

ALGUMAS NOTAS SOCIOCULTURAIS DE ANGOLA E AS SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA



Bernardino Valente Calossa

Universidade do Minho

Resumo: Ao refletirmos sobre o processo de aprendizagem do Português enquanto língua estrangeira, facilmente conseguimos perceber os desafios com os quais os professores se deparam ao longo da sua prática profissional diária em sala de aula. E um deles é, sem dúvida, o de promover a interculturalidade. Esta pode ser vista em distintos ângulos, ou seja, se, por um lado, estão os alunos que, tendo em conta as suas diferentes origens, possuem culturas diferentes, por outro lado está a língua a ser aprendida, o Português, que atualmente, além de apresentar variações dentro de um mesmo território, é falado por vários países que, por sua vez, possuem também culturas diferentes. Os documentos orientadores do ensino do PLE que existem (como o QCERL e as Orientações Programáticas de Português Língua não Materna), são cautelosos nesse aspeto e procuram estabelecer orientações que promovam uma flexibilidade dos programas em função das características dos alunos e os objetivos dos mesmos ao aprenderem o Português. É nessa perspetiva que se enquadra este trabalho. Procuramos apresentar alguns aspetos socioculturais e linguísticos de Angola que, se aprendidos pelos alunos, podem contribuir para o alcance das competências sociolinguística e pragmáticas que podem facilitar a integração e a comunicação. Além disso, este estudo é também essencial para professores e futuros professores de PLE, porque nele apresentamos algumas estratégias que contribuem para a promoção de um ensino intercultural e porque, tal como nos diz Leiria (2007, p. 109), “os universitários, em muitos casos, querem aprender a língua por razões pragmáticas, por exemplo para trabalharem em África ou no Brasil”.

Palavras-chave: Angola, competência, interculturalidade, ensino de português.

1. Introdução: Ensino intercultural e políticas linguísticas

Quando falamos de política da língua a propósito do português, facilmente reconhecemos que a expressão deve ser elevada ao plural, porque são vários os espaços em que o português actua, em cada um deles enfrentando necessidades que não se satisfazem de modo idêntico e reclamam, por isso, não uma, mas diversas políticas (Castro, 2010, p. 65).

É com as palavras acima que em 2010, no XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, o Professor Ivo Castro começava a sua apresentação, cuja abordagem esteve relacionada com as Políticas da Língua Portuguesa. Trazemo-las aqui por causa da sua visão global da língua. A responsabilidade de implementação de políticas de ensino e difusão do Português não pode ser exclusivamente de Portugal, é uma tarefa de cada um

dos países que o tem como língua oficial, em consequência da “evolução que se deu a partir do conceito de a língua é nossa, para o conceito de que também é nossa” (Moreira, 2005, p. 289). E, para isso, é necessário que se criem medidas para consolidar as suas funções intranacionais e internacional. Este processo passa necessariamente por uma planificação e estabelecimento de políticas linguísticas contextualizadas ou, pelo menos, contextualizáveis.

Os leitores que o Instituto Camões tem enviado para alguns países dos PALOPs e outros pontos em que esta Instituição possui representações têm feito um grande trabalho na difusão do português e na preparação de professores. Entretanto, não são poucas as vezes que os mesmos se deparam com dificuldades relacionadas com o conhecimento sociolinguístico e cultural local. Por esta razão, de línguas como o Português “devem-se aproveitar todas as virtudes: gramaticais, pragmáticas, sociolinguísticas e simbólicas”. Porque as línguas são fatores de identidade, dão sinais de cultura, aumentam, na sua diversidade, as possibilidades de comunicação, mesmo em contextos diversos, e são um recurso inesgotável para o exercício de abstração que nos permite descobrir, por trás das diferenças, os princípios gerais que norteiam o modo como linguisticamente representamos o mundo (Dulce, 2007, p. 101).

2. O Português em Angola: um pouco de história

O Português é uma língua românica implantada em Angola durante o processo de colonização, começado em 1482 com a “descoberta” deste território, por uma tripulação chefiada por Diogo Cão. Foi, aos poucos, imposto aos nativos, como meio de favorecimento do processo de domínio colonial. Antes disso o país era constituído por reinos territorialmente localizados e delimitados que mantinham trocas comerciais entre si e, em alguns casos, com outros com reinos mais distanciados uns dos outros.

Na altura na independência, em 1975, havia uma necessidade de todos aprenderem o Português por ser a língua adotada como oficial, para uma rápida integração social e, segundo Inverno (2004, p. 205), “Angola é hoje, pela sua extensão territorial [e número de falantes], o segundo maior país de língua oficial portuguesa”. Esta afirmação é confirmada pelos dados obtidos do Censo Geral da População angolana feito em 2014, segundo os quais 71,1% da população angolana usam esta língua em casa, ou seja, como língua de comunicação familiar.

3. Composição étnico-linguística de Angola

Angola é um país cujo contexto sociolinguístico é rico e complexo ao mesmo tempo. Rico porque tem [pelo menos] nove línguas, além do Português, que se destacam neste território, além de muitas outras línguas faladas por minorias populacionais e que, injustamente, ficam de fora nas contagens, e complexo porque o país não possui uma política, nem uma distribuição

linguística clara.

Neste trabalho limitar-nos-emos em enumerar as etnias cuja necessidade de conhecer é maior para quem aprende o português para efeitos de integração social em Angola, e não só, e tentaremos localizá-las territorialmente. Cada um dos grupos etnolinguísticos subdivide-se em subgrupos com as algumas diferenças ligeiras nas suas características e/ou manifestações socioculturais e linguísticas. Independentemente da distribuição territorial que se apresenta, é necessário salientar que, tendo em conta a grande movimentação das populações que se registou ao longo da guerra civil, terminada em 2002, e que continua a registar-se por variados motivos atualmente, os povos de que faremos referência encontram-se um pouco por todo o país.

Povo	Língua	Províncias	Falantes
Ovimbundus	Umbundu	Huambo, Benguela, Bié, Huíla e C. Sul	22,9%
Bakongos	Kikongo	Zaíre, Uíge e Cabinda	8,2%
Ambundus	Kimbundu	Bengo, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Malange e Luanda	7,8%
Tucokwe	Cokwe	Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e Cuando Cubango	6,5%
Vanyanekas	Nyaneka	Huíla, Namibe, Cunene	3,4%
Vanganguela	Nganguela	Moxico e Cuando Cubango, Uíge	3,1%
Vakuanyama	Kuanyama	Cumene, Huíla	2,2%
Ovahellelo	Oshihellelo	Namibe	-
Ovandongas	Oshindonga	Cuando Cubango	-

Tabela 1 – Povos e línguas de Angola, baseado em Fernandes & Ntongo (2002) e nos Dados do Censo Geral da População

Um outro aspeto também muito relevante a ter-se em conta no processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua estrangeira é que, na coabitação com as diversas línguas nativas, o Português em Angola adquiriu características próprias, diferentes, em muitos aspetos, da variedade europeia, tida até hoje, nesse território, como padrão. Conhecer tais especificidades pode ajudar significativamente o trabalho do professor. Para isso, Marques (1985, p. 217) é de opinião que “para se perceber melhor as mudanças que o português sofre sob a influência das línguas bantu, é preciso analisar algumas características das ditas línguas”.

4. Religião, Tradições e Crenças

As manifestações religiosas têm influência sobre a língua e no processo de integração de estrangeiros na medida em que cada uma delas possui as suas especificidades e determinam, em muitos casos, o comportamento social das pessoas.

O povo angolano é essencialmente cristão. Os católicos são a maioria, constituindo por 41% da população total de Angola. A seguir ao catolicismo está o protestantismo, com cerca de 38% da população. Apenas 12% da população é que não possui qualquer tipo de religião (Ceita, 2016). Além disso, dados oficiais do Ministério da Cultura fazem referência que há ainda em Angola “cerca de 1.200 igrejas ilegais em atividade” (Cristóvão, 2017).

É necessário salientar que, apesar do cristianismo, há em Angola muitas pessoas que pertencem religiões tipicamente africanas como a umbanda e os cultos aos ancestrais. Na maior parte dos casos, as pessoas que frequentam e/ou praticam essas religiões fazem-no cumulativamente a uma outra cristã, uns porque consideram que as duas se complementam, outros como forma de passar uma outra imagem a seu respeito à sociedade. Esta última posição surge em consequência dos estereótipos, implantados pela religião cristã, segundo os quais essas religiões são maléficas. Essa “demonização” das religiões locais constitui a principal razão para o, cada vez mais notável, desaparecimento das mesmas, sendo substituídas por práticas religiosas mais modernas e estrangeiras.

Cada um dos povos de Angola possui organizações, manifestações religiosas, tradições e crenças específicas que se manifestam através de festas, danças, adoração de imagens e/ou monumentos sagrados, nos rituais de iniciação masculina e feminina, nos casamentos, nas bênçãos familiares, nas sucessões de hierarquias tradicionais, nos julgamentos familiares ou sociais, nas celebrações de fartura na agricultura, caça ou pescas, ou nas orações e lamentos pela falta de chuva, ou em casos de ataques por alguma praga ou doenças incomuns, entre outras.

5. Estratificação e convenções sociais

Reduzimos a questão da estratificação e convenções sociais às formas não padronizadas de tratamento em Angola, por serem “marcadores linguísticos de relações sociais que não são universalmente aplicáveis e podem ter equivalentes noutras línguas ou não” (Alves, 2001) e por ser um aspeto muito evidente no quotidiano das pessoas e que pode dificultar seriamente o processo de integração de estrangeiros na(s) comunidade(s) angolana(s). Em alguns casos, o uso das formas padronizadas de tratamento pode ser entendido como uma falta de respeito.

O pronome pessoal *tu*, por exemplo, tem uma frequência muito limitada em contextos de conversação não formal. É mais comum as pessoas usarem, em substituição, a forma *você* para se dirigirem ao interlocutor. Teixeira (2008, p. 10), ao explicar as razões desta preferência, diz que os angolanos “não escolheram. Era esse o tratamento que lhes davam os seus senhores e capatazes, em uma relação assimétrica entre dominador e dominado, portanto, a forma a que eles tiveram acesso”

Assim é mais comum ouvir frases como “(1) *Você se mata de estudar e no*

fim não tens emprego” ou “(2) *Sapo, você escreves muito a toa*” (nos casos em que se desconhecem os padrões de flexão), em detrimento de “(3) *Tu trabalhas com crianças*”, independentemente da pouca ou muita intimidade que se tem com o interlocutor.

Por outro lado, ainda no que respeita às formas de tratamento, há substantivos que em Angola ganharam novos sentidos e, quando utilizados, carregam consigo algum juízo de valor, resultante do conceito alargado que se tem de família e profundidade nas relações pessoais nas/entre as comunidades angolanas. Em seguida veremos, a título de exemplo, algumas ocorrências mais frequentes:

Tio vs tia

Estes substantivos no contexto angolano, além do seu significado dicionarizado, referentes ao “irmão do pai ou da mãe em relação aos filhos destes”, “marido da tia em relação aos sobrinhos desta”⁹, são utilizados para se referir a qualquer pessoa adulta, seja ela conhecida, ou não, em substituição dos substantivos *Senhor ou Senhora*, que só ocorrem em contextos formais de comunicação. Por isso, é muito comum ouvirmos frases como “(5) *Hoje vi um tio que esqueceu saco de arroz de 25 Kilos no Táxi. Estava chorar tipo perdeu a mãe*”¹⁰.

Pai vs mãe/ papá vs mamã

Tal como as palavras anteriores, estas, além do seu sentido dicionarizado, o de “progenitores ou pessoas que possuem legalmente a guarda de alguém”¹¹, são expressões utilizadas para se dirigir a qualquer pessoa idosa. Em algumas zonas rurais é quase uma obrigação social utilizar essa expressão e, por sua vez, constitui uma falta de respeito, usar os equivalentes *dona, senhor, ou senhora*, recomendados pela norma padrão, ou ainda qualquer forma pronominal expressa como *tu* ou *você*.

Ao utilizar cada uma dessas expressões, o falante transmite implicitamente a informação de que se respeita tanto o interlocutor, quanto ele respeita os seus progenitores e esse tratamento amenta a receptividade, quer do que se está a dizer, quer da pessoa que as diz. Esse fato é também evidente nas palavras de Teixeira:

Faz parte da cultura angolana tratar as pessoas idosas respeitosa e carinhosamente, sejam elas familiares ou não. Tal deferência deve-se ao fato de tratar-se de uma sociedade de cultura eminentemente oral, em que todo o conhecimento é transmitido oralmente pelos mais velhos, em serões em que toda a família se reúne para ouvir histórias contadas pelos avós, (Teixeira,

⁶ Xé, Agora Aguenta (Página do Facebook - Publicação acessível [AQUI](#). 27/01/2018)

⁷ Não é da minha Conta (Página do Facebook – Comentário Acessível [AQUI](#). 27/01/2018)

⁸ [Linguatca.pt](#) (Corpus CETEMPublico)

⁹ Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa

¹⁰ Xé, Agora Aguenta (Página do Facebook – Publicação Acessível [AQUI](#) e [AQUI](#). 27/01/2018)

¹¹ Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa

2008, p. 9).

Mano vs mana

Na mesma ordem de ideias, estas expressões além dos seus sentidos objetivos, em Angola são utilizadas como sinal de respeito entre os jovens ou entre os mais pequenos relativamente os mais adultos. Assim, uma criança quase nunca usa simplesmente o nome de uma pessoa, quando esta é maior de idade, ou seja, antepõem sempre o substantivo *mano* ou *mana*, ainda que lhe sejam desconhecidos, tal como se pode ver nos seguintes exemplos:

(6) *Essas vizinhas tipo sentem o meu cheiro quando estou no cubico. Cheguei ontem bem tarde de viagem e hoje bem cedo o meu puto já está a vir, ah... porque “tem uma mana no portão que quer falar com o mano”*.¹²

(7) *“Mana, no dia 14 de Fevereiro, Real Madrid vai jogar contra o PSG. Fica a saber que o teu damo vai arranjar uma desculpa para ver o jogo”*.¹³

Em (6), podemos verificar duas ocorrências do substantivo *mano*. No primeiro caso a referir-se a uma desconhecida e no segundo caso a referir-se ao irmão mais velho, ou seja, com o seu sentido dicionarizado. Por outro lado, em (7) verificamos que o mesmo substantivo já aparece com um outro sentido, isto é, referindo-se a qualquer mulher que tenha namorado.

Dama

Esta expressão com sentido de “mulher de família nobre” ou “qualquer mulher, em tratamentos corteses”¹⁴ é praticamente desconhecido em contextos informais de comunicação. Ela é usada, sobretudo no seio da juventude, para se referir a uma namorada ou a qualquer mulher jovem, tal como podemos ver no seguinte exemplo:

(7) *Minha dama é bem feia, mas me cuia bnê*.¹⁵

Por esta razão surgiu a palavra *Damo*, também utilizada em contextos informais de comunicação entre os jovens, para se referir a um namorado, dado origem, consequentemente, a frases como o exemplo em (6).

Além das questões focalizadas acima, é necessário que se tenha ainda em conta a existência de muitos outros fatores socioculturais e linguísticos que contribuem para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos de Português Língua Estrangeira, dos quais podemos destacar a gastronomia, que constitui um dos primeiros elemento de interesse de todos os estrangeiros, e, por ser muito específica e diversa, também funciona como um elemento de identificação de um povo; as estruturas das famílias, que se caracterizam por serem muito alargadas, onde todos os membros de uma comunidade ocupam um lugar especial uns nos outros; as festas familiares que, em alguns casos, estão intimamente ligadas às questões religiosas de que

¹² Não é da minha conta (Página do Facebook – Publicação acessível [AQUI](#). 27/01/2018)

¹³ Não é da minha conta (Página do Facebook – Publicação acessível [AQUI](#). 27/01/2018)

¹⁴ Dicionário Eletrónico Houaiss da Língua Portuguesa

¹⁵ Não é da minha conta (Página do Facebook – Publicação Acessível [AQUI](#). 27/01/2018)

já se fez referência; bem como os papéis sociais dos homens e das mulheres, que também podem determinar a maneira como cada um deles se comporta no meio social.

6. Implicações didáticas dos aspetos culturais

Os estudos sobre educação intercultural, aplicados especificamente ao ensino do Português enquanto língua estrangeira, suscitam hoje o interesse especial dos investigadores. Como consequência, apesar dos mesmos serem ainda insuficientes, já começam a adquirir uma certa consistência. Para o desenvolvimento dessa secção do trabalho, teremos em conta, sobretudo, os estudos desenvolvidos por Bizarro & Braga (2004), por Teixeira (2013), por Carvalho (2013) e por (Daniel, 2017), este último referente ao contexto angolano.

Dentre os muitos aspetos de natureza didática focalizados por estes autores, escolhemos dois que nos parecem centrais para o sucesso de uma educação intercultural: o papel do professor ao longo do processo de ensino do PLE e as especificidades didáticas.

I. Papel do professor no ensino intercultural do PLE

O professor é, depois do aluno, o elemento principal do processo de ensino-aprendizagem. Dele depende, em grande parte, o sucesso do aluno no alcance das competências necessárias à sua formação. Segundo Bizarro & Braga (2004, p. 58) este sucesso é alcançado “quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias”. Essa ajuda de que as autoras falam, passa pela compreensão da cultura do aluno e posterior relacionamento com as culturas de outros alunos ou povos, estando, desta forma, a promover o diálogo intercultural.

a. A mediação cultural

A mediação cultural é um dos aspetos a que o professor precisa prestar maior atenção ao ensinar Português enquanto língua estrangeira, porque, apesar de que os alunos aprendem uma língua que para eles é nova, os mesmos já possuem uma vasta experiência linguística, comunicativa e pragmática na sua língua materna, que exercerá, ao longo de todo o processo de aprendizagem, muitas influências, quer direta, quer indiretamente.

Teixeira (2013, p. 135), falando a respeito, diz que a comunicação em sala de aulas está sujeita a quatro tipos de ruídos: fisiológicos, físicos, psicológicos e semânticos. Diante desses obstáculos no desenvolvimento da comunicação intercultural, o autor descreve a função do professor nos seguintes termos:

o professor de LE tem um papel fundamental na redução do ruído, especialmente, o ruído semântico na comunicação intercultural. É tão vital enviar a mensagem certa como descodificá-la e retribuí-la em conformidade. Para isso, como mediador intercultural, o professor deve ouvir ativa e

empaticamente, lendo nas entrelinhas culturais e colocando-se no ponto de vista do aprendente, sem o julgar ou tomar partidos. O professor deve incentivar o uso de estratégias comunicativas interculturais, de forma a que o significado possa ser partilhado pelo Eu e o Outro. O professor deve mostrar-se interessado em saber mais sobre as culturas dos aprendentes ou procurar informar-se através de outras fontes (Teixeira A. P., 2013).

É importante referir ainda que o professor, estando na posição de mediador cultural, deve saber distinguir aspetos culturais de estereótipos, assumindo uma postura pedagógica e científica que não dificulte a aprendizagem, optando por uma postura de Relativismo Cultural, ou seja, abordar “os valores dos indivíduos estabelecidos a partir da ética, do respeito ao ser humano e aos padrões culturais do outro são mais importantes do que a cultura em causa” (Daniel, 2017). Daí a necessidade de uma formação específica e constante consolidação dos seus conhecimentos.

b. Direcionar o Ensino PLE aos fins específicos de aprendizagem

Todos os que aprendem uma língua, seja ela qual for, em contexto escolar sobretudo, possuem um fim específico para o efeito. Desta forma, alguém que aprende uma língua para não passar o tempo livre em casa, por exemplo, encara, em muitos casos, de forma diferente o processo de aprendizagem, comparativamente a alguém que aprende a mesma língua com o objetivo de viajar para um país em que a referida língua é falada.

Como consequência disto, o professor tem a árdua tarefa de escolher os materiais, tendo em conta o perfil dos alunos e os temas previamente estabelecidos pelos programas de ensino. Esse aspeto é bem evidente em Leiria:

Compete ao professor a gestão equilibrada desses materiais que fazem parte da experiência quotidiana do aluno e dos materiais modificados/adaptados para fins didáticos. Na componente de comunicação interpessoal, especialmente nos níveis de iniciação, os materiais a selecionar devem privilegiar conversas curtas e simples sobre assuntos correntes do quotidiano, relatos de acontecimentos habituais, descrições de pessoas, objetos e ambientes, explicações breves e sucintas sobre processos e fenómenos conhecidos, etc. Estes materiais de trabalho podem ser encontrados, em micro-conversações telefónicas, em notícias simples da rádio ou da televisão, em anúncios, em boletins meteorológicos, em canções, etc. (Leiria I. -C., 2008).

II. Especificidades didáticas

Para a concretização do processo de ensino, o professor precisa servir-se das metodologias adequadas ao ensino do Português Língua Não Materna e que contribuam para o alcance dos fins específicos dos alunos, porque, tal como nos bem nos lembra Carvalho (2013, p. 146), a Didática Específica do

Português LNM: PL2/PLE reveste-se (...) de características próprias que a diferenciam das outras, orientadas normalmente para os processos de ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina em contextos e com públicos relativamente homogêneos. Esta metodologia diferenciada, acrescenta o autor, deve ter em conta a heterogeneidade do processo, quer a relacionada aos contextos de aprendizagem do Português, quer com as diferentes origens dos aprendentes.

Tendo em conta que a heterogeneidade é sinónimo de um conjunto de culturas, é necessário que cada aluno seja visto como um caso particular, com um acompanhamento diferenciado, quando for necessário. Ao proceder desta forma, o professor está a tratar de “fazer desse destinatário, o aluno, o agente da construção dos seus próprios saberes e competências” (Carvalho, 2013, p. 153).

Um outro aspeto importante a ter em conta ao efetivar o processo de ensino-aprendizagem do PLE são as representações sociais, ou seja, “a exploração das imagens estereotipadas dos aprendentes em relação aos Portugueses, à língua portuguesa e a Portugal e representações culturais relacionadas com a sua filiação cultural e social que afastam, mas também aproximam, a sua cultura materna da cultura estrangeira” (Teixeira A. P., 2013). Exploração semelhante pode ser feita quando o processo de ensino é desenvolvido num outro país que não seja Portugal.

Para a resolução destas questões de representações Teixeira (2013) propõe ao professor investigar a origem dessas representações e fazer o aprendente refletir sobre a influência de variados fatores na formação das representações como, por exemplo, a evolução histórica de um país e o contacto/o acesso à cultura estrangeira por via dos meios de comunicação realização ou viagens por parte do aprendente. E a autora acrescenta ainda que essa exploração deve encorajar a sua transformação no desenvolvimento da competência plurilingue, pluricultural e intercultural, encaradas como uma mais-valia à promoção da co-construção de conhecimento e a desmistificação de preconceitos e estereótipos.

Considerações Finais

Diante da dinâmica e desenvolvimento social que o mundo atravessa em dias atuais, que se resulta num intercambio muito forte de bens e pessoas (com estas a cultura e todos os outros aspetos que o constituem), e é necessário que o processo de ensino-aprendizagem de forma geral acompanhe essas mudanças. E o ensino das línguas não é uma exceção. Enquanto professores, deve-se estar atento a todas as formas de melhoria das práticas didáticas de modo a tornar o ensino o mais transversal possível. Desta forma, quando o processo é desenvolvido em contextos de imersão, os alunos sentirão que a escola completa a sua inserção social e, quando não, os mesmos devem sentir nas aulas a sua primeira imersão.

Considerar a sala de aulas, em contextos de aprendizagem do Português Língua Estrangeira, “como monocultural ou atuar como se houvesse uma única cultura legítima e digna de ser aprendida” (Abrantes, 2006, p. 10) não contribui em nada para o alcance das competências interculturais consideradas atualmente imprescindíveis no processo de aprendizagem de uma língua. Portanto, é necessário que todos encaremos a heterogeneidade em contextos de sala de aulas como uma riqueza e uma oportunidade para manter o diálogo cultural necessário ao processo de ensino.

Referências bibliográficas

- Abrantes, M. A. (2006). *Educação intercultural : Estudo exploratório em escolas do 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Alves, J. M.-D. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. Em FLUP, *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto : Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Carvalho, J. A. (2013). Didática do Português Língua Não Materna - Língua Segunda/Língua Estrangeira –entre a generalização e a especificação. Em R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores, *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 146 - 154). Lisboa: Lidel.
- Castro, I. (2010). As políticas da língua portuguesa. *Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 65-71). Porto: APL.
- Ceita, C. (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em http://www.embajadadeangola.com/pdf/Publicacao%20Resultado%20Definitivos%20Censo%20Geral%202014_Versao%2022032016_DEFINITIVA%2018H17.pdf.
- Cristóvão, A. (2017). Angola tem 1.200 igrejas ilegais a exercer entre elas a islâmica. *Diário de Notícias*, <https://www.dn.pt/lusa/interior/angola-tem-1200-igrejas-ilegais-a-exercer-entre-elas-a-islamica-8989451.html>. Acesso em 01/01/2018.
- Daniel, H. (2017). *Interculturalismo: Factor de Aprendizagem do Portugues Língua Segunda - Língua Estrangeira em Luanda. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: FCSH: Universidade Nova de Lisboa .
- Dulce, P. (2007). O Ensino do Portugues em Contexto Multilíngue. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Portugues* (pp. 97 - 209). Lisboa: DGIDC.

- Inverno, L. (2004). O português vernáculo do Brasil e o português vernáculo de Angola: reestruturação parcial vs mudança linguística. Em M. Fernandez, M. Fernandez-Ferreiro, & N. Veiga, *Los Criollos de Base Ibérica* (pp. 201-214). Madrid: Iberoamericana/Frankfurt.
- Leiria, I. (2007). Ensino, para que? *Actas: Conferencia internacional sobre o ensino do português* (pp. 107-115). Lisboa: DGIDC.
- Leiria, I. -C. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna: ensino Secundário*. Lisboa: DGIDC.
- Marques, I. G. (1985). Algumas considerações sobre a problemática linguística de Angola. *Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo* (pp. 205 - 224). Lisboa: ICELP.
- Moreira, A. (2005). Políticas da Língua Portuguesa. Em A. VV., *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro* (pp. 289-294). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, A. P. (2013). *O Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso. Tese de Doutoramento*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Teixeira, E. P. (2008). O pronome voce no português de Angola. *Colóquio o português no Brasil e no Mundo*. Campinas: Unicamp.