel.
- Carvalho, J.A.B. (2014). Literacia académica da escola básica ao ensino superior: Uma visão integradora. *Letras & Letras*, 29(2), 1–17. Retrieved from: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25983/14269>
- Carvalho, J.A.B. (2015). Aula de língua e literacia académica – Rupturas e interseções. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, 18(1), 79–97. Retrieved from: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15298>
- Carvalho, K.V., Chianeque, L., & Delgado, D. (2011). Inequality in Angola. In H. Jauch & D. Muchena (Eds.), *Tearing us apart: Inequalities in Southern Africa* (pp. 39–121). Johannesburg and Windhoek: OSISA & LaRRI. Retrieved from: <http://www.osisa.org/book/export/html/2329>
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 9, 51–58. Retrieved from: <http://ras.revues.org/422>
- Casanave, C.P. (2010). Case studies. In, B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in Applied Linguistics* (pp. 66–79). London: Continuum.
- Casanova, J.R., Bisinoto, C., & Almeida, L.S. (Orgs.). (2016). *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Casanova, U. (1991). *Bilingual education: Politics or pedagogy*. In O. Garcia (Ed.), *Bilingual education*, 1, 167–182.
- Casotti, J.B.C. & Finardi, K. R. (2016). Abordagens inclusivas no ensino de línguas: Desafios para a formação docente. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, 10(15), 63–76. Retrieved from: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13496>
- Cassel, C. & Symon, G. (Eds.). (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved from: <https://smpncilebak2011.files.wordpress.com/2011/11/essential-guide-to-qualitative-in-organizational-research.pdf>
- Castaño, D. (2015). Portugal e a ONU: A primeira aproximação. *Relações Internacionais, setembro*, 47(1), 9–38. Retrieved from: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n47/n47a02.pdf>
- Castellotti, V. (2001). *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues*. In Castellotti, V. (Ed). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (pp. 9–37). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede – a era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Volume I. Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra.

- Castells, M. (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Castelo, C. (1999). *O modo português de estar no mundo: O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castelo, C. (2014). “Novos Brasis” em África: Desenvolvimento e colonialismo português tardio. *Varia Historia, Belo Horizonte*, 30(53), 507–532. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v30n53/10.pdf>
- Castro, I. (2006). *Introdução à história do Português* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Colibri.
- CDIH (Centro de Documentação e Investigação Histórica do Comité Central do MPLA). (2008). *História do MPLA: 2º Volume*. Luanda: CDIH.
- Ceartil, M. (2010). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Sílabo.
- Celani, M.A.A. (1992). Afinal o que é Lingüística Aplicada? In M.S.Z. Paschoal & M.A.A. Celani (Orgs.), *Lingüística Aplicada: Da aplicação da lingüística à lingüística aplicada transdisciplinar* (pp. 15–23). São Paulo: EDUC.
- Cerezo, L., Baralt, M., Suh, B., & Leow, P. (2014). Does the medium really matter in L2 development? The validity of CALL Research designs. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 294–310. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.839569>
- Cerinek G. & Dolinsek, S. (2009). Identifying employees’ innovation competency in organisations. *International Journal Innovation and Learning*, 6(2), 164–177.
- Chall, J.S. (1983). A proposal for reading stages. In J.S. Chall (Ed.), *Stages of reading development* (pp. 9–39). New York: McGraw-Hill.
- Chapman, H.J. (2010). Factors affecting reading outcomes across time in Bureau of Indian education reading first schools. PhD Thesis in Psychology, Utah State University. Retrieved from: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1708&context=etd>
- Chappell, T. (2009). *Ethics and experience: Life beyond moral theory*. Durham: Acumen Publishing.
- Charles, C.M. (1998). *Introduction to educational research* (3rd Ed.). New York: Longman.
- Chatelain, H. (1964). *Contos populares de Angola. Cinquenta contos em Kimbundo coligidos e anotados por Heli Chatelain*. Edição portuguesa dirigida e orientada pelo Dr. Fernando de Castro Pires de Lima. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Chavagne, J. (2005). La langue portugaise d’Angola. Etudes des écarts par rapport à la norme européenne du portugais. Tese de Doutoramento, Université de Lyon. Retrieved from: http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/chavagne_jp#p=1&a=TH.1
- Chaves, R. (2005). *Angola e Moçambique. Experiência colonial e territórios literários*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Cheatham, G., Santos, A., & Ro, Y. (2007). Home language acquisition and retention for young exceptional children. *Young Exceptional Children*, 11(1), 27–39.
- Chediak, S. (2019). *Biletramento na educação bilingue eletiva: Aquisição do Português e Inglês em contexto escolar*. Curitiba, Paraná: Editora Appris.
- Chen, M.K. (2013). The effect of language on economic behavior: Evidence from savings rates, health behaviors, and retirement assets. *American Economic Review*, 103(2), 690–731.
- Cherry, R.D. & Meyer, P.R. (2009). Reliability issues in holistic assessment. In B. Huot & P. O’Neill (Eds.), *Assessing writing: A critical sourcebook* (pp. 29–56). Boston/New York: St. Martin’s Press.
- Chesky, N.Z. & Wolfmeyer, M.R. (2015). *Philosophy of STEM education: A critical investigation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chiswick, B.R. & Miller, P.W. (2007). *The economics of language: International analyses*. London: Routledge.
- Chiswick, B.R. & Miller, P.W. (2014). *International migration and the economics of language: Discussion Paper No. 7880*. Bonn: IZA. Retrieved from: <http://repec.iza.org/dp7880.pdf>

- Chiu, M. & Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analysis. *American Educational Research Journal*, 42(4), 575–603.
- Chivian, E. & Bernstein, A. (Eds.) (2008). *How human health depends on biodiversity*. New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1955). *Logical structure of linguistic theory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). Review: [untitled]. *Language*, 35(1), 26-58. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/411334>.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chun, C.W. (2009). Contesting Neoliberal Discourses in EAP: Critical praxis in an IEP classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 111–120.
- CIEP (2014). Academic success in Africa. Retrieved from: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/academic-success-in-africa-the-challenge-of-languages/overview-of-the-international-conference/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- CIEP. (2014). *Overview of the International Conference on Academic success in Africa: the challenges of languages*. Sèvres: CIEP. Retrieved from: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/academic-success-in-africa-the-challenge-of-languages/overview-of-the-international-conference/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Claude, R.P. (2005). Direito à educação e educação para os direitos humanos. *SUR - Revista Internacional De Direitos Humanos*, 2(2), 37–63.
- Clay, M.M. (1966). Emergent reading behavior. PhD Thesis, University of Auckland, New Zealand. Retrieved from: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/778>
- Cleghorn, A. & Rollnick, M. (2002). The role of English in individual and societal development: a view from African classrooms. *TESOL Quarterly*, 36(3), 347–372.
- Clemente, E. (2014). Turismo de Angola: Importância e contributo para o desenvolvimento do turismo no país. Trabalho apresentado no FIT'14.
- Clodd, E. (1904). *The story of the alphabet*. New York: McClure, Phillips & Co.
- CNE. (1995). *Situação Nacional da literacia. Actas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- CNE. (2015). *Investigação em educação e os resultados do PISA*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Retrieved from: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/PISA_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Portugal_dezembro_2014.pdf
- Cobarrubias, J. (1983). Ethical issues in status planning. In J. Cobarrubias & J.A. Fishman (Eds.), *Progress in language planning* (pp. 41–85). The Hague: Mouton.
- Cochran, W.G. (1953). *Sampling techniques*. Bombay: John Wiley & Sons, Inc.
- Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação: Retrieved from: https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf
- Coéffé, M. (1998). *Guia dos métodos de estudo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Coelho, S. (1999). *Angola: História e histórias da informação*. Luanda: Executive Center.
- Colaço, S.F. & Fischer, A. (2015). Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: Modos de interação em práticas pedagógicas. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, 18(1), 99–123.
- Cole, D.T. (1959). Doke's classification of Bantu languages. *African Studies*, 18(4), 197–213.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Coleman, H. (2010). Paper 1: Developing countries and the English language: Rhetoric, risks, roles and recommendations. In H. Coleman (Ed.), *Dreams and realities: Developing countries and the English language* (pp. 1–15). London: British Council.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2007). Predicting second language academic success in English using the Prism Model. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching: Part 1* (pp. 333–348). New York: Springer.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://10.1017/S0267190517000034>
- Collier, V.P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509–531.
- Collier, V.P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education – National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4), 1–12. Retrieved from: http://cmmr.usc.edu/501HakutaCollierReadings/CollierThomas_Acquiring_L2_for_School.pdf
- Colombo, M. & Furbush, D. (2009). *Teaching English language learners: Content and language in middle and secondary mainstream classrooms*. London: Sage.
- Colónias, M. (1930). Ato Colonial. Decreto n. 18.570, 8 jul. 1930. Lisboa: AGC.
- Colónias, M. (1933). Carta Orgânica do Império Colonial Português. Promulgada por Decreto-Lei n. 23.228, 15 nov. 1933. Lisboa: AGC.
- Comissão Europeia. (1995). “*Livro Branco*” sobre a educação e a formação ao longo da vida. European Association for Educational Design (EED).
- Committee on Assessing Integrity in Research Environments. (2002). *Integrity in scientific research: creating an environment that promotes responsible conduct*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Condelli, L. & Wrigley, H.S. (2005). *Real world research: Combining quantitative and qualitative research for adult ESL*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Conselho de Ministros. (1980). Decreto n° 95/80, de 30 de agosto: Diário da República n° 206, I Série - Cria o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no quadro da Universidade de Angola e extingue a Faculdade de Letras do Lubango.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, J.A. & Fonow, M.M. (1990). Knowledge and woman’s interests: Issues in epistemology and methodology in feminist sociological research. In J. McC. Nielsen (Ed.), *Feminist research methods: Exemplary readings in the social science* (pp. 69–93). Boulder: Westview Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginnings of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3–8). London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2008). Language education and multiliteracies. In N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1) (pp. 195–211). New York: Springer.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A pedagogy of multiliteracies learning by design*. London: Routledge.
- Cope, A.T. (1971). A consolidated classification of the Bantu languages, *African Studies*, 30(3 & 4), 213–236. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00020187108707360>
- Corbari, C.C. (2013). Atitudes linguísticas: Um estudo nas localidades Paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. Tese de Doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia,

- Retrieved from:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16202/1/Clarice%20Cristina%20Corbari.pdf>
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Coseriu, E. (1980). Premissas históricas da linguística moderna. In Coseriu, E. *Lições de linguística geral* (pp. 119–125). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Costa, D. & de Salces, C.D. (2013). *Leitura e produção de textos na Universidade*. Campinas: Editora Alínea.
- Costa, F.A., Rodriguez, C., Cruz, S., & Fradão, S. (Coord.). (2012). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador* (1ª ed.). Lisboa: Santillana.
- Costa, M.A.F. & Costa, M.F.B. (2014). *Projeto de Pesquisa: Entenda e faça* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Costa, R.M.P. (2003). Relações externas luso-germânicas 1916 e o despertar de um conflito latente. *Revista da Faculdade de Letras: História, III Série, 4*, 101–125. Retrieved from: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2352.pdf>
- Costas, R. (2013). 'Geração do diploma' lota faculdades, mas decepciona empresários. Retrieved from: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_r_u
- Cottrell, S. (2014). *The study skills handbook* (4th ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Coulmas, F. (1992). *Language and economy*. Oxford: Blackwell.
- Coulmas, F.A. (1981). *A festschrift for native speaker*. The Hague: Mouton Publishers.
- Couro, C.A.M. do. (1976). Documentos para a história da sucessão de Paulo Dias Novais na doação da capitania de Angola. *Estudos Históricos, Marília, São Paulo, 15*, 133–185.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Couto, H.O. (2009). *Linguística, ecologia e ecolinguística: Contacto de língua*. São Paulo: Contexto.
- Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. São Paulo: Companhias de Letras.
- Couto, M.A. (2004). Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerónimo Soares Barbosa. *Revista Galega de Filoloxía, 5*, 11–31.
- Cox, P.R. (1976). *Demography* (5th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly, 34*(2), 213–238.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential* (pp. 27–28). Public services Contract EG EAC. Strasbourg: European Commission.
- Coyle, D. (2005a). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Coyle, D. (2005b). *Developing CLIL: Towards a theory of practice*. Barcelona: APAC.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *The Scottish Language Review, 13*, 1–18. Retrieved from: https://scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/13/SLR13_Coyle.pdf
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 543–562.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 4: Second and foreign language education* (2nd ed.) (pp. 97–111). New York: Springer.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum: CLIL national statement and guidelines*. London: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Crawford, J. (1996). Seven hypotheses on language loss: Causes and cures. In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (pp. 45–60). Flagstaff: Center for Excellence in Education.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. London: SAGE.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson. Retrieved from: <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Cristóvão, F. (2006). As viagens e os viajantes para os portos da Lusofonia. In Leal, M.L.T., Garcia, M.J.F., & Benito, A.B.G. (2006). *Invitación al viaje* (pp. 227–244). Mérida: Junta de Extremadura.
- Cristóvão, F. (2008). *Da Lusitanidade à Lusofonia*. Coimbra: Almedina.
- Croft, W. (2011). Language structure in its human context: New directions for the language sciences in the twenty-first century. In P.C. Hogan (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences* (pp. 1–11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crombie, A.C. (1952). *The history of science: From Augustine to Galileo*. London: Falcon Educational Books.
- Crombie, A.C. (1953). *Robert Grosseteste and the origins of experimental science*. Oxford: Oxford Clarendon Press.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: Da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Crystal, D. (1965). *Linguistics, language and religion*. London: Burns and Oates.
- Crystal, D. (1966). Language and religion. In L. Sheppard (Ed.), *Twentieth century Catholicism* (pp 11–28). New York: Hawthorn Books.
- Cubelles, S.C. (2002). *Compêndio de ética filosófica e história de la ética*. Valência: Edicep.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131–149.
- Cummins, J. (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matter. *Working Papers in Bilingualism*, 19, 197–205.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2–19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–36.

- Cummins, J. (1988). From multicultural to anti-racist education: an analysis of programmes and policies in Ontario. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 127–157). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the distinction. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Cummins, J. (2000a). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34(4), 537–548.
- Cummins, J. (2000b). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005a). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585–592.
- Cummins, J. (2005b). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. Paper presented at TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, Bogazici University Istanbul, Turkey. Retrieved from: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée (RCLA)*, 10(2), 221–240. Retrieved from: <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/7-vol-10-no2-art-cummins.pdf>
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.), Volume 2: Literacy (pp. 71–83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohatny, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 19–35). Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, 43(2), 317–321.
- Cummins, J., Harley, B., Swain, M., & Allen, P. (1990). Social and individual factors in the development of bilingual proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 119–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, A.F. da. (2008). Funcionalismo. In M.E. Martelotta (Org.), *Manual de linguística* (pp. 157–176). São Paulo: Contexto. Retrieved from: https://www.academia.edu/28342810/Mario_Eduardo_Martelotta_Manual_de_linguistica
- Cunha, C.F. & Cintra, L.F.L. (2017). *Nova gramática do Português contemporâneo* (7^a ed.). Rio de Janeiro: Lexicon.
- Cunha, J.C.C. & Maneschy, V.B. (2011). O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. *Veredas Online – Atemática*, 1, 136–147. Retrieved from: <http://www.ufff.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-101.pdf>
- Cunha, L. (2001). *A Nação nas malhas da sua identidade: o Estado Novo e a construção da identidade nacional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264–274.
- Cunningsworth, A. (1983). Needs analysis: A review of the state of the art. *System*, 11(2), 149–154.

- Curran, J.E. & Chern, C. (2017). Pre-service English teachers' attitudes towards English as a lingua franca. *Teaching and Teacher Education*, 66, 137–146.
- Curry, M.J. & Hanauer, D.I. (Eds.). (2014). *Language, literacy, and learning in STEM education: Research methods and perspectives from applied linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day 'wild child'*. New York: Academic Press.
- Curto, J.C. & Gervais, R.R. (2002). A dinâmica demográfica de Luanda no contexto do tráfico de escravos do Atlântico Sul, 1781–1844. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar., 85–138.
- Cvitić, F. Šimić, M.L., & Horvat, J. (2014). Genesis, visual attributes and contemporary communication features of the alphabet. *Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*, XXVII(1), 41–56.
- Cyranka, L.F.M. (2014). *Evolução dos estudos linguísticos*. *Revista Práticas de Linguagem*, 4(2), 160–198.
- da Matta, J.D.C. (1893). *Ensaio de dicionário Kinbundu-Portuguez*. Lisboa: Typographia e Stereotypia.
- Dale, L., Van Der ES, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL skills*. Leiden: European Platform (Internationalising education).
- Dalmoro, M. & Vieira, K.M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6(Edição Especial), 161–174.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi:10.1017/S0267190511000092>
- Dalton-Puffer, C. (2012). A postscript on institutional motivations, research concerns and professional implications. *AILA Review*, 25, 101–103.
- Damianovic, M.C. (2005). O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, 8(2), 181–196.
- Daoud-Brikci, S. (2012). ESP Course Design in the Light of Globalization Process: The Case of First Year LMD Students of the Economic Sciences. MA Dissertation. Faculty at Abou-Bekr Belkaid University, Tlemcen. Retrieved from: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/2368/1/DAOUD-BRIKCI-Soraya.pdf>
- Darquennes, J. & Vandebussche, W. (2011). Language and religion as a sociolinguistic field of study: Some introductory notes. *Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik*, 25, 1–12.
- Das, J.P. (2009). *Reading difficulties and dyslexia: An interpretation for teachers*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Dave, S.P. (2010). *Communicative approach to the teaching of English as a second language*. Mumbai, IND: Himalaya Publishing House.
- Davies, A. & Elder, C. (2004). Applied linguistics: Subject to discipline? In A. Davies & C. Elder (Eds.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 1–15). Malden, MA: Blackwell.
- Davies, A. (2007). *An introduction to Applied Linguistics. From practice to theory* (2nd Ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davis, D.R. (2013). World Englishes in world religions. *World Englishes*, 32(3), 377–379.
- Day, R. (1980). ESL: A factor in linguistic genocide? In J.C. Fisher, M.A. Clarke, & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '80, building bridges: Research and practice in teaching English as a second language*. Washington, DC: TESOL.
- Day, R.R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Bot, K. (2001). Language use as an interface between sociolinguistic and psycholinguistic processes in language attrition and language shift. In J. Folmer & P. Van Avermaet. (Eds.), *Theories on maintenance and loss of minority languages: Towards a more integrated explanatory framework* (pp. 65–81). Munster and New York: Waxmann.
- De Costa, P.I. (Ed.). (2015). *Ethics in applied linguistics research: Language researcher narratives*. New York: Routledge.
- De Costa, P.I. (Ed.). (2018). Ethics and Applied Linguistics research. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of Applied Linguistics research methodology* (pp. 245–257). London: Palgrave Macmillan.
- De Groot, A.M.B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York-Hove: Psychology Press.
- De Heredia, C. (1987). Do bilingüismo ao falar bilingue. In G. Vermes & J. Boutet. (Eds.), *Multilingüismo* (pp. 177–220). Campinas: Editora da Unicamp.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- De Souza, A.I.R., da Silva, D.F.G., Dillman, M., Guedes, M.S., & Leite, S.C. (2011). Guerra civil e o desenvolvimento económico em Angola. *Revista de Economia, Anápolis*, 7(2), 1–21.
- De Vaus, D.A. (2001). *Research design in social research*. London: SAGE.
- Decreto Executivo nº 242/18, Diário da República nº 88, I Série, de 15 de junho – Cria 14 cursos de Licenciatura do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla.
- Decreto nº 1/90, de 8 de janeiro, do Conselho de Ministros – Regulamento da Lei dos Investimentos Estrangeiros, *Diário da República*, nº 2, 1.ª série.
- Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro de 2009: Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior, publicado no Diário da República nº 237, I Série. Retrieved from: <http://isced.ed.ao/assets/120/Normas%20Gerais%20Reguladoras%20do%20Ensino%20Superior.pdf>
- Decreto Presidencial nº 143/12, Diário da República nº 120, I Série, de 25 de junho que aprova o Estatuto do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla).
- Decreto Presidencial nº 193/18), Diário da República nº 119, I Série, de 10 de agosto, aprova as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Sistema do Ensino Superior.
- Decreto Presidencial nº 5/19, Diário da República nº 3, I Série, de 8 de janeiro, que aprova o Regulamento Geral de Acesso ao Ensino Superior.
- Delamare-Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is competence. *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. Retrieved from: https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/09-0688_CompWintertonEN.pdf
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: ASA.
- Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Department for Education. (2011). Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. Retrieved from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf

- Department for Higher Education and Training. (2017). *Revised language policy in higher education: Amended*. Pretoria: SADHET. Retrieved from: <http://www.dhet.gov.za/Policy%20and%20Development%20Support/Government%20Notice%20Revised%20Language%20Policy%20for%20Higher%20Education.pdf>
- Department of Education. (2002). *Language policy in higher education*. Pretoria: SADE. Retrieved from: <http://www.dhet.gov.za/Management%20Support/Language%20Policy%20for%20Higher%20Education.pdf>
- Deslandes, V.A. (1962). S/T - discurso no Conselho Legislativo, 4 de abril 1962. Folheto 13,5x20 cm Imprensa Nacional, Luanda.
- Despacho Presidencial. (2015). Despacho Presidencial n.º 60/15 (Cria a Comissão Multisectorial para proceder a estudos conducentes à criação de Pólos de Desenvolvimento Mineiro ...), publicado em Diário da República Iª Série n.º 88, de 16 de junho de 2015. Retrieved from: <http://faolex.fao.org/docs/pdf/ang148283.pdf>
- Devraun, L.J.D. (1996). South African foreign relations with Angola, 1975–1988: A structural realist perspective. MA Dissertation, University of Cape Town. Retrieved from: <https://open.uct.ac.za/handle/11427/13877?show=full>
- Diadori, P. (Ed.). (2012). *How to train language teacher trainers*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dias, I.S. (2010). Competências em Educação: Conceito e significado pedagógico: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 14(1), 73–78. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>
- Dias, P. (2014). O lugar da fala: Conversas entre o ondjango angolano e o jongo brasileiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, 59, 329–368. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i59p329-368>
- Dias, R. (2003). *Sociologia do turismo*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J.O. (1996). *The systematic design of instruction* (4th Ed.). New York: HarperCollins.
- Dik, S.C. (1997a). *Theory of functional grammar: Part 1 The Structure of the Clause*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dik, S.C. (1997b). *Theory of functional grammar: Part 2 Complex and Derived Constructions*. Edited by Kees Hengeveld. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dilolwa, C.R. (1978). *Contribuição à história económica de Angola*. Luanda: O. E. Imprensa Nacional de Angola.
- Dionísio, M.L. (2006). Educação de adultos: Novas oportunidades de literacia. *PERSPECTIVA, Florianópolis*, 32(1), 21–37.
- Diringer, D. & Olson, D.R. (2012). *Alphabet, Encyclopaedia Britannica Online*. Available at: Retrieved from: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/17212/alphabet/>
- Dirven, R. & Fried, V. (Eds.). (1987). *Functionalism in linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Doe, C. (2014). Diagnostic English language needs Assessment (DELNA). *Language Testing*, 31(4), 537–543.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (Eds.). (2012). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doiz, M., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-Medium Instruction. *World Englishes*, 30(3), 345–359.
- Doke, C.M. & Cole, D.T. (1961). *Contributions to the history of Bantu linguistics*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Doke, C.M. (1935). *Bantu linguistic terminology*. London; New York Longmans, Green.
- Doke, C.M. (1954). *The Southern Bantu languages*. London; New York: Oxford University Press.

- Doloughan, F.J. (2001). *Communication skills and the knowledge economy: Language, literacy and the production of meaning*. London: Institute of Education.
- Doloughan, F.J. (2011). *Contemporary narrative: Textual production, multimodality and multiliteracies*. London: Continuum.
- Donaldson, R.P. & Haggstrom, M.A. (2006). *Changing language education through CALL*. London: Routledge.
- Donitsa-Schmidt, S. (1999). Language maintenance and shift: Determinants of language choice among Soviet immigrants in Israel. PhD Thesis, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Retrieved from: http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape9/PQDD_0021/NQ45668.pdf
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Downes, W. (2011). *Language and religion: A journey into the human mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downing, J.E. (2005). *Teaching literacy to students with significant disabilities: Strategies for the K-12 inclusive classroom*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Drake, S.M. & Burns, R.C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dreyer, C. & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349–365.
- Du Boulay, D. (1999). Argument in reading: What does it involve and how can students become better critical readers? *Teaching in Higher Education*, 4(2), 147–163.
- Du Plessis, L. & Gerber, D. (2012). Academic preparedness of students: An exploratory study. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 8(1), 81–94.
- Duan, S. (2017). Bloomfield's concept of meaning. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 343–348.
- Dubiel, B. (2019). The assessment of language maintenance in bilingual children. *TEANGA, The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10, 94–112. <https://doi.org/10.35903/teanga.v10i0.72>
- Dudley-Evans, T. & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P.A. (2007). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duhem, P. (1913 a 1959). *Le système du monde, histoire des doctrines cosmologiques de Platon à Copernic*. 10 Volumes. Paris: Hermann.
- Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD: How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dunn, A.L. & Tree, J.E.F. (2009). A quick, gradient bilingual dominance scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 273–289.
- Dunworth, K. (2009). An investigation into post-entry English language assessment in Australian universities. *Journal of Academic Language & Learning*, 3(1), A1–A13.
- Dupuy, B. C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33(2), 205–223.
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 127(1), 84–102. Retrieved from: https://archives-rfg.revuesonline.com/gratuit/RFG32_160_13_Durand-RFG160_HS.pdf

- Durmuşoğlu Köse, G., Yüksel, İ., Öztürk, Y., & Tömen, M. (2019). Turkish academics' foreign language academic literacy: A needs analysis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 717–736. Retrieved from: http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2019_1_46.pdf
- Dutra, D.P. & Mello, H. (2004). A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In M.H. Vieira-Abrahão (Orgs.), *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões* (pp. 31–43). Campinas, Pontes, ArteLíngua.
- Dweik, B.S. & Al-Obaidi, T.A. (2014). Syriac language maintenance among the Assyrians of Iraq. *Journal of Sociology and Social Work*, 2(1), 269–282.
- Dworin, J. (2003). Insights into biliteracy development: toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), 171–186.
- Earls, C.W. (2016). *Evolving agendas in European English-Medium higher education: Interculturality, multilingualism and language policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Eastman, C.M. (2001). National language/Official language. In R. Mesthrie (Ed.), *Concise Encyclopedia of sociolinguistics* (pp. 657–662). Oxford: Pergamon.
- Eastment, D. (1999). *The Internet and ELT*. London: The British Council.
- Ebel, R.L. & Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of education measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Edge, J. (1988). Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT Journal*, 42(1), 9–13.
- Edwards, C.H. (2011). *Educational change: From traditional education to learning communities*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Penguin Books.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125.
- Ehri, L.C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – Research, theory and practice across languages* (pp. 237–269). New Jersey: LEA.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21.
- El-Dash, I.G. & Busnardo, J. (2001). Brazilian attitudes toward English: Dimensions of status and solidarity. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 224–237.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227–275.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172.
- Embleton, S., Joseph, J.E., & Niederehe, H. (Eds.). (1999). *The emergence of the modern language sciences: Studies on the transition from historical-comparative to structural linguistics in honour of E. F. K. Koerner*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Erben, T., Ban, R., & Castaneda, M. (2009). *Teaching English language learners through technology*. New York: Routledge.
- Ermida, I. (2010). Representações étnicas na imprensa americana: A construção do Outro na cobertura jornalística do 11 de setembro (“Ethnic representations in the American media: Press constructions of the other in the 9/11 aftermath”). *Diacrítica – Série Ciências da Linguagem*, 24(1), 123–150. Retrieved from:

- https://www.academia.edu/1598542/Portugu%C3%AAs_M%C3%A9dio_uma_fase_de_transi%C3%A7%C3%A3o_ou_uma_transi%C3%A7%C3%A3o_de_fase
- Errasti, M.M.S (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 27–42. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010301>
- Ervedosa, C. (2001). *Roteiro da literatura angolana* (2ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Escamilla, K. (2006). Semilingualism applied to the literacy behaviors of Spanishspeaking emerging bilinguals: Bi-illiteracy or emerging biliteracy? *Teachers College Record*, 108(11), 2329–2353.
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Ruiz-Figueroa, O., & Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
- Esperança, J., Reto, L., Gulamhussen, M.A., Machado, F.L., & Costa, A.F. (2012). *O valor da língua portuguesa: Uma perspetiva económica e comparativa*. Lisboa. Instituto Internacional de Macau e Observatório da Língua Portuguesa.
- Estella, A.M. & Vera, C.S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159–183.
- Estermann, C. (1960a). *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro)*. Vol. I. Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Estermann, C. (1960b). *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro)*. Vol. II. Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Estermann, C. (1961). *Etnografia do Sudoeste de Angola*. Vol. III. *O Grupo étnico Herero*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar (Memórias, 30).
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37–48. Retrieved from: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf
- European Commission. (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society*. Brussels: EU Commission.
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Everitt, B.S. & A. Skrondal, A. (2010). *The Cambridge dictionary of statistics* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewert, A. (2013). Research traditions in Applied Linguistics. In D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, & J. Zybert (Eds.), *Investigations in teaching and learning languages* (pp. 9–18). Cham: Springer International Publishing.
- Eynon, R. & Malmberg, L.E. (2011). A typology of young people's Internet use: Implications for education. *Computers & Education*, 56(3), 585–595.
- Eze, M.O. (2013). Pan Africanism: A brief intellectual history. *History Compass*, 11(9), 663–674.
- Fanom, F. (2005). *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: UFJF.
- Fantini, E.A. (2012). Language as an essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook on language and intercultural communication* (pp. 263–278). Oxon: Routledge.
- FAO. (2002). Charting Angola's future. *Newsroom*, 22 April.
- FAO. (2007). *State of the world's forests*. Rome: FAO.
- Faraco, C.A. (2001). Estudos pré-saussurianos. In F. Mussalim & A.C. Bentes (Orgs.), *Introdução à linguística* (5ª ed.) (pp. 27–51). São Paulo: Cortez. Retrieved from: https://docgo.net/viewdoc.html?utm_source=texto-03-estudos-pre-saussurianos-pdf&utm_campaign=download

- Faraco, C.A. (2008). Língua portuguesa: Um breve olhar sobre sua história. Português: um nome, muitas línguas. Salto para o futuro. *Boletim 08*, maio, 13–14. Retrieved from: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Portugues-um-nome-muitas-linguas.pdf>
- FCT (2014). Código de conduta da fundação e a tecnologia. Retrieved from: <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2014/08/C%C3%93DIGO-DE-CONDUTA-RESPONS%C3%81VEL-EM-INVESTIGA%C3%87%C3%83O-CIENT%C3%8DFICA-30072015.pdf>
- Federal Policy on Research Misconduct: Retrieved from: <https://www.aps.org/policy/statements/upload/federalpolicy.pdf>
- Felner, L.A. (1989). *Angola no século XVI*. Documentos. Comentários de A.L.A. Ferronha. Publicações Alfa Lisboa. Carta de doação a Paulo Dias de Novais. Lisboa, 6 de setembro de 1571. In L. Albuquerque (Org.), *Angola no Século XVI* (pp. 69–82). Lisboa, Publicações Alfa.
- Ferguson C.A. & Heath, S.B. (1981). *Glossary*. In C.A. Ferguson & S.B. Heath (Eds.), *Language in the USA* (pp. 527–533). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, C.A. (1982). Religious factors in language spread. In R.L. Cooper (Ed.), *Language spread: Studies in diffusion and social change* (pp. 95–106). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Fernandes, J. & Ntondo, Z. (2002). *Angola, povos e línguas*. Luanda, Editorial Nzila.
- Fernandes, M.K. (2009). *Etude de la dimension iconographique de l'enseignement du français aux débutants en contexte angolais*. Lille: ARNT.
- Ferreira, F. & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 177–197.
- Ferreira, J.M. (2004). O 25 de abril no contexto internacional. *Relações Internacionais*, 2, 143–158.
- Ferreira, L.P. (2004). Using Portuguese to help grade 8 pupils learn English: Proposal of a unit for ELT methodology programme at ISCED/Lubango. CDI/ISCED. (Monografia de Licenciatura).
- Ferreira, M.E. (2002). Nacionalização e confisco do capital português na indústria transformadora de Angola (1975-1990). *Análise Social*, XXXVII(162), 47–90.
- Ferreira, M.L.S. (2013). Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Retrieved from: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFFLF>
- Ferreira, N.S.C. (2006). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: A gestão da educação como *Gérmem* da formação. *Educ. Soc., Campinas*, 27(97), 1341–1358.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. New York: Heinemann.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1985). Literacy development: A Psychogenetic perspective. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (pp. 217–228). New York: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* (pp. 12–25). Newark, DE: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre a alfabetização* (24ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (2004). *Com todas as letras* (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1996). Pizza or piza? How children interpret the doubling of letters in writing. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 145–163). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fiad, R.S. (2006a). As instâncias de letramento e as práticas escolares. In M.L.G. Corrêa & F. Boch (Orgs.), *Ensino de língua: Representação e letramento* (pp. 139–153). Campinas: Mercado de Letras.

- Fiad, R.S. (2006b). O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação?. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, 8, 315–325.
- Figueiredo, E. & Smith, G.F. (2008). *Plants of Angola/ Plantas de Angola*. Strelitzia 22. Pretoria: South African National Biodiversity Institute.
- Figueiredo, E., Smith, G.F., & César, J. (2009). The flora of Angola: First record of diversity and endemismo. Retrieved from: https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/14410/Figueiredo_Flora%282009%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Figueiredo, F.B. (2011). *História da África*. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais. Retrieved from: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_239.pdf
- Filippo, C., Bostoen, K., Stoneking, M., & Pakendorf, B. (2012). Bringing together linguistic and genetic evidence to test the Bantu expansion. *Proceedings of the Royal Society*, 279, 3256–3263.
- Firmino, G. (2005). A questão linguística na África pós-colonial. O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Texto Editores.
- Fischer, A. (2007). A construção de letramentos na esfera acadêmica. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Lingüística, Linha de pesquisa Lingüística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina. Retrieved from: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>
- Fischer, A. (2008). Letramento Acadêmico: Uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, 30(2), 177–187.
- Fischer, A. (2010). Literacias em contexto acadêmico: Construções e sentidos. In M.J. Marçalo, M.C. Lima-Hernandes, E. Esteves, & M.C. Fonseca, O. Gonçalves, A.L. Vilela, & A.A. Silva (Orgs.), *Língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 160–180). Évora: Universidade de Évora.
- Fishman, J.A. (1968). The Relationship between micro- and macrosociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. *Journal of Social Issues*, 23(3), 15–31.
- Fishman, J.A. (1977). The social science perspective. In J. Fishman (Ed.), *Bilingual education: Current perspectives, Vol. 1: Social science* (pp. 14–62). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, J.A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fisiak, J. (1984). On the roots of contrastive linguistics. *Folia Linguistica*, 18(1-2), 139–153.
- Fituni, L.L. (1985). *Angola: Natureza, população, economia* (2ª ed.). Moscovo: Edições Progresso.
- Fleury, A.C.C. & Fleury, M.T. (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Fleury, M.T.L. & Fleury, A.C.C. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(Edição Especial), 183–196.
- Flores, A. & Flores, M. (1998). O Professor – agente de inovação curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva, & A. Silva (Orgs.), *Reflexão e inovação curricular* (pp. 80–99). Braga: IEP/CEEP Universidade do Minho. Retrieved from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf>
- Flores, B.B., Sheets, R.H., & Clark, E.R. (2011). *Teacher preparation for bilingual student populations: Educar para transformar*. New York: Routledge.
- Flores, C. (2008a). A competência sintática de falantes bilingues luso-alemães regressados a Portugal. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga. Retrieved from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8582>
- Flores, C. (Ed.). (2008b). *Temas em Bilingüismo. Coleção Hespérides. Linguística 7*. Braga: CEHUM. Retrieved from:

- <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27713/1/Temas%20em%20Bilinguismo.pdf>
- Flores, C. (Org.). (2011). *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo – Transversalidades II. Coleção Hespérides. Linguística 9*. Braga: CEHUM/Húmus. Retrieved from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23668/1/MultiplosOlharesSobreBilinguismo.pdf>
- Flores, C., Moreira, M.A., & Grossegese, O. (2012). EUCIM-TE = European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education – National Report on needs analysis report: Portugal. Braga: Universidade do Minho. Retrieved from: <http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Material/Needs%20Analysis%20Report%20Portugal.pdf>
- Flory, E.V. & Souza, M.T.C.C. (2009). Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, XIX(23–40). Retrieved from: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/3488/2296>
- Flowerdew, J. & Li, Y. (2007). Plagiarism and second language writing in an electronic age. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 161–183.
- Foley, C. (2007). *Land rights in Angola: Poverty and plenty*. Humanitarian Policy Group Working Paper – Overseas Development Institute: London.
- Foley, W.A. (1997). *Anthropological linguistics: An introduction*. Blackwell, Malden, MA.
- Fonseca, A.M. (2014). Em português nos entendemos? Lusofonia, literatura-mundo e as derivas da escrita. *Configurações*, 12, 1 – 12. Retrieved from: <http://journals.openedition.org/configuracoes/2041>
- Fonseca, D.J. (2012). As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola. *Anais do SIELP*, 2(1). *Uberlândia: EDUFU*. Retrieved from: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_083.pdf
- Fourez, G. (1995). *A construção das ciências: Introdução à filosofia e à ética das ciências*. (Tradução de Luiz Paulo Rouanet, do título original em francês: *La construction des sciences*). São Paulo: Editora UNESP.
- Fowler, F.J. & Cosenza, C. (2009). Design and evaluation of survey questions. In L. Bickman & D.J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (2nd ed.) (pp. 375–412). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fowler, F.J. (1999). Design and evaluation of survey questions. In L. Bickman & D.J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 343–374). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Freeman, R.D. (1998). *Bilingual education and social change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freeman, Y.S. & Freeman, D. (1992). *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, Y.S. & Freeman, D.E. (2009). *Academic Language for English language learners and struggling readers: How to help students succeed across content areas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freire, P. (1983). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez. Retrieved from: <http://www.paulofreirebymateusbadan.xpg.com.br/Livro2.PDF>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freudenthal, A. (1999). A Baixa de Cassanje: Algodão e revolta. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 245–283.
- Frey, L., Botan, C., & Kreps, G. (2000). *Investigating communication: An introduction to research methods* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Friedman, T. (2005). *O mundo é plano: Uma breve história do século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.F. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Fromont, C. (2014). *The art of conversion: Christian visual culture in the Kingdom of Kongo*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Fry, P. (2001). Introdução. In P. Fry. (Org.), *Moçambique: Ensaios* (pp. 13–20). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Gaio, G. (2016). Angolanidade e angolanização: Interfaces da governança no pós-guerra civil em Angola. *Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB*, 1(1), 266–290.
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Garcia, E.E. (2005). *Teaching and learning in two languages: Bilingualism and schooling in the United States*. New York: Teachers College Press.
- Garcia, G.E. (2000). Bilingual children's reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, R. Barr, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. III, pp. 813–834.
- García, O. & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 232–246). New York: Routledge.
- García, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies* (pp. 258–277). Clevedon: Multilingual Matters. Retrieved from: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/11/transl-as-process-pedagogy.pdf>
- García, O. & Kleifgen, J. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, O. & Sylvan, C. (2011) Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan.
- García, O. (1983). Sociolinguistics and language planning in education for Hispanics in the United States. *International Journal of the Sociology of Language*, 44, 43–54. Retrieved from: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/sociolinguistics-and-language-planning.pdf>
- García, O. (1997). Bilingual education. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 405–420). Oxford: Blackwell.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. London: Willey-Blackwell.
- García, O. (2013). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st Century. In C. Abello-Contesse, P.M. Chandler, M.D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st Century: Building on experience* (pp. 155–177). Toronto: Multilingual Matters. Retrieved from: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/01/from-disglossia-to-transglossia.pdf>
- García, O. (2014). Becoming bilingual and biliterate: Sociolinguistic and sociopolitical considerations. In C. Addison Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & G.P. Wallach (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 145–160). New York: The Guilford Press. Retrieved from: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2013/11/handbooklanguage-literacy.pdf>
- García, O., Lin, A.M.Y., & May, S. (Eds.). *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Singapore: Springer.

- García, O., Makar, C., Starcevic, M., & Terry, A. (2011). The translanguaging of Latino kindergartners. In J. Rothman & K. Potowski (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English speaking societies* (pp. 33–55). Amsterdam: John Benjamins.
- Garcia, R. (2014). Predictors of success: The impact of biliteracy on post-secondary education completion. PhD Thesis, Faculty of the Graduate School of the University of Colorado, for the degree of Doctor of Education Leadership for Educational Equity.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, S. (2012). Global English and bilingual education. In Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 247–263). London: Routledge.
- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrido, M.V. & Prada, M. (Orgs.). (2016). *Manual de competências académicas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Garvão, C. (2015). *Portugal e a I Guerra Mundial (1914-1918): Colóquio*. Lisboa: Assembleia da República. Retrieved from: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/ColoquioPortIGM.pdf>
- Gass, S. & Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Gass, S. M. & L. Selinker. 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse*. London: Falmer.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Genesee, F. (1984). On Cummins' theoretical framework. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 20–27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Tucker, G.R., & Lambert, W.E. (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, 46(4), 1010–1014.
- Gentil, G. (2005). Commitments to academic biliteracy: Case studies of francophone university writers. *Written Communication*, 22(4), 421–471.
- George, E. (2005). *The Cuban intervention in Angola, 1965–1991: From Che Guevara to Cuito Cuanavale*. London: Frank Cass.
- Gertken, L.M., Amengual, M., & Birdsong, D. (2011). The Bilingual Language Profile: A tool for assessing bilingual language dominance. LASSO 2011 Linguistic Association of the Southwest, South Padre Island, TX. October 2, 2011. Retrieved from: <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/the-bilingual-language-profile-a-tool-for-assessing-bilingual-language-dominance/>
- Gertken, L.M., Amengual, M., & Birdsong, D. (2014). Assessing language dominance with the Bilingual Language Profile. In A. Leclercq, A. Edmonds, & H. Hilton (Eds.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA* (pp. 208–225). Bristol: Multilingual Matters.

- Geske, A. & Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school level. *Problems of Education in the 21st Century* 6: 71–77.
- Giambo, D.A. & Szecsi, T. (2015). Promoting and maintaining bilingualism and biliteracy: Cognitive and biliteracy benefits and strategies for monolingual teachers. *The Open Communication Journal*, 9(Suppl 1: M8), 56–60.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Gikas, J. & Grant, M.M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18–26. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.002>
- Gil, A.C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa* (3^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307–348). London: Academic Press.
- Ginsberg, M.B. & Wlodkowski, R.J. (2009). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching in college* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gizir, S. & Simsek, H. (2005). Communication in an academic context. *Higher Education*, 50(2), 197–221. Retrieved from: <http://www.hasansimsek.net/files/Communication%20in%20an%20Academic%20Context.pdf>
- Gleijeses, P. (2006). Moscow's proxy? Cuba and Africa 1975-1988. *Journal of Cold War Studies*, 8(4), 98–146.
- Gogonas, N. (2012). Religion as a core value in language maintenance: Arabic speakers in Greece. *Integration Migration*, 50(2), 113–129.
- Gollin-Kies, S., Hall, D.R., & Moore, S.H. (2015). *Language for specific purposes*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Golonka, E., Bowles, A., Frank, V., Richardson, D., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Gomes, G. & Soares, A.B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780–789. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Gomes, M.C. (2002). Literacia e educação de adultos: percursos, processos e efeitos. Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa. Retrieved from: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/287>
- Gomes, M.C. (Org.). (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – Nível secundário*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional.
- Gonçalves, H. & Pereira, R.S.M.O. (2011). Abandono escolar no Ensino Superior: Estudo exploratório no Instituto Politécnico de Setúbal. Estudo promovido pela UNIQUA/IPS. Retrieved from: http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F584976066/Abandono%20Escolar%20ES_Estudo%20Explorat%20IPS_FINAL2.pdf
- Gonçalves, J.J. (1964). A informação em Angola: Alguns subsídios para o seu estudo. Lisboa: ISCSPU.
- Gonçalves, J.J. (1964). *A informação em Angola: Alguns subsídios para o seu estudo*. Lisboa: ISCSPU.
- Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da EU. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 25–43. Retrieved from: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n18/n18a03.pdf>
- Gonzaga, N. (1969). *Angola: Pequena monografia*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, Centro de Informação e Turismo de Angola.
- Goodfellow, R. & Lea, M.R. (2007). *Challenging e-learning in the university: A literacies perspective*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

- Goodfellow, R. & Lea, M.R. (2013). *Literacy in the digital university*. New York: Routledge.
- Goodfellow, R. (2005). Academic literacies and E-Learning: A critical approach to writing in the Online University. *International Journal of Educational Research*, 43(7/8), 481–494.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131–144. Retrieved from: http://oro.open.ac.uk/26758/2/TiHE_review_final.pdf
- Gottlieb, M. (2006). *Assessing English language learners: Bridges from language proficiency to academic achievement*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Gouin, F. (1880). *Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris: Fischbacher.
- Goulah, J. (2017). Climate change and TESOL: Language, literacies, and the creation of eco-ethical consciousness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 90–114.
- Governo de Angola. (2012a). *PNFQ – Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*. Luanda: Órgãos Essenciais Auxiliares Do Presidente da República, Casa Civil.
- Governo de Angola. (2012b). *Programa de Governo do MPLA para 2012-2017*. Retrieved from: www.mpla.ao/imagem/ProGovMPLA.pdf
- Governo de Angola. (2016a). Decreto Legislativo nº 1/16, de 24 de fevereiro, sobre a Estratégia Para a Saída da Crise Derivada da Queda do Preço do Petróleo no Mercado Internacional. Retrieved from: http://abcempreendedor.com/conteudos/documentos/370_20160302101120.pdf
- Governo de Angola. (2016b). Quantificar. Boletim Informativo PNFQ, jan. fev. mar 2016. Luanda: UTG/PNFQ.
- Governo de Angola. (2018). *Programa Nacional de Desenvolvimento 2018-2022*. Retrieved from: https://www.info-angola.com/attachments/article/4867/PDN%202018-2022_MASTER_vf_Volume%201_13052018.pdf
- Governo de Portugal. (2016). *Recursos minerais: O potencial de Portugal*. Lisboa: Ministério da Economia.
- Grabe, W. & Stoller, F.L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Harlow, Essex: Pearson Longman.
- Grabe, W. (2002). Applied linguistics: An emerging discipline for the Twenty-first Century. In R.B. Kaplan (Eds.), *The Oxford handbook of Applied Linguistics* (pp. 3–12). Oxford: Oxford University Press.
- Graff, H. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century city*. London: Academic Press.
- Graff, H. (1987). *The legacies of literacy: Continuities and contradictions in Western Culture and society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Graff, H.J. (2010). The literacy myth at thirty. *Journal of Social History*, 43(3), 635–661.
- Graham, C.R. & Brown, C. (1996). The effects of acculturation on second language proficiency in a community with a two-way bilingual program. *The Bilingual Research Journal*, 20(2), 235–260.
- Gravelle, M. (1996). *Supporting bilingual learners in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Greenberg, J.H. (1948). The tonal system of Proto-Bantu. *Word*, 4(3), 196–208.
- Greenberg, J.H. (1955). *Studies in African linguistics classification*. New Haven: Compass Publishing Company.
- Greenberg, J.H. (1963). *The languages of Africa*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Greenberg, J.H. (1971). Nilo-Saharan and Meroitic. In T.A. Sebeok (Ed.), *Current trends in Linguistics, Vol. VII: Linguistics in Sub-Saharan Africa* (pp. 421–442). The Hague: Mouton.
- Greenberg, J.H. (2010). Classificação das línguas da África. In J. Ki-Zerbo (Ed.). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 317–336). Brasília: UNESCO.
- Griffiths, B. & Washington, E. (2015). *Competencies at work: Providing a common language for talent management*. New York: Business Expert Press.

- Grin, F. (2001). English as economic value: Facts and fallacies. *World Englishes*, 20(1), 65–78.
- Grinnell, R.M. (Ed.). (1993). *Social work research and evaluation* (4th ed.). Itasca, IL: Peacock.
- Grollemund, R., Branford, S., Bostoen, K., Meade, A., Venditti, C., & Pagel, M. (2015). Bantu expansion shows that habitat alters the route and pace of human dispersals. *PNAS*, 112(43), 13296–13301.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51–62). Amsterdam: North-Holland.
- Grosjean, F. (1999). Individual bilingualism. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 284–290). Oxford: Pergamon Press.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teachers College Press.
- Grossman, P.L. (1994). Teachers' knowledge. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*, Vol. 10 (2nd ed.) (pp. 6117–18). London: Pergamon Press.
- Grossman, P.L. (1995). Teachers' knowledge. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.) (pp. 20–24). Oxford: Pergamon.
- Gruhn, S. & Weideman, A. (2017). The initial validation of a Test of Emergent Literacy (TEL). *Per Linguam*, 33(1), 25–53. <http://dx.doi.org/10.5785/33-1-698>.
- Guerra, M.J. (2015). *Usando nuestros recursos: Bilingual practices of young Latino bilingual learners inside and outside school*. PhD Thesis, Department of Bicultural - Bilingual Studies, College Education and Human Development, The University of Texas at San Antonio.
- Guetzkow, J., Lamont, M., & Mallard, G. (2004). What is originality in the humanities and the social sciences? *American Sociological Review*, 69(2) 190–212.
- Guimarães, F.J.C.C.A. (1992). The origins of the Angolan Civil War. PhD Thesis, The London School of Economics and Political Science. Retrieved from: <http://etheses.lse.ac.uk/2414/1/U615363.pdf>
- Guiora, A.Z. (2005). The language sciences: The challenges ahead. *Language Learning*, 55(2), 183–189.
- Gumperz, J. (1960). Formal and informal standards in Hindi regional language area. In C.A. Ferguson & J.J. Gumperz (Eds.), *Linguistic diversity in South Asia: Studies in regional, social and functional variation* (pp. 92–11). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6/2), 137–153.
- Gumperz, J. (1968). The Speech community. In D.L. Sills & R.K. Merton (Eds.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 381–386). London: Macmillan.
- Gurr, T.R. & Harff, B. (1994). *Ethnic conflict in world politics*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Gurr, T.R. (1993). *Minorities at risk: A global view of ethnopolitical conflict*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press.
- Guthrie, J.T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1–30.
- Guthrie, J.T., A. Wigfield, P. Barbosa, K.C. Perencevich, A. Taboada, M.H. Davis, N.T. Scaffidi and S. Tonks. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- Guthrie, M. (1948). *The classification of the Bantu languages*. London: Oxford University Press.
- Guthrie, M. (1967). *Comparative Bantu: Vol. 1*. Farnborough: Gregg International Publishers.
- Guthrie, M. (1970). *Comparative Bantu: Vols. 3 & 4*. Farnborough: Gregg International Publishers.
- Guthrie, M. (1971). *Comparative Bantu: Vol. 2*. Farnborough: Gregg International Publishers.
- Guzmán, N.A. (2011). Bilingual & biliteracy development: Language policy & English language learners in Texas. *Journal of Border Educational Research*, 10(1), 143–159.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? The University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1. Retrieved

from: <https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/%282000%29%20-%20HOW%20LONG%20DOES%20IT%20TAKE%20ENGLISH%20LEARNERS%20TO%20ATTAIN%20OPR.pdf>

- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade* (9^a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Halliday M.A.K. (1970). Language structure and language function. In Lyons, J. (Ed). *New horizons in linguistics* (pp. 140–165). London: Penguin Books.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halsband, U. (2006). Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology Paris*, 99(4–6), 355–369.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2004). *Bilinguality and bilingualism* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamers, J.F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70–98.
- Haneda, M. & Monobe, G. (2009). Bilingual and biliteracy practices: Japanese adolescents living in the United States. *Journal of Asian Pacific Communication*, 19(1), 7–29. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/233670727_Bilingual_and_biliteracy_practices_Japanese_adolescents_living_in_the_United_States
- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In Pokrivčáková, S. et al. (Eds.). *CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers* (pp. 7–16). Nitra: Constantine the Philosopher University. Retrieved from: http://www.danielxerri.com/uploads/4/5/3/0/4530212/e-textbook_clil_in_file_final2.pdf
- Harbert, W., McConnell-Ginet, S., Miller, A., & Whitman, J. (Eds.). (2009). *Language and poverty*. Bristol: Multilingual Matters.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 350–355.
- Harding, S. (1987). *Feminism and methodology: Social sciences issues*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Harper, S.R. & Quaye, S.J. (2009). Beyond sameness, with engagement and outcomes for all: An introduction. In Harper, S.R. & Quaye, S.J. *Student Engagement in Higher Education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (pp. 1–15). London: Routledge.
- Harris, J.B. & Hofer, M.J. (2010). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 211–229.
- Harris, T.L. & Hodges, R.E. (Eds.). (1981). *A dictionary of reading and related terms*. Newark, DE: International Reading Association. Knoblauch, C.H. (1990). Literacy and the politics of education. In A.A. Lumsford, H. Moglen, & J. Slevin (Eds.), *The right to literacy* (pp. 74–80). New York: The Modern Language Association of America.
- Harris, T.L. & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hartley, J. (2004). Case study research. In C. Cassel & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323–333). (Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 377–424). London: Longman.
- Hasher, L. & Zacks, R.T. (1979). Automatic and effortful processes in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108(3), 356–388.
- Hassan, N. & Ahmed, K. (2015). Exploring translanguaging: A case study of a madrasah in Tower Hamlets. *Research in Teacher Education*, 5(2), 23–28.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hatzky, C. (2015). *Cubans in Angola: South-South cooperation and transfer of knowledge, 1976–1991*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hauptman, S., Mansur, F., & Tal, R. (2008). A trilingual teaching model for developing academic literacy skills in Classical Arabic (L1), Hebrew (L2) and English (FL) in Southern Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(3), 181–197.
- Hauser, D., Chomsky, N., & Fitch, W.T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(5598), 1569–1579.
- Haynes, J. & Zacarian, D. (2010). *Teaching English language learners across the content areas*. Alexandria, VA: ASCD.
- Haynes, M. (2012). *The role of language and literacy in college- and career-ready standards: Rethinking policy and practice in support of English language learners*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heimer, F.W. (1980). *O processo de descolonização em Angola, 1974–1976*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- Heimer, F.W. (1983). Sobre a articulação dos modos de produção em Angola: Uma nota metodológica. *Análise Social*, XIX(77–79), 1097.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2nd ed.). London: Continuum.
- Hellyer, M. (Ed.). (2003). *The Scientific revolution: The essential readings*. Oxford: Blackwell.
- Henderson, L.W. (1990). *A igreja em Angola*. Lisboa: Editorial Além-Mar.
- Henderson, L.W. (1992). *The church in Angola: A river of many currents*. Cleveland, USA: The Pilgrim Press.
- Henderson, L.W. (2001). *A igreja em Angola: Um rio com várias correntes*. Luanda: Livraria Evangélica o 'BARQUINHO'.
- Henderson, R. & Hirst, E. (2006). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(2), 25–38. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832186.pdf>
- Henriksen, B. Holmen, A., & Kling, J. (2018). *English medium instruction in multilingual and multicultural universities: Academics' voices from the Northern European context*. London: Routledge.
- Heras, A. & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70–88.
- Herff Jones Nystrom. (2012). *Nystron Atlas of world history* (2nd ed.). Indianapolis, Indiana: Herff Jones. Retrieved from: http://sheleneanderson.weebly.com/uploads/1/1/9/6/11961193/nystrom_atlas.pdf
- Hermida, J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3, 20–30. Retrieved from: http://myclass.peelschools.org/sec/12/28291/Homework/article3_v3.pdf

- Hernandez, D.J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.
- Hernandez, J. (2015). Pathways toward proficiency: A case study of bilingual students' opportunities to learn academic language. PhD Thesis, School of Education Graduate. Retrieved from: https://scholar.colorado.edu/educ_gradetds/62
- Herrera, S.G., Perez, D.R., & Escamilla, K. (2010). *Teaching reading to English language learners: Differentiated literacies*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hill, M.M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hilton, A. (1985). *The Kingdom of Kongo*. Oxford: Clarendon.
- Hitti, P.K. (1961). *The Near East in history*. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand Company.
- Hitti, P.K. (1970). *History of the Arabs: From the earliest times to the present* (10th ed.). New York: Macmillan Education.
- Hoad, T.F. (Ed.). (2000). *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoare, P. (2010). Content-based language teaching in China: contextual influences on implementation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(1), 69–86.
- Hobbs, R. (2016). Literacy. In K.B. Jensen, R.T. Craig, J.D. Pooley, & E.W. Rothenbuhler (Eds.), *The international encyclopedia of communication theory and philosophy* (pp. 1–11). New Jersey: Wiley-Blackwell. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118766804.wbiect162/pdf>
- Hodges, T. (1976). The struggle for Angola. *The Round Table*, 66(262), 173–184. <http://dx.doi.org/10.1080/00358537608453217>
- Hogan, P.C. (Ed.). (2011). *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hohlfeldt, A. (2009). Imprensa das colônias de expressão portuguesa: Primeira aproximação. *Comunicação & Sociedade*, 30(51), 135–154. Retrieved from: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/download/857/908>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics* (4th ed.). Harlow, Essex: Longman.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. Retrieved from: http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple_view.pdf
- Hopewell, S. & Escamilla, K. (2014). Biliteracy development in immersion contexts. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 181–195.
- Hornberger, N. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212–229.
- Hornberger, N. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator. educational linguistics in practice. University of Pennsylvania. Reprinted from *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 155–171.
- Hornberger, N.H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.
- Hornberger, N.H. & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory into Practice*, 51(4), 239–247.
- Hornberger, N.H. & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal*, 14(2), 96–122.
- Hornberger, N.H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271–296.

- Hornberger, N.H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212–229.
- Hornberger, N.H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2 & 3), 155–171.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for Dual Language Education* (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved from: <http://www.cal.org/resource-center/publications-products/guiding-principles-3>
- Howard, R. & Brown, G. (Eds.). (1997). *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters
- Howatt, A.P.R. (1982). Language teaching must start afresh! *ELT Journal*, 36(4), 263–268.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A history of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howe, K.R. & Moses, M.S. (1999). Ethics in educational research. In A. Iran-Nejad & P.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, Vol. 24 (pp. 21–59). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Howie, S.J. (2003). Language and other background factors affecting secondary pupils' performance in Mathematics in South Africa. *African Journal of Research in SMT Education*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10288457.2003.10740545>
- Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. Maiden, MA: Blackwell.
- Hudson, L. (1968). *Frames of mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hugo, A. (2003). From literacy to literacies: preparing higher education in South Africa for the future. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 46–53.
- Hull, R. & Vaid, J. (2006). Laterality and language experience. Laterality: Asymmetries of Body. *Brain and Cognition*, 11(5), 436–464.
- Hull, R. & Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 45(9), 1987–2008.
- Human Rights Watch. (2003). Angola - A luta em tempos de paz: o retorno e reassentamento em Angola. *Human Rights Watch*, 15(16, A), i–30.
- Hurford, J. R. (1991). The evolution of the critical period for language acquisition. *Cognition*, 40(3), 159–201.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huutoniemi, K., Klein, J.T., Bruun, H., & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, 39(1), 79–88.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse*. London: Continuum.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Baltimore: Penguin.
- Hymes, D. (1982). Prague functionalism. *American Anthropologist*, 84(2), 398–399. Retrieved from: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1982.84.2.02a00130>
- ICELDA. (2011). TALL – Test of Academic Literacy Levels (Sample test). Retrieved from: <http://icelda.sun.ac.za/images/documents/TALL.pdf>. Free State: Inter-institutional Centre for Language Development and Assessment.
- Iler, U. (2016). Unpacking college readiness: An investigation of the predictors of postsecondary success among first-time freshmen through structural equation modeling. PhD Thesis, University of California, for the degree of Doctor of Education.
- IMF. (2016). *World Economic Outlook October 2016*. International Monetary Fund. Retrieved from: www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2016/02/pdf/text.pdf

- INE. (2014). *Resultados preliminares: Recenseamento geral da população e habitação – 2014*. Luanda: INE.
- INE. (2015). *Resultados definitivos: Recenseamento geral da população e habitação – 2014*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística. Retrieved from: http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultados%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%2022032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf
- INE. (2018). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Relatório de indicadores de linha de base agenda 2030*. Luanda: INE. Retrieved from: https://www.undp.org/content/dam/angola/docs/Publications/UNDP_AO_Relat%C3%B3rio%20ODS_IND_BASE_FINAL%202018.pdf
- Inglis, M., Kirkwood, T., Downs, C.T., & Parkinson, J. (2007). Writing their way into Science: Gaining access to the discourse of Biology. *Journal for Language Teaching*, 41(1), 82–99.
- INIDE. (2012). Página do Departamento Curricular. Retrieved from: <http://portalinide.org/departamento-curricular/>
- Inverno, L. (2011). *The restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola - evidence from Dundo (Lunda Norte)*. PhD Thesis, Universidade de Coimbra.
- IUCN. (1992). *Angola: Environment status quo assessment report*. Harare: IUCN – The World Conservation Unit, Regional Office for Southern Africa. Retrieved from: http://www.the-eis.com/data/literature/Angola_Environment_Status_Quo_Assesment_Report_Harare_October_1992.pdf
- Jacobs, C. 2005. On being an insider on the outside: New spaces for integrating Academic Literacies. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 475–487.
- Jakobson, R.O. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T.A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge, MA: M.I.T. Press. Retrieved from: https://monoskop.org/images/archive/8/84/20141028191454%21Jakobson_Roman_1960_Closing_statement_Linguistics_and_Poetics.pdf
- James, C.L.R. (2012). *A history of Pan-African revolt*. Oakland, CA: PM Press.
- Janks, H. (2010a). Language, power, and pedagogies. In N.H. Hornberger & S.L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 40–61). Bristol: Multilingual Matters.
- Janks, H. (2010b). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Janzen, J.M. (1992). *Ngoma: Discourses of healing in Central and Southern Africa*. Berkeley: University of California Press. Retrieved from: <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft3779n8vf/>
- Japiassú, H. & Marcondes, D. (2008). *Dicionário básico de filosofia* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Jaster, R. (1980). *South Africa's narrowing security options*. London: International Institute for Strategic Studies, Adelphi Paper 159.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jensen, C. & Thøgersen, J. (2011). Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Ibérica*, 22, 13–34.
- Jermain, F.D. (1906). *In the path of the alphabet*. Fort Wayne: William D. Page.
- Jespersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. London: Swan Sonnenschein.
- Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Jiajing, G. (2007). Designing an ESP course for Chinese university students of Business. *The Asian ESP Journal*, 3(1), 98–107.
- Jiang, N. (2018). *Second language processing: An Introduction*. London: Routledge.
- John, N. (2002). *South African intervention in the Angolan Civil War, 1975-1976: Motivations and implications* MA Dissertation, University of Cape Town. Retrieved from: <https://open.uct.ac.za/handle/11427/7928>

- Johns, A.M. & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297–314.
- Johns, A.M. (2006). Languages for specific purposes: Pedagogy. In K. Brown (Ed.), *Encyclopaedia of language and linguistics* (2nd ed.) (pp. 684–690). Amsterdam: Elsevier.
- Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Joo, H. (2005). Bilingual development: A multiple case study of Korean bilingual adolescents. PhD Thesis, The Ohio State University. Retrieved from: https://etd.ohiolink.edu/pg_10?::NO:10:P10_ETD_SUBID:63942
- Joo, H. (2009). Literacy practices and heritage language maintenance: The case of Korean American immigrant adolescents. *Journal of Asian Pacific Communication*, 19(1), 76–99.
- Jorge, M. (1998). *Para compreender Angola: Da política à economia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Kachru, B.B. (1983). *The indianization of English*. Delhi: Oxford University Press.
- Kachru, B.B. (1997). World Englishes 2000: Resources for research and teaching. In L. Smith. (Ed.), *World Englishes 2000* (pp. 209–251). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209–220.
- Kajibanga, V. (2000). A alma sociológica na ensaística de Mário Pinto de Andrade: Uma introdução ao estudo de vida e obra do primeiro sociólogo angolano. Luanda: I.N.I.C.
- Kamoche, K., Debrah, Y., Horwitz, F., & Nkombo, G. (Eds.). (2004). *Managing human resources in Africa*. London: Routledge.
- Kamwangamalu, N.M. (2010). Vernacularization, globalization, and language economics in non-English-speaking countries in Africa. *Language Problems & Language Planning*, 34(1), 1–23.
- Kamwangamalu, N.M. (2016). *Language policy and economics: The language question in Africa*. London: Palgrave Macmillan.
- Kandjimbo, L. (2001). A literatura angolana, a formação de um cânone literário mínimo de língua portuguesa e as estratégias da sua difusão e ensino. Retrieved from: <http://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/58-a-literatura-angola-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-um-c%C3%A2none-liter%C3%A1rio-m%C3%ADnimo-de-l%C3%ADngua-portuguesa-e-as-estrat%C3%A9gias-da-sua-difus%C3%A3o-e-ensino>
- Kandjimbo, L. (2015). *Os intelectuais angolanos no princípio do século XX. Da apologia de uma Literatura Angolana ao Nacionalismo Nativista*. In *Actas do III Encontro Internacional de História de Angola* (pp. 437–453). Luanda: Arquivo Nacional de Angola.
- Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1152–1166). Somerville, MA: Cascadilla Press. Retrieved from: <http://www.cascadilla.com/isb4.html>
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- Kavaliauskienė, G. & Kaminskienė, L. (2007). Translation as a learning tool in English for specific purposes. *Kalbotyra*, 57(3), 132–139.
- Kayser, C.F. (1916). The Federation and the proposed Modern Language Journal. *Modern Language Journal*, 1(1), 1–9.
- Kebanguilako, D. (2016). A educação em Angola: Sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na Primeira República: 1975-1992. Tese de Doutoramento, Universidade Federal da Bahia. Retrieved from: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20719>

- Keefe, E.B. & Copeland, S.R. (2011). What is literacy? The power of a definition [Special issue]. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3–4), 92–99.
- Kellerman, D.F. (1972). *The new Grolier Webster international dictionary of the English language*. New York: Grolier Incorporated.
- Kelley, T.R. (2008). Examination of engineering design in curriculum content and assessment practices of secondary technology education. PhD Thesis, Graduate Faculty of The University of Georgia, Athens, Georgia. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Examination-of-engineering-design-in-curriculum-and-Kelley/dcaffc89d2099e6bdbf5d60f674c499e8e970f59>
- Kembo-Sure. (1999). Bilingual education on an uneven playfield: The Kenyan case. *Journal of Third World Studies*, 16(1), 147–163.
- Kendhammer, B. (2007). DuBois the pan-Africanist and the development of African nationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 30(1), 51–71.
- Kerlinger, F.N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual* (11^a ed.). [Tradução Helena Mendes Rotundo; Revisão técnica José Roberto Malufe]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.). New York: Holt Rinehart & Winston.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kibido, R.A. (2016). Determining academic writing needs of first-year Health Care Sciences students in a discipline-specific academic literacy module at the University of Pretoria. Bachelor of Arts (Honours): Applied Language Studies, University of Pretoria. Retrieved from: <https://rochandre.files.wordpress.com/2017/05/final-research-report-lcc-732.pdf>
- Kilic, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77–100 Retrieved from: http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2010_1_5.pdf
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverley Hills, CA: SAGE.
- Kirkgöz, Y. & Dikilitaş, K. (Eds.). (2018). *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Cham: Springer International Publishing.
- Kirsch, C. (2017). Translanguaging practices during storytelling with the app iTEO in preschools. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3(2), 145–166.
- Ki-Zerbo, J. (2007). Para onde vai a África? *CODESRIA Boletim*, 3 & 4, 5–9.
- Ki-Zerbo, J. (2010a). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO.
- Ki-Zerbo, J. (2010b). Introdução geral. In Ki-Zerbo, J. (Ed.), *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. XXXI–LVII). Brasília: UNESCO.
- Kleiman, A. (1993). *Oficina de leitura, teoria e prática*. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. Rojo (Org.), *Alfabetização e letramento: Perspectivas linguísticas* (pp. 173–203). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A.B. (2005). Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP.
- Kleiman, A.B. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 8(3), 487–517.
- Kleiman, A.B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Klinghoffer, A.J. (1980). *The Angolan War. A Study in Soviet Policy in the Third World*. Boulder: Westview.
- Kloss, H. (1966). German-American language maintenance efforts. In J.A. Fishman (Ed.), *Language loyalty in the United States* (pp. 206–252). The Hague: Mouton & Co.

- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language learning*, 57(1), 1–44.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for Educators*. New York, NY: Routledge.
- Koepsell, D. (2017). *Scientific integrity and research ethics: An approach from the ethos of science*. Cham: Springer International Publishing.
- Koo, Y.L. (2008). Internationalising academic literacy practices in English as a lingua franca for teaching and learning in Malaysia higher education: practices and policy. In S. Kaur, M. Sirat, & N. Azman (Eds.), *Globalisation and internalisation of higher education in Malaysia* (pp. 51–76). Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia.
- Korhonen, M. (2006). *Literacy and health: The importance of higher-level literacy skills, A discussion paper for Inuit Communities*. Ottawa: National Aboriginal Health Organization. Retrieved from: http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2012/15376/pdf/2006_Literacy_Health.pdf
- Kothari, C.R. (2004). *Research methodology: Methods & techniques* (2nd revised ed.). Delhi: New Age International Publishers.
- Koyre, A. (1966). *Études galiléennes*. Paris: Hermann.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S.D. (1993). We learn to write by reading, but writing can make you smarter. *Ilha do Desterro*, 29, 27–38.
- Krashen, S.D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2014). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Bloomsbury Academic.
- Kruger, M., Ndebele, P., & Horn, L. (2014). *Research ethics in Africa: A resource for research ethics committees*. Stellenbosch: AFRICAN SUN MeDIA. Retrieved from: <https://www.sun.ac.za/english/faculty/healthsciences/paediatrics-and-child-health/Documents/9781920689315%20Research%20Ethics.pdf>
- Kuhn, T. (1962). *Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1970). 'Reflections on my critics': Criticism and the growth of knowledge. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, T. (2000). *The road since Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kukanda, K. (1985). Notas de introdução à linguística bantu. Lubango: Centro de Documentação e Informação. DI/ISCED/UAN.
- Kukanda, V. (1974). *Esquisse grammaticale du Kimbundu*. Lubumbashi, R. D. do Congo: Université Nationale du Zaïre.
- Kukanda, V. (1988). *Introdução à Sociolinguística*. Lubango: Centro de Documentação e Informação. DI/ISCED/UAN.
- Kukanda, V. (2000). Diversidade Linguística em África. *Africana Studia*, 3, 101–117.

- Kukanda, V. (2002). A lexicografia em português sobre as línguas bantu: Balanço e perspectivas. *As Ciências Sociais nos Espaços de Língua Portuguesa: Balanços e desafios: Actas, 2*, 337–344. Retrieved from: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7124.pdf>
- Kukanda, V. (2016). As minhas memórias. Comunicação pessoal durante o Evento *Memórias do ISCED da Huíla*. Lubango: ISCED-Huíla.
- Kumar, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology* (2nd ed.). New Delhi: Pearson Education.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *Word*, 19, 273–309. [Revised as Ch. 1 of W. Labov, W. *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press].
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, W. (1974). Language change as a form of communication. In A. Silverstein (Ed.), *Human Communication* (pp. 221–56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Labov, W. (2010). *Principles of linguistic change, Volume 3: Cognitive and cultural factors, Language in Society, Vol. 39*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lacouture, J. (1994). *Os Jesuítas: 1. Os conquistadores*. Porto Alegre: L&PM.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lage, M. & Platt, G. (2000). The internet and the inverted classroom. *Journal of Economic Education*, 31(1), 11–11.
- Lai, V.T., Rodriguez, G.G., & Narasimhan, B. (2014). Thinking-for-speaking in early and late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 139–152.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2001). *Fundamentos metodologia científica* (4^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Lambert, W. (1990). Persistent issues in bilingualism. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 201–218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Landes, D. (1999). *The wealth and poverty of nations: Why some are so rich and some are so poor*. London: Abacus.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Laranjeira, P. (1995). *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 119–133.
- Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(5), 310–331.
- Lather, P. (1992). Post-critical pedagogies: A feminist reading. In C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 120–137). New York. Routledge.
- Laugsch, R.C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education, Hoboken*, 84(1), 71–94. Retrieved from: http://www.kcvs.ca/martin/EdCl/literature/literacy/Laugksch_Scientific_Literacy.pdf
- Laurie, S.S. (1890). *Lectures on language and linguistic method in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (Tradução de Heloisa Monteiro & Francisco Settineri). Porto Alegre: Artmed.
- Lazar, G. 1993. *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazear, E.P. (1999). Culture and language. *Journal of Political Economy*, 107(6), 95–126.
- Le Boterf, G. (1997). Construire la compétence collective de l'entreprise. *Gestion*, 22(3), 82–85.
- Lea, M.R. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Lea, M.R. & Street, B.V. (2006). The “Academic Literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377.
- Lea, M.R. & Strierer, B. (Eds.). (2000). *Student writing in higher education: New contexts*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press. Retrieved from: http://oro.open.ac.uk/21798/1/lea_book.pdf
- Lea, M.R. (1998). Academic literacies and learning in higher education: constructing knowledge through texts and experience. *Studies in the Education of Adults*, 30(2), 156–171.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2005). *Practical research: Planning and design* (8th ed.). New York: Macmillan.
- Legum, C. (1976). The role of the Big Powers. In C. Legum & T. Hodges (Eds.), *After Angola: The war over southern Africa* (pp. 1–44). London: Rex Collings.
- Lei Constitucional da República Popular de Angola 1991 e sua Revisão. Retrieved from: <http://www.ucp.pt/site/resources/documents/IEP/LusoForum/Constituicao%20angola.pdf>
- Lei da Revisão da Nova Constituição da República de Angola 1991. Retrieved from: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176034/000472167.pdf?sequence=3>
- Lei n° 1/75, de 11 de novembro de 1975 – Lei Constitucional da República Popular de Angola, *Diário da República*, n° 1, 1.ª série. Retrieved from: <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/01/LEI-CONSTITUCIONAL-de-1975.pdf>
- Lei n° 1/78, de 7 de janeiro de 1978 – Constituição da República Popular de Angola, *Diário da República*, n° 1.ª série.
- Lei n° 12/91, de 6 de maio – Constituição da República Popular de Angola, *Diário da República*, n° 19, 1.ª série.
- Lei n° 13/88, de 16 de julho, da Assembleia do Povo – Lei sobre os Investimentos Estrangeiros, *Diário da República*, n° 29, 1.ª série.
- Lei n° 3/76, de 3 de março, do Conselho da Revolução – Lei da Nacionalização e Confisco de Empresas e Outros Bens, *Diário da República*, n° 52, 1.ª série.
- Lei n° 71-A/76, de 11 de novembro – Lei da Moeda Nacional, *Diário da República* n° 266, 2º Suplemento.
- Leibowitz, B. 2004. Becoming academically literate in South Africa: Lessons from student accounts for policymakers and educators. *Language and Education*, 18(1), 35–52.
- Leighton, J.P. & Rupp, A.A. (Eds.). (2017). *The handbook of cognition and assessment: frameworks, methodologies, and applications*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Leitão, A.N. (2015). Mercado económico de Angola – Perspectivas de evolução. Retrieved from: <http://www.cim-altominho.pt/fotos/editor2/apresentacaovianadecastelo2015.pdf>
- Leitão, H. (2013). Epílogo: o momento da ciência ibérica? In Leitão, H. (Coord.). (2013). *360º Ciência Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leki, I. (2007). *Undergraduates in a second language: Challenges and complexities of academic literacy development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Leung, C. & Street, B.V. (Eds.). (2012). *English a changing medium for education*. Bristol: Multilingual Matters.

- Lévi-Strauss, C. (1958a). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1958b). Linguistique et anthropologie. In C. Lévi-Strauss (Ed.), *Anthropologie structurale* (pp. 77–91). Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology* (Translated from French by Claire Jacobson & Brooke Grundfest Schoepft). New York: Basic Books.
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Antropologia estrutural* (Tradução Beatriz Perrone-Moises). São Paulo: Cosac Naify.
- Lewis, C.T. & Short, C. (1879). *A Latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Lewis, C.T. (1891). *An elementary Latin dictionary*. New York: Harper & Brothers.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
- Lewis, M.P. (Ed.). (2019). *Ethnologue: Languages of the world* (22nd ed.). Dallas, Texas: SIL International.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of Psychology*, Vol. 140 (pp. 1–55). Retrieved from: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Lincoln, F. (2003). Language education planning and policy in Middle America: Students' voices. In N.H. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (pp. 147–165). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lind, A., & Johnston, A. (1986). *Adult literacy in the Third World: A review of objectives and strategies*. Stockholm: SIDA. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339819.pdf>
- Lindberg, D.C. (2007). *The beginnings of western science the European scientific tradition in philosophical, religious, and institutional context, prehistory to A.D. 1450* Chicago: University of Chicago Press.
- Lindholm-Leary, K. & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners* (pp. 157–179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindholm-Leary, K.J., & Howard, E. (2008). Language and academic achievement in two-way immersion programs. In T. Fortune & D. Tedick (Eds.), *Pathways to bilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Avon, England: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leray, K. (2000). *Biliteracy for a global society: An idea book on dual language education*. Washington: NCBE.
- Lindholm-Leray, K. (2012). Success and challenges in dual language education. *Rethinking Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*, 51(4), 256–262.
- Linn, A.R. (2008). The birth of applied linguistics: The Anglo-Scandinavian school as 'discourse community'. *Historiographia Linguistica*, 35(3/4), 342–384. <http://dx.doi.org/10.1075/hl.35.3.04lin>
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livo, N.J. (2003). *Bringing out their best values: Education and character development through traditional tales*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lodhi, A. (1993). The language situation in Africa today. *Nordic Journal of African Studies*, 2(1), 79–86. Retrieved from: <http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol2num1/lodhi.pdf>
- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146.
- Long, M. (2005). A rationale for needs analysis and needs analysis research. In M. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 1–16.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes Pereira, M.T. (2009). *Pedro Nunes, em busca das origens*. Lisboa: Edições Colibri.
- Lopes, A.J. (2004). *A batalha das línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.

- Lopes, C. & Pinto, M. (2010). IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I). Retrieved from: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/200>
- Lopes, C.M., Rodrigues, C.U., & Simas, G. (2013). *A caminho da cidade: Migração interna, urbanização e saúde em Angola*. Bruxelas: Observatório ACP das Migrações. Retrieved from: <https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Comunicacoes/acp2.pdf>
- Lopez, D.E. (1978). Chicano language loyalty in an urban setting. *Sociology and Social Research*, 62(2), 267–278.
- Lopo, J.C. (1964). *Jornalismo de Angola: Subsídios para a sua história*. Luanda: Centro de Informação e Turismo de Angola.
- Lorenzo, F. (2008). Instructional Discourse in Bilingual settings: An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning. *The language Learning Journal*, 36(1), 26–33.
- Lotherington, H. (2000). *What's bilingual education all about? A guide to language learning in today's schools*. Melbourne: Language Australia.
- Louis, K.S. & Van Velzen, B. (1988). Reconsidering the theory and practice of dissemination. In R. Van den Berg & V. Hameyer (Eds.), *Dissemination reconsidered: The demands of implementation* (pp. 261–280). Leuven, Belgium: Acco.
- Lourenço, J.P.C. (2015). O discurso contestário dos africanos na imprensa. Reflexões à volta da Carta ao Bacharel Balthazar Britto Rocha D' Aguiam. In *Actas do III Encontro Internacional de História de Angola* (pp. 29–48). Luanda: Arquivo Nacional de Angola.
- Love, N. & Ansaldo, U. (2010). The native speaker and the mother tongue. *Language Sciences*, 32(6), 589–593.
- Lowes, R., Peters, H., & Turner, M. (2004). *The international student's guide: Studying in English at university*. London: SAGE.
- Löwstedt, A. (2014). Apartheid: Ancient, past, and present. Retrieved from: <https://gesphka.files.wordpress.com/2014/09/apartheid-2014.pdf>
- Luansi, L. (2003). Angola: movimentos migratórios e Estados pré-coloniais: Identidade nacional e autonomia regional. In *International Symposium Angola on Move. Transport Routes, Communications and History*. Berlim, 23–24. Retrieved from: [https://www.zmo.de/angola/Papers/Luansi_\(29-03-04\).pdf](https://www.zmo.de/angola/Papers/Luansi_(29-03-04).pdf)
- Lucarelli, E. (2000). Um desafio institucional: Inovação e formação pedagógica do docente universitário. In S. Castanho & M.O. Castanho (Orgs.), *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora* (pp. 60–71). Campinas: Papirus.
- Lucas, R. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3–42. Retrieved from: <https://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/darcillon-thibault/lucasmecanicseconomicgrowth.pdf>
- Lucas, T. (2011). Language, schooling, and the preparation of teachers for linguistic diversity. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 3–17). London: Routledge.
- Lucena, M.I.P. & Cardoso, A.C. (2018). Translinguagem como recurso pedagógico: Uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilingue. *Calidoscópio*, 16(1), 143–151.
- Lüdi, G. (1997). *Towards a better understanding of biliteracy*. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 205–219). Amsterdam: John Benjamins.
- Luis, A.A.C. (2010). No tempo da Primeira República: As aspirações que alimentaram a entrada de Portugal na Grande Guerra. *Praça Velha – Revista Cultural da Cidade da Guarda, Guarda*, 27(1^a série), 41–58.

- Luke, A. & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. II (pp. 856–867). New York: Routledge.
- Lusakalalu, P. (2005). *Línguas e unidades glossonímicas*. Coleção Ensaio/Língua e Cultura, Nzila: Luanda.
- Lusakalalu, P. (2014). Media, education and the count of Namibian languages. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 2, 85–101. Retrieved from: <https://namibian-studies.com/index.php/JNS/article/view/108>
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mace, J. (1992). *Talking about literacy: Principles and practice of adult literacy Education*. Routledge: London and New York.
- MacFarlane, S.N. (1992). Soviet-Angolan relations, 1975-1990. Retrieved from: <https://www.ucis.pitt.edu/nceer/1992-1006-5550009-2-MacFarlane.pdf>
- Machado, A.S.C. (1994). A água na terra (I): A importância da água no funcionamento do planeta. *Revista Indústria da Água*, 10, 8–14. Retrieved from: <https://up-pt.academia.edu/Adeliomachado/WATER-IN-THE-ENVIRONMENT>
- Mackey, A. & Gass, S.M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mackey, A. & Gass, S.M. (2012). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Oxford: Blackwell.
- Mackey, W.F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7(2), 51–85.
- Mackey, W.F. (2006). The description of bilingualism. In Li Wei (Ed.), *The bilingualism reader*. New York: Routledge (Publicação original: Mackey, W.F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 51–85).
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 59–77.
- Macnamara, J. (1969). *How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?* Toronto: University of Toronto Press.
- Macqueen, N. (1993). *A descolonização da África Portuguesa: A revolução metropolitana e a dissolução do Império*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- MacSwan J. (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistics minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 3–45.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M.J. Freitas & A.L. Santos (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305–330). Berlin: Language Science Press. Retrieved from: <http://langsci-press.org/catalog/book/160>
- Magalhães, G. (2005). *Introdução à metodologia científica: Caminhos da ciência e da tecnologia*. São Paulo: Ática.
- Magalhães, J. (1994). *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- Magalhães, L.E.R. & Orquiza, L.M. (2002). *Metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos*. Curitiba: FESP.
- Mahato, A. (2016). Reading attitude and habit among Nandalal Ghosh B.T. College students: A case study. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 6(3), 42–49.
- Maho, J.F. (2009). *BOB: Bantu online bibliography*. Retrieved from: <http://goto.glocalnet.net/jfmaho/bob.pdf>
- Maia, C.A. (2015). *História, ciência e linguagem: O dilema relativismo-realismo*. Rio de Janeiro: Mauad X.

- Malallah, S. (2000). English in an Arabic environment: Current attitudes to English among Kuwait university students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(1), 19–43. <https://doi.org/10.1080/13670050008667698>
- Maley, A. & Peachey, N. (2017). *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*. London: British Council. Retrieved from: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/PUB_29200_Creativity_UN_SDG_v4_S_WEB.pdf
- Malmkjær, K. (1991). *The linguistics encyclopedia*. London: Routledge.
- Mansilla, V.B. & Jackson, A. (2013). Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world. In H. Jacobs (Ed.), *Mastering global literacy: Contemporary perspectives* (pp. 1–24). New York: Solution Tree.
- Manuel, N.N. (2015). Language and literacy policies in Sub-Saharan Africa: Towards a bilingual language education policy in Angola. PhD Thesis, Washington State University. Retrieved from: https://research.wsulibs.wsu.edu:8443/xmlui/bitstream/handle/2376/5481/Manuel_wsu_0251E_11337.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marçal Grilo, E. (1996). A construção da inovação nas escolas. In B. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 20–33). Lisboa: IIE.
- Marcum, J. (1969). *The Angolan Revolution. The anatomy of an explosion (1950-1962)*, Volume I. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Marian, V., Blumenfeld, H.K., & Kaushanskaya, M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940–967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)067](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)067)
- Marques, D.F. (2014). *O carvalho e a mulemba: Angola na narrativa colonial portuguesa*. São Paulo: Anpocs e Cultura Acadêmica.
- Marques, I.G. (1983). Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. In Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (Ed.), *Actas do Congresso sobre a situação atual da língua portuguesa no mundo – Lisboa 1983* (pp. 205–223). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Marques, I.G. (1985). *Algumas considerações sobre a problemática linguística de Angola*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, M.A. (2018). Práticas discursivas em contexto universitário: Da leitura a escrita. In M.R. Momesso, J. Campato Jr., M.A. Marques & F. Corsi. (Orgs.), *Leitura e Escrita. Experiências e perspectivas a luz de uma abordagem discursiva* (pp.103–122). Porto Alegre: CirKula. Retrieved from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58011?mode=full>
- Marschak, J. (1965). The economics of language. *Behavioral Science*, 10(2), 135–140.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Public services Contract EG EAC. Strasbourg: European Commission. Retrieved from: https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20E_CML/CLIL_EMILE.pdf
- Marsh, D. (2012) *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*. Córdoba: University of Córdoba.
- Marsh, D., Ontero, A., & Shikongo, T. (Eds.). (2002). *Enhancing English-medium education in Namibia: Content and Language Integrated Learning in Namibia: Workshop Report*. Finland, University of

- Jyvaskylä and Ongwediva: Ongwediva College of Education. Retrieved from: <http://www.content-english.org/data/namibia.pdf>
- Martinez, J.E. (2017). *The search for method in STEAM education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martinez, R. & Fernandez, P. (2010). *The social and economic impact of illiteracy: Analytical model and pilot study*, UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190571>
- Martin-Jones M. & Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7(1), 26–38.
- Martins, C. (2017). Language loss and changing identities in the Mirandese community. In A.P. Arnaut (Org.), *Identity(ies). A multicultural and multidisciplinary approach* (pp. 77–89). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Retrieved from: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/43212/1/Language_loss_and_changing_identities.pdf
- Martins, H.H.S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, São Paulo, 30, 289–299.
- Martins, J.A.S. (2002). Pedro Nunes, ímpar na hispânia quinhentista. *Gazeta de Matemática*, 143, 22–39.
- Martins, M.C. (2006). Bilingual education and biliteracy in the Brazilian community: An attitudinal study. MA Dissertation, Faculty of The Dorothy F. Schmidt College of Arts and Letters, Florida Atlantic University. Retrieved from: <https://search.proquest.com/openview/0fd077085b7955c2d60abc19a7f20861/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Martins, R.S. (1999). Mito e história no noroeste de Angola. *Arquipélago – História*, 2ª série, III, 495–550.
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Masandi, P.K. (2004). *Education traditionnelle*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mason, J.M. (1980). When do children begin to read: An exploration of our year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203–227.
- Mata, I. (2007). *A literatura africana e a crítica pós-colonial: Reconversões*. Luanda: Editorial Nzila.
- Mateus, M.H.M. & Cardeira, E. (2007). *Norma e variação*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M.H.M. & Villalva, A. (2007). *Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mateus, M.H.M. (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no mundo*. Mesa-Redonda do I SIMELP. São Paulo: Anais do I SIMELP.
- Mateus, M.H.M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13–24.
- Matias, A.R.M. (2012). Self-reported bilingual outcomes and language acculturation among descendants of Turkish immigrants in France, Germany and the Netherlands. PhD Thesis, Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL.
- Matos, M.E.E. (2014). CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education. PhD Thesis in Didactics of Languages, Faculty of Arts and Humanities, University of Porto.
- Matos, N. (1953). *África nossa: O que queremos e o que não queremos nas nossas terras de África*. Porto: Edições Marânus.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matta, J.D.C. (1970). *Cartilha racional para se aprender a ler Kimbundu (ou Língua Angolense)*. Lisboa: Typographia e Stereotypia Moderna, Casa Editora António Maria Pereira.
- Maximino, M.N. (2017). A história do Kwanza e a estabilidade dos preços: Comemorações dos 40 anos da moeda nacional. Retrieved from: <http://www.bna.ao/uploads/%7B9c28aeae-7b3f-40f6-bcfb-a478abf15be4%7D.pdf>

- Maxwell, J.A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A.M. Huberman & M.B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion: Classic and contemporary readings* (pp. 37–64). Thousand Oaks: SAGE.
- Maxwell, K. (1985). As colónias portuguesas e a sua descolonização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 15/16/17, 529–547. Retrieved from: <http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=250>
- Maxwell, K. (1999). *A construção da democracia em Portugal*. Lisboa: Presença.
- Mazak, C.M., Rivera, A.J., & Mangonéz, L.P. (2017). Translanguaging in university literacy practice: Bilingual collaboration around English texts. In D.M. Palfreyman & C. Van der Walt (Eds.), *Academic biliteracies: Multilingual repertoires in higher education* (pp. 58–75). Bristol: Multilingual Matters.
- Mazrui, A.A. & Mazrui, A.M. (1998). *The power of Babel: Language & governance in the African experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mazrui, A.M. (2002). The English language in African education: Dependency and decolonization. In J.W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 267–81). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. Retrieved from: <http://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- McCormick, S. & Zutell, J. (2015). *Instructing students who have literacy problems* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- McCormick, S. (1995). *Instructing students who have literacy problems*. Englewood Cliffs: Merrill.
- McDermott, R. & Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3), 324–348.
- McDonald, T. & Thornley, C. (2009). Critical literacy for academic success in secondary school: Examining students' use of disciplinary knowledge. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 56–68.
- McGarry, J. & O'Leary, B. (1993). Introduction: The Macro- Political Regulation of Ethnic Conflict. In J. McGarry & B. O'Leary (Eds.), *The politics of ethnic conflict regulation: Case studies of protracted ethnic conflicts* (pp. 1–40). London: Routledge.
- McGarry, J. & O'Leary, B. (Eds.). (1993). *The politics of ethnic conflict regulation: Case studies of protracted ethnic conflicts*. London: Routledge.
- McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation and standards. In S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 3–46). Cambridge: Cambridge University Press.
- McIlwraith, H. (Ed.). (2013). *Multilingual education in Africa: Lessons from the Juba language-in-Education Conference*. London: British Council.
- McKay, S. (2001). Literature as content for ESL/EFL. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 319–332). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- McKee, A. (2003). *Textual analysis: A beginner's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaren, P.L. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the political of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213–234.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- McNelly, A.C. (2015). Language learning policy through the lens of language as a problem, as a right and as a resource. *NABE Journal of Research and Practice*, 6(1), 1–22.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340–349.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 429–442). Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Megale, A.H. & Camargo, H.R.E. (2015). Práticas translingues: O repertório linguístico do sujeito bilingue no século XXI. *Revista Tabuleiro de Letras*, PPGEL – Salvador, 09(1), 4–18.
- Megale, A.H. (2005). Bilingüismo e educação bilingüe – Discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 3(5), 1–13.
- Megale, A.H. (2017). Do biletamento aos pluriletamentos: Alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilingues. *Revista Intercâmbio*, XXXV, 1–17.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93–119.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Meinhof, C. (1895). Die Sprachverhältnisse in Kamerun. *Zeitschrift für afrikanische und oceanische Sprachen* I. pp. 138–163.
- Meinhof, C. (1899). *Grundriss einer Lautlehre der Bantusprachen (Introdução à fonologia das línguas bantu)*. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Meinhof, C. (1906). *Grundzüge einer vergleichenden Grammatik der Bantusprachen (Introdução à gramática das línguas bantu)*. Berlin: Reimer.
- Meisel, J.M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (pp. 13–40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mello, H.A.B. (2001). Perfil sociolinguístico de uma comunidade bilingue da zona rural de Goiás. *Linguagem & Ensino*, 4(2), 61–92.
- Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá, M.H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms: Translanguaging to learn and learning to translanguange. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 867–880. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>
- Mendelssohn, S. (1910). *South African bibliography* (pp. 132–35). London: K. Paul, Trench, Trübner, & Co. Ltd.
- Mendes, S. (2007). Educação e desenvolvimento: As consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida ativa. Estudo de caso sobre o ensino básico no concelho de Beja. Lisboa: Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa ISCTE-IUL. Retrieved from: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1276>
- Menezes, S.S. (1996). Dinâmica da transição de uma economia dependente colonial para Economia Centralmente Planejada e sua inflexão recente para Economia de Mercado. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-09022011-121834/>
- Merino, I.G. (1997). Native English-speaking teachers versus non-native English-speaking teachers. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 69–79.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in science. *Science*, 159(3810), 56–63; Republicado em K. Merton & N.W. Storer (Eds.). (1973). *The Sociology of science* (pp. 439–459). Chicago: Chicago University Press.
- MES (Ministério do Ensino Superior da República de Angola). (2014). *Anuário Estatístico 2014*. Luanda: Edições do MES.

- MES. (2015). *Anuário Estatístico 2015*. Luanda: Edições do MES.
- MES. (2016). *Anuário Estatístico 2016*. Luanda: Edições do MES.
- MESCTI (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação da República de Angola). (2017). *Anuário Estatístico 2017*. Luanda: Edições do MESCTI.
- MESCTI. (2018). *Anuário Estatístico 2018*. Luanda: Edições do MESCTI.
- Mesthrie, R. (2010). New Englishes and the native speaker debate. *Language Sciences*, 32(6), 594–601.
- Midgette, E. & Philippakos, Z.A. (2015). Biliteracy, spelling, and writing: A case study. *The Language and Literacy Spectrum*, 26, 13–30.
- Mihai, F.M. (2010). *Assessing English language learners in the content areas: A research-into-practice guide for educators*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Miller, E. (2005). Alguns exemplos de inovações pedagógicas bem-sucedidas nos países das Antilhas, membros do Commonwealth. In Delors, J. *Educação para o século XXI: Questões e perspectivas* (p. 104–119). Porto Alegre: Artmed.
- Miller, J.C. (1976). *Kings and kinsman: Early Mbundu states in Angola*. Clarendon Press, Oxford.
- Miller, S. & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36–43.
- Mills, A.J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2010). *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, SAGE.
- Mills, K.A. (2011). *The multiliteracies classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mills, K.A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol: Multilingual Matters.
- Minayo, M.C. de L. (1994). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In M.C. de L. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 9–29). Petrópolis: Vozes.
- Mingas, A.A. (1998). O português em Angola: Reflexões. In AULP. *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa: Vol. 1* (pp. 109–126). Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.
- Mingas, A.A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- Ministério da Cultura. (2004). Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais. MC: Luanda.
- MINPLAN (Ministério do Planeamento). (2005). Estratégia de combate à pobreza: Reinserção social, reabilitação e reconstrução e estabilização económica. Luanda: MINPLAN. Retrieved from: http://www.enhancedif.org/en/file/294/download?token=6f_zOa8U
- MINUA (Ministério do Urbanismo e Ambiente). (2006). Relatório do estado geral do ambiente. Luanda: MINUA.
- Mirhosseini, S. (Ed.). (2017). *Reflections on qualitative research in language and literacy education*. Cham: Springer International Publishing.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <http://dx.10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold Publishers.
- Modirksamene, S. & Esfandiari, E.T. (2014). Bilingualism or biliteracy: Predicting the interdependence of BICS and CALP in learning English as an L3. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(1), 1140–1147.
- Modirksamene, S. (2006). The reading achievement of third language versus second language learners of English in relation to the interdependence hypothesis. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 280–292.
- Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L.P. (Org.). (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Montenegro, M. (2010). Análise das necessidades de formação dos professores de Inglês das atividades de enriquecimento curricular. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Retrieved from: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3149/1/ulfp037695_tm.pdf
- Mooko, T. (2009). Language policy and practice in the multilingual Southern African Development Community. *Current Issues in Language Planning*, 10(2), 166–180.
- Moon, B. (2014). The literacy skills of secondary teaching undergraduates: Results of diagnostic testing and a discussion of findings. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 111–130. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047071.pdf>
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: Uma visão integrativa*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moormann-Kimáková, B. (2016). *Language-related conflicts in multinational and multiethnic settings*. Berlin: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Moreira, M.A. (2018). Who benefits from Western forms of education? Unveiling ‘epistemological blindness’ in language teacher education. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15(39), 7–30. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/bac2/99ce57f555efc4b5cc7aa3437d438f5c16fd.pdf?_ga=2.108436930.1718021989.1592419967-1647766032.1592419967
- Moreira, M.A., Duarte, J., & Flores, C. (2014). Teacher education curriculum for teaching immigrant students in Portuguese schools. *Sustainable Multilingualism*, 4(1), 132–148. <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.4.9>
- Morgado, M. & Coelho, M. (2014) Learning different subjects by using other languages... or the other way round? The relevance of the CLIL approach. In M.C. Arau Ribeiro & I. Chumbo (Eds.), *Communication without borders: Selected papers from the International Conference Languages 2011: X Meeting of Arolínguas and II Meeting of ReCLes.pt* (pp. 153–162). Guarda: Instituto Politecnico da Guarda.
- Morgan, M.H. (2014). *Speech communities*. New York: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2001). *A religião dos saberes: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mortatti, M.R.L. & Frade, I.C.A.S. (2014). *Alfabetização e seus sentidos: O que sabemos, fazemos e queremos*. São Paulo: Editora UNESP. Retrieved from: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf
- Motta, R.A. (2013). Tecnologia educacional no ensino superior: Cenários da educação a distância e a avaliação institucional. In S.S. Colombo (Org.), *Gestão universitária: Os caminhos para a excelência* (pp. 117–137). São Paulo: Penso Editora.
- Moura, G.A. (2005). A hominização da linguagem do professor de LE: Da prática funcional à práxis comunicacional. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Retrieved from: <https://www.sapili.org/livros/pt/cp001158.pdf>
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Moyo, T. (1997). Are the current high school literature texts of relevance to the culture of ESL learners? *Journal of Language Teaching*, 31(1), 42–49.
- MPLA. (2012). *Programa de governo do MPLA para 2012-2017: Angola a crescer mais e a distribuir melhor*. Retrieved from: <http://www.mpla.ao/imagem/ProGovMPLA.pdf>.
- MPLA. (2017). *Programa de governo do MPLA para 2017-2022: Melhorar o que está bem e corrigir o que está mal*. Retrieved from: <https://mplaeleicoes2017.com/FILES/Candidato/Files/23-06-2017-PLANO-DE-GOV.PDF>
- MPLA-PT. (1978). *Teses de resoluções do 1º Congresso do MPLA*. Luanda: DIP.
- Mufwene, S.S. (2013). What African linguistics can contribute to evolutionary linguistics. In O.O. Orié & K.W. Sanders (Eds.), *Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics* (pp. 52–67). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Muiu M. & Martin, G. (2009). *A new paradigm of the African state.*, New York: Palgrave Macmillan.
- Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (Eds.). (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Murray, R. (2011). *How to write a thesis* (3rd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Musa, N.C., Lie, K.Y., & Azman, H. (2012). Investigating academic literacy practices in English language: The case of Malaysia. In S. Fan, T. Le, Q. Le, & Y. Yue (Eds.), *Conference Proceedings (B) of the International Conference Innovative Research in a Changing and Challenging World* (pp. 68–77). Mowbray, Launceston: Australian Multicultural Interaction Institute (AUMII). Retrieved from: http://www.auamii.com/conference%20proceeding%20book%20A%20&%20B/B_AMII_confere_nce_proceeding_book.pdf
- Muzima, J. & Gallardo, G. (2016). Perspetivas económicas em África: Angola. Retrieved from: http://www.africaneconomicoutlook.org/sites/default/files/2016-05/Angola_GB_2016_WEB.pdf
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. London: Blackwell.
- Nascimento, A.A. (2006). Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, 3, 289–309. Retrieved from: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3765.pdf>
- Nascimento, E.L. (2007). *O tempo dos povos africanos: Suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos*. São Paulo: IPEAFRO.
- Nation, I.S.P. & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. London: Routledge.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nations Online Project. 2017. Political map of Angola. Retrieved from: http://www.nationsonline.org/oneworld/map/angola_map2.htm.
- Naeuge, M. (2018). Transição adaptação e sucesso académico: Estudo com alunos do 1º ano do Ensino Superior em Angola. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Retrieved from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59070>
- Nchindila, B. (2017). Investigating benefits of mother tongue instruction in multilingual Africa: The role of Content and Language Integrated Learning. *Journal for Language Teaching*, 51(2), 11–33.
- Ndimande-Hlongwa, N. & Ndebele, H. (2017). Embracing African languages as indispensable resources through the promotion of multilingualism. *Per Linguam*, 33(1), 67–82.
- Ndombele, E.D.T. (2014). Políticas linguísticas em Angola: Uma reflexão sobre a identidade sociolinguística nacional. PhD Thesis, Facultad de Postgrados, Universidad San Lorenzo. Retrieved from <https://docplayer.com.br/22257729-Eduardo-david-tulo-ndombele.html>
- Neeley, S.D. (2005). *Academic literacy* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Neto, A.A. (1978). Sobre a cultura angolana. In *Cadernos Lavra e Oficina* n° 5. Luanda: União de Escritores Angolanos.
- Neto, A.A. (1980). *Ainda o meu sonho...: Discursos sobre a cultura nacional*. Luanda: União de Escritores Angolanos.
- Neto, G.B. (2016). História e historiografia da revolução científica: Um olhar a partir de uma perspectiva historiográfica dos portugueses. *Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG*, 8(1), Belo Horizonte, 117–129.
- Neto, M.B. (2005). História e educação em Angola: Do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola. Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas. Retrieved from: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252396/1/BritoNeto_Manuel_D.pdf

- Neto, M.E. (2016). 7ª edição dos diálogos em família “A agricultura é a base e a indústria o fator decisivo”: A estratégia visionária de Agostinho Neto. Fundação António Agostinho Neto. Retrieved from: http://www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1207:7o-edicao-dos-dialogos-em-familia-a-agricultura-e-a-base-e-a-industria-o-fator-decisivo&catid=37:noticias&Itemid=206
- Nettle, D. & Romaine, S. (2000). *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Neuman, S.B. & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8–26. Retrieved from: <http://www-personal.umich.edu/~sbneuman/pdf/AccessToPrint.pdf>
- Neuman, W.L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Harlow, Essex: Pearson.
- Neves, E.S. (2013). Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilingue (Português/Inglês): Multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília. Retrieved from: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_134b9f5fa7033ba4aaa2c4044cea3480
- Neves, M.H.M. (2005). *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Editora UNESP. Retrieved from: <https://docero.com.br/doc/n115n>
- Neves, T. (2007). As igrejas e o nacionalismo em Angola. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões – Ano VI*, 13/14, 511–526
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 59–92.
- Newitt, M. (Ed.). (2010). *The Portuguese in West Africa, 1415–1670*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newton, A.P. & Ewing, J. (1929). *The British Empire since 1783: Its political and economic development*. London: Methuen.
- Neyt, F. (2010). *Fleuve Congo*. Bruxelas: Mercator.
- Ngcobo, S. (2011). Dual language instruction (Isizulu-English) of academic literacy and communication skills pilot course: impact on language attitudes of engineering students. PhD Thesis, Faculty of Humanities, Development and Social Sciences, University of KwaZulu-Natal. Retrieved from: <https://researchspace.ukzn.ac.za/xmlui/handle/10413/7781>
- Ngula, A. (2003). *A escolarização em África: Das grandes ilusões à Pedagogia do Projeto*. Roma: Edizioni Viverein.
- Nóbrega, M.H. (2016). Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: Desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 24(2), 417–445. Retrieved from: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8603/9132>
- Noppen, J.P. Van. (1981). “In” as a theographic metaphor. In J.P. Van. Noppen (Ed.), *Theolinguistics* (pp. 231–247). Brussels: V.U.B.
- North, B. (2012). A profiling grid for language teaching professionals: Discussing *EAQUALS* descriptors. In P. Diadori (Ed.), *How to train language teacher trainers* (190–217). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Northrop, F.S.C. (1966). *The meeting of East and West: An inquiry concerning world understanding*. New York: Collier.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Noytim, U. (2006). The impact of the Internet on English language teaching: A case study at a Rajabhat University. PhD Thesis, Faculty of Education, Sydney: University of Technology. Retrieved from: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/2100/384/2/02whole.pdf>

- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. New York: Heinle and Heinle.
- Nunes, S.D.M. (2009). *A milenar arte da oratura angolana e moçambicana: Aspectos estruturais e recetividade dos alunos portugueses ao conto africano*. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nurse, D. & Philippson, G. (Eds.). (2003). *The Bantu languages*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Nwauwa, A.O. (1997). *Imperialism, academe and nationalism: Britain and university education for Africans 1860-1960*. London: Routledge.
- Nye, J.S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- O'Brien, E.M. (2008). *From beginning to stellar: Five tips on developing skillful readers*. Alexandria, VA: Center for Public Education.
- O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education, 25*, 85–95.
- Obiakor, F.E. & Smith, D.J. (2009). Culturally responsive literacy instruction for all. In B. Algozzine, D.J. O'Shea, & F.E. Obiakor (Eds.), *Culturally responsive literacy instruction* (pp. 140–154). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). (2005). *Manual de Oslo: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação* (3^a ed.). Retrieved from: <http://www.uesc.br/nucleos/nit/manualoslo.pdf>
- OECD department. (1980). *The shorter Oxford English dictionary on historical principles* (3rd ed.). Oxford: Clarendon Press.
- OECD e Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age: Final report of the International Literacy Study*. Paris/Ottawa: OECD and Minister of Industry.
- OECD. (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Ofak, L., Starc, N., & Šelo Šabić, S. (Eds.). (2006). *Poverty, unemployment and social exclusion* (pp. 1–91). Zagreb, Hrvatska: United Nations Development Programme (UNDP) in Croatia. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.6521&rep=rep1&type=pdf>
- Oliveira, A. (1999). Da literatura tradicional angolana de transmissão oral, impressa em português. *Educação & Comunicação, 2*, 53–79. Retrieved from: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/275>
- Oliveira, G.M. (2013). Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 52(2), 409–433. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200010&script=sci_abstract&tng=pt
- Oliveira, J.D.M. de. (1999). *Aspectos da delimitação das fronteiras de Angola*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Oliveira, S. (2012). Olhar a pobreza em Angola: causas, consequências e estratégias para a sua erradicação. *Ciências Sociais Unisinos, 48*(1), 29–40. http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2012.48.1.04/837
- Oliveira, T.M.V. (2001). Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *FECAP, 2*(2). https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_escalas_de_mensuracao_de_atitudes_thurstone_osgood_stapel_likert_guttman_alpert.pdf
- Oliver, R. & Face, J.D. (1980). *Breve história de África*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

- Olson, D.R. & Torrance, N. (2001). Conceptualizing literacy as a personal skill and as a social practice. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The making of literate societies* (pp. 3–18). Oxford: Blackwell.
- Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds.). (2009). *The Cambridge handbook of literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Omoniyi, T. (Ed.). (2010). *The sociology of language and religion*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Omoteso, E.A. (2009). *Ideologia e engajamento em Agostinho Neto e Léopold Senghor: Uma perspativa comparativa*. Luanda: Fundação Agostinho Neto.
- ONU (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. New York: United Nations. Retrieved from: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- ONU. (1998). Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas. Genebra: ONU. Retrieved from: http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha_18.pdf
- ONU. (2010). Protocolo de Biossegurança: Convenção sobre a Biodiversidade, documento resultante da II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente – Eco92. Retrieved from: <https://www.cbd.int/>
- ONU. (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Bruxelas: Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. Retrieved from: http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf
- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11(3), 474–498. Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>
- OUA. (1986). The Language Plan of Action for Africa (1986). In Kovács, M. (2009). Cultural Policies in Africa Compendium of reference documents (pp. 165–169). Madrid: Spanish Agency for International Development Cooperation (AECID). Retrieved from: <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/documentos%20adjuntos/Cultural%20Policies%20in%20Africa.pdf>
- OUA. (1997). Harare Declaration of the Intergovernmental Conference of Ministers on Language Policy in Africa (1997). In Kovács, M. (2009). Cultural Policies in Africa Compendium of reference documents (pp. 165–169). Madrid: Spanish Agency for International Development Cooperation (AECID). Retrieved from: <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/documentos%20adjuntos/Cultural%20Policies%20in%20Africa.pdf>
- Owen, S. & Stupans, I. (2009). Experiential placements: Dissemination and stakeholder engagement for curriculum planning action to prepare future pharmacy professionals. *Journal of Learning Design*, 3(1), 1–10. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903914.pdf>
- Pacheco, C.A. (2017). Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior. Dissertação do mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí. Retrieved from: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/81.pdf>
- Pacheco, F, Carvalho, M.L.S., & Henriques, P.D.S. (2011). Contribuição para o debate sobre a sustentabilidade da agricultura angolana. *2º Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia, Ambiente e Desenvolvimento Rural*. Luanda.
- Palfreyman, D.M. & Van der Walt, C. (Eds.). (2017). *Academic biliteracies: Multilingual repertoires in higher education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Palmer, L., T. Levett-Jones, R. Smith, & M. McMillan. (2014). Academic literacy diagnostic assessment in the first semester of first year at university. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1), 67–78.

- Paltridge, B. & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. London: Routledge.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The handbook of English for specific purposes*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Pan, Y. & Pan, Y. (2010). The use of L1 in the foreign language classroom. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 12(2), 87–96.
- Pantoja, S.A. (2000). *Nzinga Mbandi. Mulher, guerra e escravidão*. Brasília: Thesaurus.
- Papashane, M. & Hlalele, D. (2014). Academic literacy: A critical cognitive catalyst towards the creation of sustainable learning ecologies in higher education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(10), 661–671.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism: Studies in Bilingualism (SiBil)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paraskeva, J.M. (2016). *Curriculum epistemicide: Toward an itinerant curriculum theory*. New York: Routledge.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Park, S. & Oliver, J.S. (2008). Revisiting the conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, 38(3), 261–284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Parreira, A. (1990). *Dicionário glossográfico e toponímico da documentação sobre Angola – séculos XV-XVII*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competence. *Training*, 33(7), 48–54.
- Parsons, S. & Bynner, J. (1998). *Influences on adult basic skills*. Factors affecting the development of literacy and numeracy from birth to 37. London: Basic Skills Agency. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419160.pdf>
- Partridge, E. (2006). *Origins: A short etymological dictionary of modern English*. London: Routledge.
- Pasquotte-Vieira, E.A. & Fiad, R. (2015). Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, 18(1), 125–150.
- Pasquotte-Vieira, E.A. (2014). Letramentos acadêmicos: (Re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Retrieved from: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000935213>
- Passos, A.F.J. (2009). A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries. PhD Thesis. Pretoria: University of Pretoria. Retrieved from: <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/28160/Complete.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Patrício, M. (2013). Do Ultimatum de 1890 ao Tratado Luso-Britânico de 1891 – Ensaio de história diplomática. *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*, 2(1), 11371–11413. Retrieved from: www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2013/10/2013_10_11371_11413.pdf
- Patrick, P.L. (2002). The *speech community*. In J.K. Chambers & N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 573–597). Oxford: Blackwell.
- Paulston, C.B. (1994). *Linguistic minorities in multilingual settings: Implications for language policies*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Pavlenko, A., & Jarvis, S. (2002). Bidirectional transfer. *Applied Linguistics*, 23(2), 190–214.
- Peal, E., & Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23.

- Peculea, L. (2015). Curricular openings in developing the learning to learn competency: An intervention program for 11th graders with learning difficulties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 370–377.
- Pélissier, R. & Wheeler, D. (2011). *História de Angola*. Lisboa: Tinta da China.
- Penn, J.M. (1972). *Linguistic relativity versus innate ideas: The origins of the Sapir-Whorf hypothesis in German thought*. Mouton & Co. N.V., Publishers: The Hague.
- Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8–29.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201–230.
- Pereira, D. (2011). Aprender a ser bilingue. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo – Transversalidades II. Coleção Hespérides. Linguística 9* (pp. 15–43). Braga: CEHUM/Húmus.
- Pereira, E.M.A., Mercuri, E., & Bagnato, M.H. (2010). Inovações curriculares: Experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 200–213.
- Pereira, P.S. (2015). Auto-determinação nacional para além do controlo político de um território: Uma proposta de análise à emancipação coletiva e à autonomia individual em sociedades multi-étnicas. Tese de Doutoramento, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Retrieved from: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/30193/1/Auto-determina%C3%A7%C3%A3o%20nacional%20para%20a%C3%A9m%20do%20controlo%20pol%C3%ADtico%20de%20um%20territ%C3%B3rio.pdf>
- Peres, J.L. (2009). Caracterização do Sistema Financeiro Angolano. In O Sistema Financeiro Angolano. *InforBanca*, XXI, n.º 80. Retrieved from: http://www.ifb.pt/documents/11202/21966/inforbanca_80.pdf
- Pérez, B. (2003). *Becoming biliterate: A study of two-way bilingual immersion education*. London: Routledge.
- Perrenoud, P. (2000). A Arte de construir competências. *Revista Nova Escola*, 19–31.
- Perrenoud, P. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perry, K.H. (2012). What is literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50–71. Retrieved from: http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf
- Pestana, N. (2011). *Pobreza, água e saneamento básico*. Luanda: Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidades Católica de Angola.
- Peterson, C.L., D.C. Caverly, S.A. Nicholson, S. O'Neal, and S. Cusenbary. (2000). *Building reading proficiency at the secondary school level: A guide to resources*. San Marcos, TX: Southwest Texas State University and the Southwest Educational Development Laboratory.
- Petroni, M.R. (2010). Formação inicial e continuada do professor de língua Portuguesa: Das propostas oficiais à realidade da sala de Aula. In M.J. Marçalo, M.C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M.C. Fonseca, O. Gonçalves, A.L. Vilela, & A.A. Silva (Orgs.), *Língua portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas* (pp. 78–94). Évora: Universidade de Évora.
- Pezarat, C.P. (1996). *Angola: do Alvor a Lusaka*. Lisboa: Hugin Editores.
- Phakiti, A., De Costa, P., Plonsky, L., & Starfield, S. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of Applied Linguistics research methodology*. London: Palgrave Macmillan.
- Phelan, A.M. (2015). *Curriculum theorizing and teacher education: Complicating conjunctions*. London: Routledge.

- Phillips, E.M. and Pugh, D.S. (2010). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (4th ed.). Buckingham: Open University Press.
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1995). Linguistic rights and wrongs. *Applied Linguistics*, 16(4), 483–504.
- Phillipson, R. (Ed.). (2000). *Rights to language: Equity, power, and education: Celebrating the 60th birthday of Tove Skutnabb-Kangas*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1973). *O nascimento da inteligência na criança* (4^a ed). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piçarra, M. & Afonso, L. (2011). Os caminhos para a casa perfeitíssima. *Revista de História da Arte*, N^o 8, pp. 169–177.
- Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 38(1), 86–103. Retrieved from: <http://0-jis.sagepub.com.oasis.unisa.ac.za/content/36/1/86.full.pdf+html>
- Pinto, M.G.L.C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 95–123.
- Pinto, M.G.L.C. (2013). O plurilinguismo: Um trunfo? *Letras de Hoje, Porto Alegre*, 48(3), 369–379.
- Pinto, S. (2016). *Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: Discursos e práticas institucionais de formação e de investigação*. Aveiro: UA Editora. Retrieved from: <https://www.ua.pt/file/43546>
- Pires, A.P. (2011). *Portugal e a I Guerra Mundial. A República e a Economia de Guerra*, Casal de Cambra, Caleidoscópio.
- Porter, M. (2001). Strategy and internet. *Harvard Business Review*, London, 6(4), 278–291.
- Porto, A.M.S. & Soares, A.B. (2017). Expectativas e adaptação académica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208–219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Pottinger, P.S. & Goldsmith, J.E. (1979). *New directions for experiential learning: Defining and measuring competence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prah, K. (2003). Going native: Language of instruction for education, development and African emancipation. In B. Brock-Utne, Z. Desai, & M. Oorro (Eds.), *Language of instruction in Tanzania and South Africa* (LOITASA) (pp. 14–34). Dar es Salaam: E & D Limited.
- Prata-Linhares, M.M., de Sousa, W.D.D., Lopes, S.M.G., da Silva, W.A., Campos, L.A.S., & Martins, R.A.S. (2009). Uma experiência em construção de inovação curricular no ensino superior. *RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba*, 8(17), 1–18. Retrieved from: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/220>
- Preece, J. & Hoppers, C.O. (2011). Lifelong learning in sub-Saharan Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 30, 1–3.
- Pretorius, E.J. & Machet, M.P. (2004). The socio-educational context of literacy accomplishment in disadvantaged schools: Lessons for reading in the early primary school years. *Journal for Language Teaching*, 38(1), 45–62.
- Pretorius, E.J. (2000). What they can't read will hurt them: Reading and academic achievement. *Innovation*, 21, 33–41.
- Pretorius, E.J. (2014). Supporting transition or playing catch-up in Grade 4? Implications for standards in education and training. *Perspectives in Education*, 32(1), 51–76.
- Pullen, D.L. & Colen, D.R. (2010). *Multiliteracies and technology enhanced education: Social practice and the global classroom*. London: Routledge.
- Punch, K.F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.

- Pütz, M. (Ed.). (1992). *Thirty years of linguistic evolution: Studies in honour of René Dirven on the occasion of his sixtieth birthday*. Amsterdam: Benjamins.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (2^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Radziwill, N.M., Benton, M.C., & Moellers, C. (2015). From STEM to STEAM: Reframing what it means to learn. *The STEAM Journal*, 2(1), 1–7.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- Ramirez, J. D., (2000). Bilingualism and literacy: Problem or opportunity? A synthesis of reading research on bilingual students. *A Research Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy*, Washington D.C. Retrieved from: https://il01804616.schoolwires.net/cms/lib/IL01804616/Centricity/Domain/5425/Bilingualism_and_Literacy_Problem_or_Opportunity_A_Synthesis_of_Reading_Research_on_B.pdf
- Ramon, M. (2016). O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira. In L. Gonçalves (Org.), *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna. Abordagens, contextos e práticas* (pp. 23–32). Roosevelt, New Jersey: Boavista Press. Retrieved from: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53923/1/11JUNHO2017_Micaela%20Ramon.pdf
- Ramos, S.T.C. & Naranjo, E.S. (2014). *Metodologia de investigação científica*. Lobito: Escolar Editora.
- Randall, M. and Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ranieri, N.B.S. & Alves, A.L.A. (Orgs.). (2018). *Direito à educação e direitos na educação em perspetiva interdisciplinar*. São Paulo: UNESCO.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators* (4th ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1–34.
- Redinha, J. (2009). *Etnias e culturas de Angola: Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Luanda: Atualidade Editora, S.A.R.L.
- Reis, V. (2006). *Sociolinguística: Dinâmica funcional vs Problemas funcionais da Língua*. Luanda: Editorial Nzila.
- Reutzel, D.R. & Cooter, R.B. (2005). *The essentials of teaching children to read: The teacher makes the difference*. Boston, MA: Pearson.
- Reutzel, D.R. & Cooter, R.B. (2012). *Teaching children to read: The teacher makes the difference* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Revista Mensagem. (1951). *Revista Mensagem – A voz dos naturais de Angola*. Luanda: ANANGOLA, Ano 1, julho de 1951, n^o 1.
- Reyes, I. (2004). Functions of code switching in schoolchildren's conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 77–98.
- Reyes, I. (2012). Bilingualism among children and youths. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 307–327.
- Reyes, M.L. (2001). Unleashing possibilities: Bilingualism in the primary grades. In M.L. Reyes & J.J. Halcón (Eds.), *Best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students* (pp. 96–121). New York: Teachers College Press.
- RIA (Research ICT Africa). (2012). *Household and individual ICT access and use survey, 2011–12*. Data. Cape Town. Retrieved from: www.researchictafrica.net
- Riazi, A.M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. London: Routledge.

- Ribeiro, A.C.A. (2011). Historical linguistics, linguistics, and applied linguistics: A study inspired by trees. *Odisea*, 12, 39–52.
- Ribeiro, O. (1981). *A colonização de Angola e seu fracasso*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, Estudos Portugueses.
- Richards, J.C. & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). London: Longman.
- Richards, J.C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riches, C. & Genesee, F. (2006). Literacy: Crosslinguistic and crossmodal issues. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64–108). New York: Cambridge University Press.
- Richterich, R. & Chancerel, J-L. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.
- Rio-Torto, G., Rodrigues, A.S., Pereira, P., Pereira, R., & Ribeiro, S. (2016). *Gramática derivacional do Português* (2^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Robinson, P. (1981). *ESP (English for Specific Purposes)*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rocha, A. (2008). Os grandes desafios da redução do desemprego em Angola. Luanda: Novo Jornal. Retrieved from: www.ceic-ucan.org/wp-content/.../01/reducaododesemprego.pdf
- Rocha, A., Vaz, C., & Paulo, F. (2014). Os grandes desafios do crescimento económico de Angola até 2017 – as componentes financeiras . Luanda: CEIC. Working Paper N° 01. Retrieved from: <http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2014/12/Os-Grandes-Desafios-do-Crescimento-Econ%C3%B3mico-de-Angola-at%C3%A9-2017-As-Componentes-Financeiras1.pdf>
- Rocha, E. (2009). *Angola – Contribuição ao Estudo da Génese do Nacionalismo Moderno Angolano (Período de 1950 a 1964). Testemunho e Estudo Documental*. Lisboa. Edição do Autor.
- Rodney, W. (1972). *How Europe underdeveloped Africa*. London: Boglel'Ouverture Publications.
- Rodney, W. (1975). *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Lisboa: Seara Nova. Retrieved from: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/walter-rodney-como-a-europa-subdesenvolveu-a-africa-1.pdf>
- Rodriguez, D., Carrasquillo, A., Lee, K.S., & Calderon, M. (2014). *The bilingual advantage: Promoting academic development, biliteracy, and native language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press. Retrieved from: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências. *Educ. Matern. Pesq.*, São Paulo, 11(3), 585–596. Retrieved from: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2833/1868>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Rondal, J. (1979). On the nature of linguistic input to language-learning children. *International Journal of Psycholinguistics*, 8(1), 75–107.

- Rooy, S.C. (2010). Evaluation of the Cummins theoretical framework for higher education in South Africa. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28(1), 25–38.
- ROP. (2017). Réseau de recherche sur les opérations de paix. Université de Montréal. Retrieved from: <http://www.operationspaix.net/>
- Rosowsky, A. (2006). The role of liturgical literacy in UK Muslim communities. In T. Omoniyi & J.A. Fishman (Eds.), *Explorations in the sociology of language and religion* (pp. 309–324). Amsterdam: John Benjamins.
- Rousseau, J.J. (1889). *Emile; or, Concerning education*. Extracts, trans. Eleanor Worthington. Boston: D.C.: Heath & Co. Retrieved from: http://brittlebooks.library.illinois.edu/brittlebooks_open/books2009-08/rousje0001emile/rousje0001emile.pdf
- Rousseau, J.J. (1992). *Emílio ou da educação*. (Tradução de Sérgio Milliet). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Retrieved from: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>
- Rowe, G. & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353–375. Retrieved from: <http://forecastingprinciples.com/files/delphi%20technique%20Rowe%20Wright.pdf>
- Ruas, R. (2002). *Gestão de competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações. Documento preliminar, PPGA/UFRGS (2ª versão)*. Porto Alegre: Mimeo.
- Rudio, F.V. (1999). *Introdução ao projeto de pesquisa científica (29ª ed.)*. Petrópolis: Vozes.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60–73.
- Ruiz, R. (1984). *Orientations in language planning. NABE Journal: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15–34.
- Ruiz, R. (1995). Language planning considerations in indigenous communities. *The Bilingual Research Journal Winter*, 19(1), 71–81. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.8096&rep=rep1&type=pdf>
- Ruiz-Garrido, M. & Fortanet Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A Transfer from ESP. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols-Martin, S. Hughes, & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 179–188). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.
- Ruzzarin, R., Amaral, A., & Simionovschi, M. (2002). *Gestão por competências: Indo além da teoria*. Porto Alegre: SEBRAE/RS.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saer, D.J. (1923). The effect of *bilingualism* on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14(1), 25–38. Retrieved from: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2376853/component/file_2376852/content
- Salazar, A.O. (1933). *O Estado Novo – União Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.
- Sales, J. C. (2004). Literacia e bilinguismo: novas configurações da administração egípcia no período Ptolomaico. In: IOFL. *Percursos do Oriente Antigo. Estudos de Homenagem ao Professor Doutor José Nunes Carreira na sua Jubilação Académica*. Lisboa: Instituto Oriental da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Sales, M.O.I. (2009). O império do Quinto Afonso de Portugal (1448-1481). Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Retrieved from: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280825/1/Sales_MarianaOsuelde_D.pdf
- Salgado, L. (1997). *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sambeny, C.A.G.E. (2015). An investigation into the academic and research literacy practices of teacher education students in Luanda-Angola. PhD Thesis, University of the Witwatersrand. Retrieved from: <http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/17830>
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., Lucio, M.P.B. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Samuels, M.A. (2011). *Educação ou instrução – A história do ensino em Angola (1878–1914)*. Luanda. Edições Mayamba.
- Samuels, S.J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 816–837). Newark: International Reading Association.
- Sanders, J. & Nafziger, D. (1976). *A basis for determining the adequacy of evaluation designs*. Alaska: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.891.1975&rep=rep1&type=pdf>
- Sanders, J. & Nafziger, D. (1985). Checklist for judging the adequacy of an evaluation design. In D.L. Stufflebeam, C.H. McCormick, R.O. Brinkerhoff, C.O. & Nelson (Eds.), *Conducting educational needs assessments* (pp. 201–204). Hingham, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Sano, H. (2002). The world's lingua franca of science. *English Today*, 18, 45–49.
- Santos, A.P. (2011). Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. *Revista do Serviço Público*, Brasília, 62(4), 369–386.
- Santos, B.S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B.S. (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B.S. (2008). A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 11–43. Retrieved from: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf
- Santos, M. (1970). *História do ensino em Angola*. Angola: Edição dos Serviços de Educação.
- Santos, M. (1975). *História do ensino em Angola*. Angola: Edição dos Serviços de Educação. Retrieved from: <http://www.info-angola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20%28%20Per%C3%ADodo%20Colonial%29.pdf>
- Santos, M. (1998). Monografia de Angola. Coleção: Cadernos económicos Portugal-Angola, edição nº 10. Camara de Comercio e Indústria Portugal-Angola.
- Santos, T.C.B.S. e (2016). Literacia para a saúde no contexto angolano: Contributos para a validação do instrumento de avaliação da literacia para saúde, Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from: <https://run.unl.pt/handle/10362/20035?locale=en>
- Sapir, E. (1929). *The status of linguistics as a science*. *Language*, 5(4), 207–214.
- Sapsford, R. & Jupp, V. (Eds.). (2006). *Data collection and analysis* (2nd ed.). London: SAGE.
- Sarantakos, S. (2005). *Social research* (3rd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Saris, W.E. & Gallhofer, I.N. (2014). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research* (2nd ed.). Barcelona: John Wiley & Sons, Inc.
- Sarmiento, E.M. (2009). Uma perspetiva socioeconómica sobre a potencialidade do turismo na economia angolana. *1º Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural*, 16 a 18 de outubro de 2008, Universidade de Évora, pp. 517–538.
- Sarmiento, M.E.R. (2012). *Análise de necessidades de inglês para fins específicos* em um curso de graduação em *Turismo*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Retrieved from: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16227>
- Sartre, J-P. (2004). *Que é a literatura?* São Paulo: Ática.

- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot: Paris.
- Saussure, F. (1978). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral* (8ª ed.). São Paulo: Cultrix.
- Saussure, F., Bally, C., & Sechehaye, A. (1966). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M.A. Bicudo & C.A. Silva Junior (Orgs.), *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade* (pp. 145–155). São Paulo: UNESP.
- Savignon, S.J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second and foreign language* (3ª ed.) (pp. 13–28). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Sawyer, J.F.A. & Simpson, J.M.Y. (Eds.). (2001). *Concise encyclopedia of language and religion*. Amsterdam: Elsevier.
- Sawyer, J.F.A. (2001). Religion and language. In R. Mesthrie (Ed.), *Concise encyclopedia of sociolinguistics* (pp. 262–265). Oxford: Pergamon.
- Sawyer, A. (2004). African universities and the challenge of research capacity development. *Journal of Higher Education in Africa/ Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique*, 2(1), 211–240.
- Saxena, A. (2018). A worldly anglophony: Empire and Englishes. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*, 20(3), 317–324.
- Scarcella, R. (2002). Some key factors affecting English learners' development of advanced literacy. In M.J. Schleppegrell & Colombi, M.C. (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 209–226). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A conceptual framework, Tech.Rep. 2003-1. California, The University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Schaap, P. & Luwes, M. (2013). Learning potential and academic literacy tests as predictors of academic performance for engineering students. *Acta Academica*, 45(3), 181–214.
- Schmitz, J.R. (2013). The native speaker and nonnative speaker debate: What are the issues and what are the outcomes? *Calidoscópico*, 11(2), 135–152.
- Schoenbach, R. (2003). Designing an effective academic literacy course. In A. Fielding, R. Schoenbach, & M. Jordan (Eds.), *Building academic literacy: Lessons from reading apprenticeship classrooms, Grades 6-12* (pp. 111–123). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schoffen, J.R. & Martins, A.F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: Perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 14(26), 271–306. <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-martins-2016>
- Schön, D.A. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71–106.
- Schrank, F.A., Alvarado, C.G., & Wendling, B.J. (2010). *Interpretive Supplement: Instructional interventions for English language learners related to the Woodcock-Muñoz Language Survey – Revised Normative Update*. Rolling Meadows, IL: Riverside.
- Schrank, F.A., McGrew, K.S., Mather, N., & Woodcock, R.W. (2014). *Woodcock-Johnson IV*. Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing.
- Schumann, J.H. (1978). The acculturation model for second-language acquisition. In R. C. Gingras, R.C. (Ed). *Second language acquisition and foreign language teaching*. (pp. 27–50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

- Schumann, J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392.
- Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Wisenbaker, J.M., Kuhn, M.R., & Morris, R.D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496–522.
- Schweers, C.W. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6–9.
- Secco, L. (2004). *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: Economias, espaços e tomadas de consciências*. Sao Paulo: Alameda.
- Secretary of State for Foreign Affairs. (1931). Exchange of notes between His Majesty's Government in the Union of South Africa and the Portuguese Government respecting the Boundary between the Mandated Territory of South-West Africa and Angola. Lisboa: His Majesty's Stationary Office. Retrieved from: [http://treaties.fco.gov.uk/docs/fullnames/pdf/1931/TS0028%20\(1931\)%20CMD-3896%201931%2029%20APR,%20LISBON%3B%20NOTES%20BETWEEN%20SA%20&%20PORTUGUESE%20GOV%20RESPECTING%20BOUNDARY%20BETWEEN%20MANDATED%20TERRITORY%20OF%20SOUTH-WEST%20AFRICA%20&%20ANGOLA.pdf](http://treaties.fco.gov.uk/docs/fullnames/pdf/1931/TS0028%20(1931)%20CMD-3896%201931%2029%20APR,%20LISBON%3B%20NOTES%20BETWEEN%20SA%20&%20PORTUGUESE%20GOV%20RESPECTING%20BOUNDARY%20BETWEEN%20MANDATED%20TERRITORY%20OF%20SOUTH-WEST%20AFRICA%20&%20ANGOLA.pdf)
- Selber, S.A. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, C.G. (1935). *Les races de l'Afrique*. Paris: Payot.
- Seligmann, J. (2012). *Academic literacy for education students*. Goodwood, Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Garcia, M.C.M., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Serrano, G.P. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Serrão, J. & Marques, A.H.O. (2006). *Nova história da Expansão Portuguesa. O Império Oriental (1660-1820)*, Vol. V, Tomo 2. Lisboa: Editorial Estampa.
- Setas, A. (2007). *História do Reino do Kongo*. Luanda: Editorial Nzila.
- Sewasew, D.T. (2014). Attrition causes among university students: The case of Gondar University, Gondar, North West Ethiopia, *Innovare Journal of Social Sciences*, 2(2), 27–34.
- Shamoo A.E. & Resnik D.B. (2015). *Responsible conduct of research* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Shapin, S. (1996). *The Scientific revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shela, O.N. (2000). Management of shared river basins: The case of the Zambezi River. *Water Policy*, 2, 65–81.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Coping with academic materials: differences in the reading strategies of native and non-native readers. *System*, 29(4), 431–449.
- Sheorey, R. (1986). Error perceptions of native speaking and non-native-speaking teachers of ESL. *ELT Journal*, 40(4), 306–312.
- Sherwood, M. & Adi, H. (2003). *Pan-African history: Political figures from Africa and the diaspora since 1787*. Routledge: London.
- Shillington, K. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of African History*. New York, NY: Fitzroy Dearborn
- Shohamy, E., Or, I.G., & May, S. (2017). *Language testing and assessment* (3rd ed.). Cham: Springer International Publishing.

- Shubin, V.G. (2008). *Hot Cold War - The USSR in Southern Africa*. London: Pluto Press. Retrieved from: <http://shcas.shnu.edu.cn/LinkClick.aspx?fileticket=FMKHdRWGnRE%3D&tabid=12805&mid=31633&language=zh-CN>
- Shulman, L.S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. Wittrock (ed), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 3–36). New York: Macmillan Publishing.
- Shulman, L.S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Sibiya, H.S. (2014). A strategy for alleviating illiteracy in South Africa - A historical inquiry. PhD Thesis, Faculty of Education, University of Pretoria. Retrieved from: <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/23072/Complete.pdf?sequence=4>
- Silva Júnior, S.D. & Costa, F.J. (2014). Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e *PhraseCompletion*. *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, Brasil, 15, 1–16.
- Silva, A., Guimarães, P., & Dionísio, M.L. (2012). Transições para a literacia dominante: Perspetivas de coordenadores de centros de educação e formação de adultos. *Roteiro, Joaçaba*, 37(1), 9–22.
- Silva, A.M. (2008). Norton de Matos e a auto-defesa face à História coeva e futura. In L.R. Torgal & H. Paulo (Orgs.), *Estados autoritários e totalitários e suas representações* (pp. 355–376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva, E.A. & Carvalho, M.J. (2009). Educação em angola e (des)igualdades de género: quando a tradição cultural é factor de exclusão. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Retrieved from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16492/1/EDUCA%C3%87A0%20ANGOLA%20DESIGUALDADE%20GENERO.pdf>
- Silva, E.A. (2011). Educação no meio rural em Angola: tradição, (des)igualdade de género e cidadania. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (des)igualdades, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011, Universidade Federal de Bahia. Retrieved from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16291/1/EDUCACAONOMEIORURALANGOLA.pdf>
- Silva, J.M. (2015). Zona costeira de Angola. VII Congresso sobre Planeamento e Gestão das Zonas Costeiras dos Países de Expressão Portuguesa. Aveiro, Portugal.
- Silva, K.A., Rocha, C.H., & Tonelli, J.R.A. (Orgs.). (2010). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Silva, L.C.K.G., da. (2017). Perspetivas em história da ciência: A Revolução Científica e sua relação com o Cristianismo. *Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS*, Aedos, Porto Alegre, 9(20), 568–586.
- Silva, L.R. (2008). UNESCO: os quatro pilares da “Educação pós-moderna”. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 33(2), 359–378.
- Silverstein, R.O. (1968). A note on the term “Bantu” as first used by W.H.I. Bleek. *African Studies*, 27(4), 211–212. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00020186808707298?journalCode=cast20>
- Singh, A., Dieye, A, & Finco, M. (1999). Assessing environmental conditions of major river basins in Africa as surrogates for watershed health. *Ecosystem Health*, 5(4), 265–274.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and literacy research: A methodological framework*. Boston, MA: Sense

- Smith, E.W. (1930). *The shrine of a people's soul*. London: Edinburgh House Press.
- Smith, F. (1923). Bilingualism and mental development. *British Journal of Psychology*, 13, 271–282.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York. Holt Rinchart Winston
- Smith, H. and P. Bennell. 1998. The relationships between national researchers and external researchers. *Evaluating Impact - Education Research Paper No. 35* Retrieved from: http://www.fastonline.org/CD3WD_40/HDLHTML/EDUCRES/C0172E/EN/CH07.HTM
- Smith, J.S. & Wertlieb, E.C (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences?. *NASPA Journal*, 42(2), 153–174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
- Snow, C.E. (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snyder, A. & Ebeling, H.W. (1992). Targeting a company's real core competencies. *Journal of Business Strategy*, 13(6), 26–32.
- Soares, A.C. (2002). Levar a escola à sanzala: Plano de ensino primário rural em Angola (1961-62). *Episteme*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, IV(10, 11 e 12), 133–164.
- Soares, A.C. (2004). Universidade em Angola: A sua criação em 1962. *Episteme*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, V(13–14), 57–69.
- Soares, A.M., Pereira, M.D.A., & Canavarro, J.M.A. (2010). Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 107–130.
- Soares, F. (2010). Literatura, jornalismo e estilo. In I. Maka (Org.), *Luanda: União dos Escritores Angolanos*, 1, 35–41
- Soares, I.M. (2009). Educação bilingue e ensino da língua estrangeira - Um estudo de caso. Dissertação do Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Retrieved from: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/709/1/dissertaca_isabelle_mayal.pdf
- Soares, M. (1976). *Portugal: Que Revolução*. Lisboa: Perspetivas e Realidades.
- Soares, M. (2006). Pesquisa em Educação no Brasil – Continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspetiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC*, Florianópolis, 24(2), 393–417.
- Soares, M.B. & Batista, A.A.G. (2005). *Alfabetização e letramento: Caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG. Retrieved from: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf
- Soares, M.B. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M.B. (2003). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. Trabalho apresentado no GT de alfabetização, leitura e escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.
- Soares, M.B. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, 25(1), 5–17. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Soares, M.B. (2010). Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In M. Marinho & G.T. Carvalho (Orgs.), *Cultura escrita e letramento* (pp. 54–67). Belo Horizonte: UFMG.
- Solís-Barroso, C. & Stefanich, S. (2019). Measuring language dominance in early Spanish/English bilinguals. *Languages*, 4(3) 62, 1–22. Retrieved from: <https://www.mdpi.com/2226-471X/4/3/62>

- Solow, R.M. (1956). A contribution to the theory of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65–94. Retrieved from: <http://piketty.pse.ens.fr/files/Solow1956.pdf>
- Soruc, A. (2012). The role of Needs Analysis in language program renewal process. *Mevlana International Journal of Education*, 2(1), 36–47.
- Sousa, M.T. (Coord.). (2014). *Estudos gerais universitários de Angola 50 anos: História e memórias*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sousa, P.M. (2008). *O Colonialismo de Salazar*. Lisboa: Occidentalis.
- Souza, A.M. (2014). Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento. In A.M. Souza (Org.), *Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento* (pp. 11–29). Brasília: Ipea. Retrieved from: https://carlosmilani.files.wordpress.com/2015/09/repensando_a_cooperacao_web.pdf
- Souza, G.P. (2008). Método para estruturar a integração de previsões utilizando a técnica Delphi. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Retrieved from: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90922/260110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Souza, L.M.T.M. (2006). The Shamanic Book: Diversity, language and writing in an indigenous community in Brazil. In T. Omoniyi & J.A. Fishman (Eds.), *Explorations in the sociology of language and religion* (pp. 325–337). Amsterdam: John Benjamins.
- Špánková, S. (2014). *Literaturas africanas de língua portuguesa I: Antologia de textos literários*. Brno: Masarykova Univerzita. Retrieved from: <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131149/monography.pdf>
- Sparrow, P.R. & Bognanno, M. (1993). Competency requirement forecasting: Issues for international selection and assessment. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(1), 50–54.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work: A model for superior performance*. New York: Wiley.
- Sperança-Crisuolo, A.C. (2014). *Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino*. São Paulo: Editora UNESP. Retrieved from: <http://books.scielo.org>
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (2003). Religion as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 81–94.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2006): Introduction. Part II. In T. Omoniyi & J.A. Fishman (Eds.), *Explorations in the sociology of language and religion* (pp. 4–9). Amsterdam: John Benjamins.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.), (pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–390.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In B. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* Vol. II (pp. 418–452). New York: Longman.
- Steinberg, D.D. & Sciarini, N. (2006). *An Introduction to psycholinguistics* (2nd ed.). Harlow, Essex: Longman.
- Stella, J.B. (1960). A gramática de Pânini. *Revista Letras*, 11, 146–150. Retrieved from: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19908/13133>
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stocker, J & Faria, L. (2008). Questionário de Experiência de transição Académica (QETA): Validação com Estudantes do 1^o ano da Universidade do Porto. In *Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 13, 478–490. Portugal. Universidade do Porto.

- Stoffelsma, L. & Spooren, W. (2013). Reading and knowledge transfer in Ghana: The behaviour, attitudes and self-concepts of first-year students in Bachelor of Education programmes. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(6), 690–718.
- Stokes, J., Gorman, A., & Newman, A. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of the peoples of Africa and the Middle East*. New York: Facts On File, Inc., An imprint of Infobase Publishing.
- Stotsky, S. (1982). The role of writing in developmental reading. *Journal of Reading*, 25(4), 330–340.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading /writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627–642.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1993). Introduction: The new literacy studies. In B.V.Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 1–21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman.
- Street, B.V. (2010). Academic literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 10(2), 347–361.
- Strickland, D. & Morrow, L. (Eds.). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305602.pdf>
- Stryker, S. & Leaver, B.L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Suarez, D. (2002). The paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 512–530.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30–37.
- Sulzby, E., Teale, W., & Kamberelis, G. (1989). Emergent writing in the classroom: home and school connections. In D. Strickland & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 63–79). Newark: International Reading Association. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305602.pdf>
- Sun, M. (2011). The language and literacy practices of English-Chinese bilingual students in Western Canada. PhD Thesis, Faculty of Graduate Studies and Research, University of Alberta. Retrieved from: <https://era.library.ualberta.ca/items/e5b072da-9675-4b97-89fc-c72c8f14e791>
- Sutherland-Smith, W. (2008). *Plagiarism, the Internet, and student learning: Improving academic integrity*. London: Routledge.
- Swales J.M. (1988). *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for Science and Technology*. New York: Prentice Hall.
- Swann, J., Deumert, A., Lillis, T., & Mesthrie, R. (2004). *A Dictionary of sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sweet, H. (1899). *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. London: Dent. [Reprinted by Oxford University Press, ed. R. Mackin, 1964.]
- Tardif, M. & Gauthier, C. (1996). O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In *Seminário de Pesquisa Sobre o Saber Docente*. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFCE.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (15^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 4, 215–233.
- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of research methodology and statistics in Applied Linguistics*. Tehran: Rahnama Press.

- Tavares, C.F. & Barbeiro, L. (2011). *Implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retrieved from: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf
- Taylor, D.S. (1988). The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9(2), 148–168.
- Taylor, S.V. & Sobel, D. (2011). *Culturally-responsive pedagogy. Teaching like our students*. Wagon Lane, Bingley: Emerald Group Publishing.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D. Strickland & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1–15). Newark: International Reading Association. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305602.pdf>
- Teale, W.H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. In J. Readence & R.S. Baldwin (Eds.), *Research in literacy: Merging perspectives (Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference)*, pp. 45–74). Rochester, NY: National Reading Conference, Inc.
- Teixeira, C. (2011). A nova constituição económica de angola e as oportunidades de negócios e investimentos. Comunicação proferida na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Retrieved from: <http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/12/Teixeira-Carlos-Nova-Constituicao-Economica-de-Angola.pdf>
- Telles, B. (1905). *Do Ultimatum ao 31 de janeiro: Esboço d'história política*. Porto: Editor Bazilio Telles.
- Tertiary Education Quality and Standards Agency. (2012). *Higher education standards framework*. Retrieved from: <http://www.tegsa.gov.au/higher-education-standards-framework>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency. (2013). *Quality assessment: English language proficiency*. Retrieved from: <http://www.tegsa.gov.au/for-providers/quality-assessments>
- Tfouni, L.V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- The American Association for Applied Linguistics (AAAL) Ethics Guidelines: Retrieved from: https://assets.noviams.com/novi-file-uploads/aaal/PDFs/AAAL_Ethics_Guidelines_-_App.pdf
- The British Association for Applied Linguistics - Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics: Retrieved from: https://baalweb.files.wordpress.com/2016/10/goodpractice_full_2016.pdf
- The European Code of Conduct for Research Integrity: Retrieved from: https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020-ethics_code-of-conduct_en.pdf
- Theal, G.M. (1912). *Catalogue of books and pamphlets relating to Africa South of the Zambesi* (pp. 27–29). Capetown: T. Maskew Miller.
- Thiery, C. (1978). True bilingualism and second language learning. In D. Gerver & H. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 145–154). New York: Plenum Press.
- Thiesse, A-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe - XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil.
- Thomas, E. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingualism and multilingual development*, 9(3), 235–246.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521.
- Thomas, M. (2009). Ethical issues in the study of second language acquisition: Resources for researchers. *Second Language Research*, 25(4), 493–511.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque, NM: DLeNM/ Fuente Press.
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Thompson, S.K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Thornton, J.K. (1983). *The Kingdom of Kongo: Civil war and transition, 1641–1718*. Madison, Milwaukee and London: University of Wisconsin Press.
- Thornton, J.K. (1984). The development of an African Catholic Church in the Kingdom of Kongo, 1491–1750. *The Journal of African History*, 25(2), 147–167.
- Thurstone, L.L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 529–554. Retrieved from: https://brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html
- Tinoco, G.M.A. (2008). Projeto de letramento: Ação e formação de professores de língua materna. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Retrieved from: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269702>
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York, NY: Random House.
- Tollefson, J.W. & Tsui, A.B.M. (Eds.). (2004). *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB. Retrieved from: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Tomasevski, K. (2003). *Education denied*. New York, NY: Zed Books.
- Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*. Nijmegen, the Netherlands: WolfLegal Publishers.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Tong, V.M. (1996). Home language literacy and the acculturation of recent Chinese immigrant students. *The Bilingual Research Journal*, 20(3 & 4), 523–543.
- Torrise, G. (2009). Public infrastructure: Definition, classification and measurement issues. *Economics, Management, and Financial Markets*, 4(3), 100–124. Retrieved from: http://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/139778/4AC60EAB-F82D-479F-80DB-6E42390E47E8.pdf
- Treffers-Daller, J. (2019). What defines language dominance in bilinguals? *Annual Review of Linguistics*, 5, 375–93.
- Trudgill, P. (2000). *Introducing language and society* (4th ed.). Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Trudgill, P. (2003). *A glossary of sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tunç, F. (2010). Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model. MA Dissertation. Ankara: Ankara University Retrieved from: <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12611570/index.pdf>
- Turner, J. (1993). Using Likert scales in L2 research: Another researcher comments... *TESOL Quarterly*, 27(4), 736–739.
- UCAN. (2013). *Relatório económico de Angola 2013*. Luanda: UCAN. Retrieved from: <http://sipangola.org/wp-content/uploads/2016/12/Relat%C3%B3rio-Econ%C3%B3mico-de-Angola-2013.pdf>
- UCAN. (2014). *Relatório económico de Angola 2014*. Luanda: UCAN. Retrieved from: www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/.../Relatório-Económico-de-Angola-2014.pdf
- UCAN. (2015). *Relatório económico de Angola 2015*. Luanda: UCAN. Retrieved from: www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2017/02/RELATORIO_ECON_2015.pdf
- UN (2015). *The Millennium Development Goals. Report 2015*. New York: United nations.
- UNAIDS. (2016). *Global AIDS Update*. Geneva: United Nations Programme on HIV/AIDS. Retrieved from: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/global-AIDS-update-2016_en.pdf

- UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development). (2011). *Promover o turismo sustentável: Mapeamento da situação do turismo na República de Angola*. Geneva: Train For Trade Programme.
- Undolo, M.E.S. (2014). Caracterização da norma do português em Angola. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora. Retrieved from: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/20820/1/Doutoramento%20-%20Marcio%20Undolo.pdf>
- UNDP (1990). *Human Development Report 1990*. New York: UN. Retrieved from: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr_1990_en_complete_nostats.pdf
- UNDP. (2016). *Human Development Report 2016*. New York: United Nations Development Programme. Retrieved from: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf
- UNESCO Institute for Statistics. (2008). *International literacy statistics: A review of concepts, methodology, and current data*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (1974). Racism and Apartheid. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000122/012289eo.pdf>
- UNESCO. (1977). *The historiography of Southern Africa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1988). *Actas de La conferencia general, 24ª reunión Paris, 20 de octubre – 20 de noviembre de 1987, Volumen 1, Resoluciones*. Acedido em Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000769/076995S.pdf>
- UNESCO. (1996). Declaração universal dos direitos linguísticos. Barcelona: UNESCO. Retrieved from: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf
- UNESCO. (1997). *Report on the state of education in Africa: Challenges and reconstruction*. UNESCO Regional Office for Education in Africa (BREDA). Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. Position paper*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- UNESCO. (2005). *Aspect of literacy assessment: Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>
- UNESCO. (2006). *EFA global monitoring report: Literacy for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>
- UNESCO. (2011). *EFA global monitoring report: The hidden crisis - Armed conflict and education*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: Preparando os alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris, UNESCO. Retrieved from: http://digitallibrary.in.one.un.org/TempPdfFiles/2552_1.pdf
- UNFPA. (2007). *Situação da população mundial 2007: Desencadeando o potencial do crescimento urbano*. Fundo de População das Nações Unidas. Nova York: UNFPA.
- UNPF. (2017). *The State of World Population 2017*. New York: United Nations Population Fund. Retrieved from: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_PUB_2017_EN_SWOP.pdf
- UNSCR. (1978). Resolução 435, de 29 de setembro, do Conselho de Segurança da ONU sobre Namíbia. Retrieved from: [http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/435\(1978\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/435(1978))
- UNSCR. (1988). UNAVEM I: Resolução 626, 20 de dezembro, do Conselho de Segurança da ONU sobre Angola. Retrieved from: [http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/626\(1988\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/626(1988))

- UNSCR. (1991). UNAVEM II: Resolução 696, 30 de maio, do Conselho de Segurança da ONU sobre Angola. Retrieved from: [http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/696\(1991\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/696(1991))
- UNSCR. (1992). Resolução 747, 24 de março, do Conselho de Segurança da ONU sobre Angola. Retrieved from: [http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/747\(1992\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/747(1992))
- UNSCR. (1995). UNAVEM III: Resolução 976, de 8 de fevereiro, do Conselho de Segurança da ONU sobre Angola. Retrieved from: [http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/976\(1995\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/976(1995))
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urea, R. (2015). The perceived significances of interdisciplinarity at students in educational sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 228–233.
- Vainfas, R. & Mello e Souza, M. (1998). Catolização e poder no tempo do tráfico: O reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. *Tempo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 3(6), 95–118.
- Valdes, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410–426.
- Vale, A.P. & Bertelli, R. (2006). A flexibilidade de utilização de diferentes unidades ortográficas na leitura em Língua Portuguesa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(2), 461–467.
- Vale, A.P. (2000). Um bom instrumento de previsão precoce dos desempenhos ulteriores em escrita no Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6(4), 507–521.
- Vale, A.P. (2006). Aprender a ler em Português: O tamanho das unidades usadas na descodificação. Trabalho apresentado em VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. In *Atas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga.
- Valente, A.J.M. (2011). 5 de outubro de 1910 – 25 de abril de 1974: Duas revoluções distintas por causas comuns. Retrieved from: http://www1.ci.uc.pt/cd25a/media/Pdf/AMV_5%20de%20Outubro%20de%201910.pdf
- Valentin, J. (2010). *Caminho para a paz e reconciliação nacional: de Gbodolite a Bicesse, 1989-1992*. Luanda: Mayamba.
- Van Assche, E., Duyck, W., Hartsuiker, R.J., & Diependaele, K. (2009). Does bilingualism change native-language reading?: Cognate effects in a sentence context. *Psychological Science*, 20(8), 923–927.
- Van de Craen, P. (2006). *Content and language integrated learning, culture of education and learning theories*. Brussels: Vrije University Brussels.
- Van der Klink, M. & Boon, J. (2002). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal Human Resources Development and Management*, 3(2), 125–137.
- Van der Walt, C. & Dornbrack, J. (2011). Academic biliteracy in South African higher education: Strategies and practices of successful students. *Language, Culture and Curriculum*, 24(1), 89–104.
- Van Schalkwyk, S.C. (2008). Acquiring academic literacy: A case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. PhD Thesis, Department of Linguistics, Stellenbosch University. Retrieved from: <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/1418>
- Van Sertima, I. (Ed.). (1985). *Blacks in science: Ancient and modern*. New Brunswick: Transaction.
- Vansina, J. (1966). *Kingdoms of the Savanna*. Madison, Milwaukee and London: The University of Wisconsin.
- Vansina, J. (1985). *Oral tradition as history*. Madison, Milwaukee and London: University of Wisconsin Press.

- Vansina, J. (1990). *Paths in the rainforests: Toward a history of political tradition in Equatorial Africa*. Madison, Wisconsin.
- Vansina, J. (1995). New linguistic evidence and 'The Bantu Expansion'. *Journal of African History*, 36, 173–195.
- Vansina, J. (2001). Portuguese vs. Kimbundu: Language use in the colony of Angola (1575- c. 1845). In *Bull. Séanc. Acad. R. Sci. Outre-Mer Mede. Zitt. K. Acad. Overzeese Wet*, 47, 267–81.
- Varela, R. (2012). “Um, dois, três MFA...”: o Movimento das Forças Armadas na Revolução dos Cravos – Do prestígio à crise. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 32(63), 403–425.
- Vargas, M.A.O. & Mancial, J.R. (2019). A importância e seriedade do pesquisador ao apontar as limitações do estudo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(4), 876–7. Retrieved from: http://www.scielo.br/pdf/reben/v72n4/pt_0034-7167-reben-72-04-0832.pdf
- Vaz, C.A. (2011). *Os 8 Ps do marketing digital: o seu guia estratégico de marketing digital*. São Paulo: Novatec Editora.
- Veiga, B.G.A., Malafaia, G., & Castro, A.L.S. (2013). Educação ambiental e a gestão dos recursos hídricos: Subsídios para uma reflexão integrada. *Brazilian Journal of Aquatic Science and Technology*, 17(1), 1–11.
- Ventura, A. (2014). Os acordos de paz de Bicesse e a democracia em Angola. Retrieved from: http://www.club-k.net/index.php?option=com_content&view=article&id=18178:os-acordos-de-paz-e-de-bicesse-e-democracia-em-angola-por-antonio-ventura&catid=17&Itemid=124&lang=pt
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425–439.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395–415.
- Verticchio, N.M. (2006). Análise comparativa das habilidades e competências necessárias para o Engenheiro na visão da indústria, dos discentes e dos docentes. Dissertação de Mestrado, Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais. Retrieved from: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/SBPS-756PGQ>
- Vian Jr., O. (1999). Inglês instrumental, Inglês para negócios e Inglês instrumental para negócios (English for Specific Purposes/ESP, English for General Business Purposes and English for Specific Business Purposes). *Revista D.E.L.T.A.*, 15(nº Especial), 437–457. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4025.pdf>
- Vidal, N.F. (2016). O MPLA e a governação: entre internacionalismo progressista marxista e pragmatismo liberal-nacionalista. *Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre*, 42(3), 815–854. Retrieved from: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23461/15054>
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Henniger.
- Villegas, A.M. & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28–33.
- Vita, E.V. (2017). Análise da literacia financeira no setor bancário angolano. Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências Económicas e das Organizações, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Retrieved from: <http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/7894>
- Vitor, A.D.M.A. (2016). Educação bilingue: Uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro. Dissertação do Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Retrieved from: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3833/1/DISSERTACAO%20FINAL%20UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20FLUMINENSE.pdf>
- Vóvio, C.L. & Souza, A.L.S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In A. Kleiman & M.L.M. Matêncio (Orgs.), *Letramento e formação do professor* (pp. 41–64). Campinas: Mercado de Letras.

- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wacquant, L. (Ed.). (2005). *El misterio del ministerio: Pierre Bourdieu y la política democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Wahi, W., O'Neill, M., & Chapman, A. (2012). Exploring academic literacies of ESL Undergraduate Students. In S. Fan, T. Le, Q. Le, & Y. Yue (Eds.), *Conference Proceedings (B) of the International Conference Innovative Research in a Changing and Challenging World* (pp. 228–239). Mowbray, Launceston: Australian Multicultural Interaction Institute (AUMII). Retrieved from: http://www.auamii.com/conference%20proceeding%20book%20A%20&%20B/B_AMII_confere_nce_proceeding_book.pdf
- Wahlberg H.J e Tsai, S. (1983). Matthew Effects in education. *American Research Journal*, 20(3), 359–373.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walliman, N. (2011). *Research methods: The basics*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wang, D. (2017). Bilingual academic literacies for Chinese language teachers. In D.M. Palfreyman & C. Van der Walt (Eds.), *Academic biliteracies: Multilingual repertoires in higher education* (pp. 160–179). Bristol: Multilingual Matters.
- Wang, X. (2016). Language Maintenance or Language Shift? The Role of Religion in a Hakka Catholic Community in Malaysia. *International Multilingual Research Journal*, 10(4), 273–288. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1192850>
- Wardhaugh, R. & Fuller, J.M. (2015). *An introduction to sociolinguistics* (7th ed.). Oxford: Blackwell.
- Warren, D. (2003). A discipline-based approach to developing academic literacy: A case-study of a first-year history module. In D. Gosling & V. D'Andrea (Eds.), *International conference on the scholarship of teaching and learning: Proceedings 2001-2002* (pp. 109–117). London: Educational Development Centre, City University.
- Waters, M. & Waters. A. (1995). *Study tasks in English: Student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wechsler, S.M. & Schelini, P.W. (2006). Bateria de habilidades cognitivas Woodcock-Johnson III: Validade de construto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 287–296.
- Weedwood, B. (2002). *História concisa da linguística*. [Trad.] Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.
- Weekely, E. (1921). *An etymological dictionary of modern English*. London: John Murray.
- WEF. (2015). *The Global Competitiveness Report 2015–2016*. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf
- Wei, Li (Ed.) (2000). *The bilingualism reader*. London & New York: Routledge.
- Wei, Li. & Moyer, M.G. (Eds.). (2008). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Wei, Li. (2000). Dimensions of bilingualism. In Li Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 2–21). New York: Routledge.
- Weideman, A.J. (2003). *Academic literacy: Prepare to learn*. Pretoria: Van Schaik.
- Weideman, A.J. (2014). Academic literacy: Why is it important? Introduction to Weideman, A. & Van Dyk, T. (Eds.), *Academic literacy: Test your competence* (pp. ii–ix). Bloemfontein: Geronimo.
- Weideman, A.J., Du Plessis, C., & Steyn, S. (2017). Diversity, variation and fairness: Equivalence in national level language assessment. *Literator*, 38(1), 1–9.

- Weideman, A.J., Patterson, R., & Pot, A. (2014). Construct refinement in tests of academic literacy. Contribution to a colloquium on Post-entry Language Assessments at AAAL, Portland, Oregon.
- Weigert, S.L. (2011). *Angola: A modern military history, 1961–2002*. New York: Palgrave and Macmillan.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.
- Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Werndl, C. (2016). On defining climate and climate change. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 67(2), 337–364.
- Wertsch, J.V. (1986). Introduction. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M.B. & Skehan, P. (2002). Communicative task-based, and content-based language instruction. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of Applied Linguistics* (pp. 208–228). Oxford: Oxford University Press.
- West, R. (1994). Needs analysis in language learning. *Language Teaching*, 27(1), 1–19.
- Wetzel, J. (2012). *Augustine's City of God: A critical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, D. & Pélissier, R. (2009). *História de Angola*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Wheeler, D.L. (1978). A Primeira República Portuguesa e a história. *Análise Social*, XIV, 56, 865–872. Retrieved from: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223989532S4yRL1eb3Cn44CL5.pdf>
- Wheeler, D.L. (1985). *História política de Portugal de 1910 a 1926*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Whetten, D.A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 14(4), 490–495. Retrieved from: <http://cmsdev.aom.org/uploadedFiles/Publications/AMR/WhettenWhatconstitutes.pdf>
- White, R., Hockley, A., Jansen, J.H., & Laughner, M.S. (2008). *From teacher to manager: Managing language teaching organizations*. Cambridge: Cambridge University Press
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Widdowson, H.G. (1973). *Applied linguistic approach to discourse analysis*. PhD Thesis, University of Edinburgh. Retrieved from: <https://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/17734>
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1992). ELT and EL teachers: Matters arising. *ELT Journal*, 46(4), 333–339.
- Wiig, A., Amundsen, I., Kolstad, I. França, L., & Andrade, V.P. (2016). *Compêndio de ética: Função pública, empresas e negócios*. Luanda: Universidade Católica de Angola. Retrieved from: http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2017/02/COMPENDIO_ETICA.pdf
- Wikimedia Commons. (2012). Mapa das principais tribos de Angola. Retrieved from: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Angola_tribes_1970.jpg
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. New York: Routledge.
- Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. PhD Thesis. University of Wales, Bangor, UK.
- Williams, M. & Burden, R. (2007). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, L. (2017). Implications for pedagogy: Flipping the classroom to engage pre-service teachers. In C. Reidsema, L.K.R. Hadgraft, & N. Smith (Eds.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* (pp. 273–287). Singapore: Springer Nature Singapore.

- Wilson, M. & Thompson, L. (Eds.). (1969). *Oxford history of South Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: Supporting “learning to learn” in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391–405.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP Reference series: 64. Luxembourg: Office for Official publications of the European Communities.
- WLF (World Literacy Foundation). (2015). The economic & social cost of illiteracy. Retrieved from: <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf>
- Wohlforth, W.C. (1995). Realism and the end of the Cold War. *International Security*, 19(3), 91–129. Retrieved from: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364799/mod_resource/content/1/wohlforth_1995.pdf
- Wohlwend, K.E. & Hall, D.T. (2011). Critical literacy, critical engagement, and digital technology: Convergence and embodiment in glocal spheres. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching English language arts* (3rd ed.) (pp. 188–194). New York: Routledge.
- Wolff, H.E. (2006). Background and history: Language politics and planning in Africa. In H. Alidou, A. Boly, B. Brock-Utne, Y.S. Diallo, K. Heugh, & H.E. Wolff (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa – The language factor: A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa* (pp. 26–55). ADEA 2006 Biennial Meeting (Libreville, Gabon, March 27–31). Retrieved from: www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf
- Woodcock, R.W. & Johnson, M.B. (1989). *Woodcock Johnson psycho-educational battery-Revised: Tests of academic achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Woodcock, R.W. & Muñoz-Sandoval, A.F. (1993). *Comprehensive manual: Woodcock-Muñoz language survey*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Woodcock, R.W., McGrew, K.S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III*. Itasca: Riverside Publishing.
- Woodcock, R.W., Muñoz-Sandoval, A.F., Ruef, M.L., & Alvarado, C.G. (2005a). *Woodcock-Muñoz language survey revised, English form*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Woodcock, R.W., Muñoz-Sandoval, A.F., Ruef, M.L., & Alvarado, C.G. (2005b). *Woodcock-Muñoz language survey revised, Spanish form*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: assisting children with learning difficulties*. London: Springer Netherlands.
- Wray, A. & Bloomer, A. (2006). *Projects in linguistics: A practical guide for researching language* (3rd ed.). London: Hodder Arnold.
- Yano, Y. (2003). Communicative competence and English as an international language. *Intercultural Communication Studies*, XII(3), 75–83.
- Yeh, C-C. (2014). Taiwanese students’ experiences and attitudes towards English-medium courses in tertiary education. *RELC Journal*, 45(3), 305–319.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2^a ed.). Porto Alegre: Bookman. Retrieved from: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research and applications: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yip, J. & García, O. (2018). Translinguagens: Recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales IX*, 164–177. Retrieved from: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>
- Yip, V. & Matthews, S. (2006). Assessing language dominance in bilingual acquisition: A case for mean length utterance differentials. *Language Assessment Quarterly*, 3(2), 97–116.

- Yoon, B. (2016). *Critical literacies: Global and multicultural perspectives*. Singapore: Springer.
- Yorke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. London: UK Falmer Press.
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/cambridge.the_study_of_language.4th.edition.apr_2010.ebook-elohim.pdf
- Yunus, M.M. & Hern, G.E. (2011). Malaysian undergraduates' perceptions and attitudes on bilingual education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2618–2622.
- Yus, R. (1998). *Temas transversais: Em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M.A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zarobe, Y.R. & Catalán, R.M.J. (Eds.). (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol: *Multilingual Matters*.
- Zau, D.G.N. (2011). A língua portuguesa em Angola: Um contributo para o estudo da sua nacionalização. Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10400.6/1844>
- Zau, F. (2002). *Angola: Trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta. Retrieved from: <http://unia.ao/docs/Filipe%20Zau%20-%20Angola%20Trilhos%20para%20o%20Desenvolvimento.pdf>
- Zau, F. (2005). O professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta. Retrieved from: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2468>
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zentella, A.C. (1997). *Growing up bilingual*. Maiden, MA: Blackwell.
- Zhang, D. & Koda, K. (2011). Home literacy environment and word knowledge development: A study of young learners of Chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 4–18.
- Zimmer, M., Finger, I., & Scherer, L. (2008). Do bilingüismo ao multilingüismo: Interseções entre a psicolingüística e a neurolingüística. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 6(11), 1–28. Retrieved from: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf
- Zolin-Vesz, F. (2014). Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translingue. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), 53, 321–332.
- Zuheer, K. (2013). Developing EFL teachers' performance at Sana'a Secondary Schools in the light of their professional and specialist needs. PhD Thesis, Cairo University, Institute of Educational Studies, Curriculum & Instruction Dep. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541645.pdf>
- Zurara, G.E. de (1915). *Crónica da tomada de Ceuta por el Rei D. João I*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Zydatið, W. (2012). Linguistic thresholds in the CLIL classroom? The threshold hypothesis revisited. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 17–28.