RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 14/07/2026 | aceito: 11/07/2026 | publicação: 17/07/2026

O Impacto da Cultura na Relação entre a Dificuldade do Texto e a Motivação Leitora em Estudantes de Inglês como Língua Estrangeira no Município de Uíge, Angola

The Impact of Culture on the Relationship between Text Difficulty and Reading Motivation in English as a Foreign Language Learners in Uíge Municipality, Angola

El Impacto de la Cultura en la Relación entre la Dificultad del Texto y la Motivación Lectora en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera en el Municipio de Uíge, Angola

Lourdes Jaime da Conceição – Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED-Uíge
Maurício Verasco Alfredo – Complexo Escolar nº 65 UGE do Quilumosso - Uíge

Resumo:
Este artigo teve como objetivo investigar o impacto da familiaridade cultural com os textos utilizados em sala de aula e dos hábitos de leitura em casa sobre a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura entre aprendizes de inglês como língua estrangeira (EFL) no município de Uíge, Angola. Adotou-se um desenho quantitativo, transversal e correlacional. Participaram 283 estudantes de sete instituições que oferecem inglês como disciplina, os quais responderam a um questionário de autorrelato que mediu a dificuldade percebida do texto, a familiaridade cultural dos materiais didáticos, os hábitos culturais de leitura e a motivação para ler. A análise de regressão hierárquica múltipla revelou que a familiaridade cultural dos textos moderou significativamente a relação entre dificuldade e motivação. Quando os textos eram percebidos como culturalmente distantes, a motivação diminuía acentuadamente com o aumento da dificuldade; quando percebidos como culturalmente familiares, essa relação enfraquecia consideravelmente e deixava de ser estatisticamente significativa. Em contrapartida, os hábitos de leitura no lar não moderaram essa relação, exercendo apenas um efeito direto modesto sobre a motivação. Os achados sugerem que a incorporação de textos culturalmente próximos pode ajudar a sustentar a motivação leitora mesmo diante de desafios linguísticos, recomendando-se a adaptação dos materiais didáticos à realidade sociocultural dos aprendentes em contextos semelhantes ao do Uíge.

Palavras-chave:
Cultura. Dificuldade do texto. Motivação leitora.

Abstract:
This article sought to investigate the impact of cultural familiarity with classroom texts and cultural reading habits at home, on the relationship between perceived text difficulty and reading motivation among English as a Foreign Language (EFL) learners in Uíge municipality, Angola. The study adopted a quantitative, cross-sectional, correlational design. A total of 283 learners from seven institutions that offer English as a subject completed a self-report questionnaire measuring perceived text difficulty, cultural familiarity of teaching materials, cultural reading habits, and reading motivation. Hierarchical multiple regression analysis revealed that cultural familiarity of texts significantly moderated the difficulty-motivation relationship. When texts were perceived as culturally distant, motivation declined steeply as difficulty increased; when texts were perceived as culturally familiar, this relationship weakened substantially and was no longer statistically significant. In contrast, cultural reading habits did not moderate the relationship, exerting only a modest direct effect on motivation. The findings suggest that incorporating culturally familiar texts can help sustain learners' reading motivation even when they face linguistic challenges. The study recommends adapting EFL reading materials to the sociocultural realities of learners in contexts similar to Uíge.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 14/07/2026 | aceito: 11/07/2026 | publicação: 17/07/2026

Keywords:
Culture. Text difficulty. Reading motivation.

Resumen:
Este artículo tuvo como objetivo investigar el impacto de la familiaridad cultural con los textos utilizados en el aula y de los hábitos de lectura en el hogar sobre la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora entre estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) en el municipio de Uíge, Angola. Se adoptó un diseño cuantitativo, transversal y correlacional. Participaron 283 estudiantes de siete instituciones que ofrecen inglés como asignatura, quienes respondieron un cuestionario de autoinforme que midió la dificultad percibida del texto, la familiaridad cultural de los materiales didácticos, los hábitos culturales de lectura y la motivación para leer. El análisis de regresión múltiple jerárquica reveló que la familiaridad cultural de los textos moderó significativamente la relación entre dificultad y motivación. Cuando los textos se percibían como culturalmente lejanos, la motivación disminuía marcadamente a medida que aumentaba la dificultad; cuando se percibían como culturalmente familiares, esta relación se debilitaba considerablemente y dejaba de ser estadísticamente significativa. En cambio, los hábitos de lectura en el hogar no moderaron esta relación y ejercieron solo un efecto directo modesto sobre la motivación. Los hallazgos sugieren que incorporar textos culturalmente cercanos puede ayudar a mantener la motivación lectora incluso ante desafíos lingüísticos, por lo que se recomienda adaptar los materiales didácticos a la realidad sociocultural de los estudiantes en contextos semejantes al de Uíge.

Palabras clave:
Cultura. Dificultad del texto. Motivación lectora.

1. Introdução

O ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) expandiu-se consideravelmente no município do Uíge. Instituições como a Escola de Magistério “Cor Mariae” do Uíge, o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Uíge) e centros de formação profissional, entre eles Cooler Center, Mbuta School, School One, Organizações Kubanza e Academia Genius Angola, oferecem atualmente o inglês como disciplina formal, refletindo a crescente procura pelo ensino da língua inglesa na região.

Apesar dessa expansão, muitos aprendentes ainda demonstram habilidades básicas de leitura limitadas e pouca motivação para se envolver com o inglês escrito, sobretudo quando percebem os textos de leitura como difíceis. Compreender os fatores que influenciam a motivação dos aprendentes nessas circunstâncias constitui, portanto, tanto uma preocupação pedagógica quanto um importante desafio de investigação.

A investigação tem identificado de forma consistente a dificuldade do texto como um dos fatores capazes de reduzir a motivação para a leitura em contextos de ILE (GRABE; YAMASHITA, 2022). Ao mesmo tempo, estudos sugerem que materiais culturalmente familiares podem ajudar os aprendentes a permanecer envolvidos mesmo quando encontram

desafios linguísticos (LADSON-BILLINGS, 1995). No presente estudo, a cultura é examinada a partir de duas perspectivas complementares: a familiaridade cultural dos textos de sala de aula e os hábitos culturais de leitura que os aprendentes desenvolvem em seus ambientes domésticos.

Embora investigações internacionais anteriores tenham destacado o valor motivacional de conteúdos culturalmente relevantes, pouco se sabe sobre como a dificuldade percebida do texto, a familiaridade cultural e a motivação para a leitura interagem no contexto angolano, particularmente no município do Uíge. Essa lacuna é especialmente relevante porque os contextos culturais dos aprendentes e os materiais disponíveis diferem substancialmente daqueles examinados na maioria dos estudos anteriores. Assim, ainda não está claro se textos culturalmente familiares podem atenuar a relação negativa entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura entre aprendentes de ILE nesse contexto.

Diante desse cenário, o presente estudo investiga o impacto da cultura (entendida como a familiaridade cultural dos textos de sala de aula e os hábitos de leitura dos aprendentes em casa) sobre a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura entre aprendentes de ILE no município do Uíge. Ao abordar essa questão, o estudo procura contribuir com evidências que possam apoiar práticas pedagógicas mais sensíveis ao contexto e incentivar o desenvolvimento de materiais de leitura que reflitam melhor as realidades socioculturais dos aprendentes.

2. Referencial Teórico

2.1 Motivação para a Leitura na Aquisição de Línguas

Compreender por que alguns aprendentes de segunda língua ou de língua estrangeira mergulham avidamente na leitura enquanto outros a evitam continua sendo uma preocupação central. A motivação não é um traço fixo; como observam Grabe e Yamashita (2022), ela pode ser moldada pelas escolhas pedagógicas e pelos textos com os quais os aprendentes entram em contato. A teoria da autodeterminação oferece uma lente útil, sugerindo que, quando a leitura satisfaz necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento, o envolvimento se aprofunda (RYAN; DECI, 2017). Dörnyei (1994) já havia enfatizado que a sala de aula de língua estrangeira deve considerar esses impulsos internos, em vez de depender apenas de incentivos externos.

No domínio específico da leitura, Wigfield e Eccles (2002) propuseram um modelo de expectativa-valor, argumentando que a motivação para a leitura depende tanto das expectativas

de sucesso dos aprendentes quanto do valor subjetivo que atribuem à tarefa de leitura. Essa perspectiva complementa a teoria da autodeterminação ao destacar a avaliação cognitiva da própria atividade de leitura: um aprendente que acredita ser capaz de ter sucesso e considera o conteúdo valioso tem maior probabilidade de se envolver de maneira persistente.

Trabalhos empíricos em contextos de ILE oferecem agora evidências concretas. Deneke (2024) constatou que universitários etíopes motivados superaram de forma consistente seus pares na compreensão leitora, padrão também observado por Ma e Zhao (2025) entre estudantes de Letras-Inglês na China. Lu (2025) acrescentou que a autoeficácia (a crença do aprendente em sua própria capacidade de leitura) medeia essa relação, muitas vezes predizendo o desempenho com mais força do que o interesse geral. Esses achados se alinham à visão mais ampla de que a motivação se desenvolve em sistemas sobrepostos: casa, escola e comunidade (KAMBARA; LIN, 2023).

A motivação também possui uma dimensão cultural. Anderson et al. (2025) mostraram que práticas de letramento culturalmente responsivas aumentam o impulso dos estudantes para ler, e Ebe (2025) demonstrou que, quando os textos refletem as experiências vividas dos leitores, a proficiência melhora. Na aquisição de línguas, portanto, a motivação não pode ser dissociada dos materiais oferecidos aos aprendentes nem das identidades que eles são convidados a trazer para a sala de aula.

2.2 Dificuldade do Texto e Carga Cognitiva em ILE

Ler em uma segunda língua impõe demandas consideráveis aos recursos cognitivos dos aprendentes. Segundo Grabe e Yamashita (2022), processos de nível inferior, como o reconhecimento de palavras e a análise sintática, amplamente automáticos na primeira língua, frequentemente exigem esforço consciente em contextos de ILE. Quando um texto se torna difícil demais, a memória de trabalho pode ficar sobrecarregada, deixando menos recursos cognitivos disponíveis para construir uma compreensão coerente do que é lido. Consequentemente, a seleção dos materiais de leitura não é apenas uma decisão pedagógica; ela pode influenciar diretamente tanto a compreensão quanto a motivação dos aprendentes. Corroborando essa visão, McGeown et al. (2020) relataram que a motivação das crianças variava perceptivelmente entre diferentes tipos de texto, com materiais considerados mais fáceis ou pessoalmente significativos gerando maior envolvimento.

Entretanto, a dificuldade do texto não pode ser explicada somente por características linguísticas, como a carga vocabular ou a complexidade das frases. A familiaridade cultural

também desempenha papel importante. Quando os aprendentes leem textos relacionados ao próprio conhecimento cultural, a compreensão tende a melhorar, pois menos esforço cognitivo é dedicado à interpretação de esquemas culturais desconhecidos (Ebe, 2025). Christ et al. (2018) observaram padrão semelhante entre estudantes afro-americanos, cujo desempenho em inventários informais de leitura melhorou quando foram utilizadas passagens culturalmente congruentes. Esses achados sugerem que as demandas cognitivas da leitura em ILE são moldadas não apenas pela língua em si, mas também pelo conhecimento cultural necessário para atribuir sentido ao texto.

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano oferece outra perspectiva sobre essa relação. Kambara e Lin (2023) argumentam que os processos proximais (a interação imediata entre leitores e textos) atuam juntamente com características individuais na formação da motivação para a leitura. Nessa perspectiva, um texto difícil representa mais do que um desafio cognitivo; ele também pode influenciar como os aprendentes percebem a própria capacidade de ter sucesso. Textos que parecem excessivamente exigentes e culturalmente desconhecidos podem desencorajar a persistência, enquanto textos linguisticamente desafiadores, mas culturalmente reconhecíveis, podem incentivar os aprendentes a continuar lendo apesar da dificuldade. Nesse sentido, alinhar as demandas linguísticas e culturais dos materiais de leitura aos contextos dos aprendentes pode ajudar a manter um nível adequado de desafio cognitivo, ao mesmo tempo que reforça o senso de competência que Lu (2025) identifica como essencial para um envolvimento sustentado com a leitura.

2.3 Pedagogia Culturalmente Relevante e Familiaridade com o Texto

No presente estudo, a cultura é compreendida a partir de duas perspectivas estreitamente relacionadas. A primeira diz respeito ao conteúdo dos materiais de leitura, especificamente se os textos de sala de aula refletem realidades locais, tradições e contextos sociais familiares. A segunda se refere ao ambiente cultural mais amplo em que a leitura ocorre, incluindo os valores e hábitos associados à leitura nos lares e comunidades dos aprendentes. Em outras palavras, considera-se se a leitura é vista como uma atividade significativa e se essa prática é transmitida de uma geração para outra. A primeira dimensão é examinada pela lente da pedagogia culturalmente relevante, enquanto a segunda é explorada por meio dos hábitos de leitura dos aprendentes em casa. Em conjunto, espera-se que essas dimensões influenciem a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura.

A premissa central da pedagogia culturalmente relevante é que o desempenho acadêmico e a competência cultural devem ser desenvolvidos simultaneamente. Ladson-Billings (1995, 2021) argumentou que o ensino eficaz se apoia no conhecimento cultural dos estudantes, em vez de tratá-lo como uma barreira à aprendizagem. Essa perspectiva se reflete claramente em sua definição fundamental da pedagogia culturalmente relevante como "uma pedagogia de oposição, não muito diferente da pedagogia crítica, mas especificamente comprometida com o empoderamento coletivo, e não apenas individual" (LADSON-BILLINGS, 1995, p. 476). Desse ponto de vista, a seleção dos materiais de leitura possui importantes implicações pedagógicas, pois os textos utilizados em sala de aula podem validar as identidades culturais dos aprendentes ou comunicar que essas identidades têm pouco espaço na aprendizagem acadêmica.

Evidências empíricas sustentam o valor educacional de materiais de leitura culturalmente familiares. Ebe (2025) desenvolveu uma rubrica de relevância cultural e constatou que os estudantes alcançaram níveis mais elevados de compreensão leitora quando as passagens refletiam seus próprios esquemas culturais, em grande parte porque empregavam menos esforço cognitivo na interpretação de contextos culturais desconhecidos. Achados semelhantes foram relatados por Christ et al. (2018), cujo estudo mostrou que estudantes afro-americanos do ensino primário e médio apresentaram melhor desempenho em inventários informais de leitura quando foram utilizadas passagens culturalmente congruentes. Em conjunto, esses estudos indicam que a familiaridade cultural pode reduzir a carga cognitiva extrínseca que frequentemente acompanha a leitura em ILE, permitindo que os aprendentes dediquem mais atenção à construção do sentido do texto.

As vantagens dos textos culturalmente familiares não se limitam à compreensão. Elas também alcançam a motivação dos aprendentes para ler. Anderson et al. (2025) constataram que práticas de letramento culturalmente responsivas promoveram maior envolvimento ao tornar as atividades de leitura mais significativas para estudantes de grupos minoritários. Quando os aprendentes reconhecem as próprias experiências e identidades culturais naquilo que leem, geralmente estão mais dispostos a investir esforço, persistir quando os textos se tornam desafiadores e participar mais ativamente do processo de leitura. Desse modo, textos culturalmente familiares parecem cumprir duas funções complementares: facilitam a compreensão ao reduzir demandas cognitivas desnecessárias e, ao mesmo tempo, fortalecem a motivação dos aprendentes para se envolver com a leitura.

2.4 Hábitos Culturais de Leitura como Fator Contextual Distal

Enquanto a familiaridade com o texto atua como fator proximal de sala de aula, os hábitos culturais relacionados à leitura no lar representam uma influência ecológica mais distal. Em consonância com o modelo bioecológico (KAMBARA; LIN, 2023), a presença — ou ausência — de modelos de leitura na família molda o valor que os aprendentes atribuem à leitura muito antes de ingressarem na sala de aula de ILE. Onde a leitura não é uma prática cotidiana visível, os aprendentes podem não tê-la internalizado como atividade natural ou gratificante. Isso é particularmente relevante em contextos como o Uíge, onde os dados descritivos iniciais do presente estudo indicam que a grande maioria dos participantes relata não possuir hábitos regulares de leitura em casa.

Quando o ambiente doméstico não reforça a leitura como prática valorizada, a responsabilidade motivacional se transfere quase totalmente para a escola. Nesses contextos, os materiais que os professores apresentam aos aprendentes tornam-se ainda mais decisivos. Se, além de não possuírem uma cultura de leitura no lar, os aprendentes recebem textos que parecem linguisticamente impenetráveis e culturalmente distantes, o risco de desinteresse se amplia. Por outro lado, textos culturalmente familiares podem, em certa medida, compensar a ausência de socialização da leitura em casa, oferecendo um ponto de conexão imediato e reconhecível que convida o aprendente à experiência de leitura.

Essa dupla conceituação da cultura — o conteúdo cultural dos textos e as práticas culturais relacionadas à leitura — oferece, portanto, uma estrutura abrangente para examinar como fatores contextuais moderam a relação dificuldade-motivação. O presente estudo testa simultaneamente as duas dimensões, esperando que a familiaridade cultural proximal (conteúdo do texto) exerça efeito moderador mais forte do que os hábitos culturais distais (leitura no lar), embora reconheça que ambos merecem atenção nos esforços para fortalecer a motivação para a leitura em ILE em contextos com poucos recursos.

3. Materiais e Métodos

3.1 Desenho do Estudo

Adotou-se um desenho quantitativo, transversal e correlacional. O estudo examinou a relação entre a dificuldade percebida do texto (variável independente) e a motivação para a

leitura (variável dependente), testando se a cultura — operacionalizada como hábitos culturais de leitura e familiaridade cultural do conteúdo textual — moderava essa relação.

3.2 Contexto e Participantes

O estudo foi realizado no município do Uíge. Empregou-se uma estratégia de amostragem intencional. Primeiro, foram selecionadas todas as instituições do município que oferecem inglês como disciplina ou curso formal, uma vez que os aprendentes desses contextos possuíam ao menos a capacidade elementar de leitura em inglês necessária para uma participação significativa. Foram excluídas as instituições sem programa de inglês.

Em cada instituição selecionada, todos os estudantes presentes durante a visita inicial foram avaliados por meio de um teste de nivelamento. Esse teste foi aplicado um dia antes do questionário e consistiu em uma passagem de compreensão leitora com 20 questões de múltipla escolha, elaborada pelos investigadores para corresponder ao nível elementar (A1-A2) de inglês. Exigiu-se uma pontuação mínima de 10 respostas corretas para inclusão.

Foram excluídos os estudantes que obtiveram pontuação inferior a esse limite e aqueles que se recusaram a participar. Não se aplicou nenhuma outra seleção aleatória, resultando em uma amostra da população total de aprendentes elegíveis desses locais.

A amostra final foi composta por 283 aprendentes de ILE, distribuídos da seguinte forma: Escola de Magistério “Cor Mariae” do Uíge (n = 69; 10.ª a 13.ª classes), Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge (ISCED-Uíge) (n = 73; 3.º e 4.º anos da licenciatura em Língua Inglesa), Organizações Kubanza (n = 26), Cooler Center (n = 32), Mbuta School (n = 35), School One (n = 29) e Academia Genius Angola (n = 15). Nos centros profissionais, os estudantes variavam do nível elementar ao avançado.

Os participantes tinham entre 15 e 32 anos. Os homens constituíam 71% da amostra e as mulheres, 29%. O tempo de estudo da língua inglesa variou de 8 meses a 9 anos. Estatísticas descritivas detalhadas para idade, anos de estudo e outras variáveis de contexto são apresentadas na seção Resultados. Quando questionados se liam regularmente em casa, 84% dos aprendentes relataram não possuir hábitos regulares de leitura.

3.3 Instrumentos

Um questionário de autorrelato foi elaborado especificamente para este estudo e aplicado em inglês. Todos os itens empregaram vocabulário e estruturas frasais adequados a aprendentes com, no mínimo, proficiência elementar em leitura. O questionário mediu as

percepções gerais dos estudantes sobre os materiais de leitura em inglês que normalmente encontravam em sala de aula, em vez de respostas a textos aplicados durante o estudo. Era composto por três escalas principais, cada uma respondida em uma escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Dificuldade percebida do texto: quatro itens mediram o grau de dificuldade que os estudantes geralmente atribuíam aos textos de leitura em inglês usados em suas aulas (por exemplo, “Os textos em inglês que leio em sala de aula são difíceis demais para mim”; “Frequentemente preciso de ajuda para compreender as passagens de leitura do meu livro de inglês”). Pontuações médias mais altas indicavam maior dificuldade percebida.

Relevância cultural: foram medidos dois aspectos da cultura. Primeiro, a familiaridade cultural dos textos de sala de aula foi avaliada por quatro itens que identificavam se os materiais de leitura refletiam realidades locais, tradições e situações familiares (por exemplo, “Os textos que lemos na aula de inglês falam de lugares e costumes que reconheço em minha própria vida”; “As passagens de leitura parecem próximas da minha experiência cotidiana”). Segundo, os hábitos culturais de leitura foram medidos por três itens que identificavam se a leitura era valorizada e praticada na casa e na comunidade do estudante (por exemplo, “Na minha família, ler é uma atividade comum”; “Cresci vendo pessoas lerem por prazer”). Além disso, um item dicotômico (sim/não) perguntou aos participantes: “Leio regularmente em casa”, para fornecer uma estimativa direta da prevalência das práticas de leitura no lar. Pontuações mais altas nas escalas de familiaridade cultural e de hábitos culturais de leitura indicavam, respectivamente, maior proximidade cultural ou hábitos de leitura mais fortes no lar.

Motivação para a leitura: a motivação para a leitura foi medida com uma escala de 15 itens adaptada do Motivation for Reading Questionnaire (MRQ; Wigfield & Guthrie, 1997). Os itens foram reformulados para se adequarem ao contexto de ILE e captarem aspectos intrínsecos e extrínsecos em uma única dimensão. Os itens abrangeram tanto a motivação intrínseca (por exemplo, “Gosto de ler em inglês mesmo quando o tema é novo para mim”) quanto a motivação extrínseca (por exemplo, “Só leio em inglês quando preciso me preparar para uma prova”, com pontuação invertida). Pontuações totais mais altas refletiam maior motivação geral para a leitura.

O questionário também coletou informações demográficas e contextuais (idade, gênero, instituição, classe/ano de estudo, anos de estudo de inglês e língua falada em casa).

3.4 Validade e Confiabilidade

A validade de conteúdo foi estabelecida por meio de avaliação de especialistas: o conjunto inicial de itens foi examinado por três professores experientes de ILE e um supervisor de investigação, que avaliaram relevância, clareza e adequação cultural. Pequenas revisões foram realizadas com base em seus comentários. Em seguida, o questionário foi testado com 15 aprendentes de uma instituição comparável que não fazia parte da amostra principal. Os dados do estudo-piloto foram utilizados para verificar a consistência interna; todas as escalas alcançaram valores de alfa de Cronbach superiores a 0,70, indicando confiabilidade aceitável. O estudo-piloto também confirmou que a redação em inglês era compreensível para os aprendentes-alvo.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Um dia antes da aplicação do questionário, o teste de nivelamento foi administrado a todos os estudantes presentes, e aqueles que atenderam ao critério de inclusão foram convidados a participar no dia seguinte.

Após a obtenção da autorização institucional de cada diretor escolar, o questionário foi aplicado nas próprias instituições dos participantes, durante os intervalos, na presença do investigador. Os participantes receberam uma breve explicação oral sobre o objetivo do estudo e foram informados da garantia de anonimato e confidencialidade. Obteve-se o consentimento informado por escrito de todos os participantes e, para os menores de 18 anos, de um dos pais ou responsável. Em seguida, eles preencheram o questionário individualmente, o que levou aproximadamente 15 minutos. Nenhuma informação de identificação (nome, número de estudante ou qualquer outro identificador pessoal) foi coletada.

3.6 Análise dos Dados

Os dados foram inseridos e as estatísticas descritivas iniciais (médias, desvios-padrão, frequências) e análises de confiabilidade (alfa de Cronbach) foram calculadas no Microsoft Excel. Todas as análises inferenciais subsequentes foram conduzidas no JASP. Foram calculados coeficientes de correlação de Pearson para examinar as relações bivariadas entre a dificuldade percebida do texto, as variáveis culturais e a motivação para a leitura.

Para testar a hipótese de moderação, realizou-se uma análise de regressão múltipla hierárquica: a motivação para a leitura foi regredida em função da dificuldade percebida do

texto (Etapa 1), da variável cultural (Etapa 2) e do termo de interação (dificuldade percebida × variável cultural) (Etapa 3). Antes do cálculo dos termos de interação, todos os preditores contínuos foram centrados na média para reduzir a multicolinearidade. Uma interação significativa indicaria que a cultura modera a relação dificuldade-motivação.

Quando se identificou uma interação significativa, as inclinações simples foram examinadas em níveis baixo (−1 DP) e alto (+1 DP) da variável cultural centrada na média, seguindo Aiken e West (1991). As inclinações simples não padronizadas foram calculadas a partir do modelo completo de regressão da Etapa 3 e, em seguida, padronizadas pela multiplicação de cada inclinação pela razão entre o desvio-padrão da dificuldade do texto e o desvio-padrão da motivação para a leitura. Todos os testes foram bicaudais, com alfa fixado em 0,05.

3.7 Considerações Éticas

Embora não houvesse um comitê formal de ética em investigação no nível municipal do Uíge, o estudo seguiu os princípios éticos da Declaração de Helsinque (revisão de 2013). Antes da coleta de dados, o protocolo de investigação foi revisado e aprovado pelo conselho pedagógico-administrativo (direção escolar) de cada instituição participante. Esses conselhos atuaram como autoridade local de supervisão da investigação, confirmando que o estudo não apresentava mais do que risco mínimo aos participantes.

Todos os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo, o caráter voluntário da participação e o direito de desistir a qualquer momento, sem consequências negativas. Obteve-se o consentimento informado por escrito de todos os participantes. Para os aprendentes menores de 18 anos, também se obteve o consentimento por escrito de um dos pais ou responsável legal. Não foi oferecido nenhum incentivo ou compensação.

Para proteger o anonimato e a confidencialidade, nenhum identificador pessoal (nome, número de estudante ou qualquer outro identificador direto) foi coletado nos questionários. Todos os questionários preenchidos foram armazenados em arquivos digitais protegidos por senha, acessíveis apenas aos investigadores. Os dados serão conservados por cinco anos e, depois, eliminados de forma segura.

O estudo não envolveu riscos físicos, psicológicos ou acadêmicos. A participação não afetou as notas dos estudantes nem a relação deles com os professores. O questionário foi aplicado durante os intervalos para evitar a interrupção das aulas regulares.

4. Resultados e Discussão

A amostra final consistiu em 283 aprendentes de ILE de sete instituições do município do Uíge. Os participantes tinham entre 15 e 32 anos (M = 17,5; DP = 3,3), e 71% eram homens. O tempo de estudo de inglês variou de 8 meses a 9 anos (M = 3,5; DP = 2,2). Quando questionados sobre a leitura em casa, 84% dos participantes relataram não possuir hábitos regulares de leitura.

A Tabela 1 apresenta as médias, os desvios-padrão e os coeficientes de consistência interna de todas as escalas do estudo. Todas as escalas alcançaram valores de alfa de Cronbach superiores a 0,70. A dificuldade percebida do texto foi moderadamente alta (M = 3,40; DP = 0,80), a familiaridade cultural dos textos (M = 2,75; DP = 0,90) e a motivação para a leitura (M = 2,85; DP = 0,88) ficaram próximas ao ponto médio da escala, e os hábitos culturais de leitura apresentaram a menor pontuação média (M = 1,80; DP = 0,70) (Tabela 1).

Tabela 1 – Estatísticas descritivas e coeficientes de confiabilidade das principais variáveis do estudo (n = 283).

Variável	M	DP	α
Dificuldade percebida do texto	3,40	0,80	0,79
Familiaridade cultural dos textos	2,75	0,90	0,83
Hábitos culturais de leitura	1,80	0,70	0,75
Motivação para a leitura	2,85	0,88	0,86

Fonte: dados da investigação (2026).

As correlações bivariadas de Pearson entre as variáveis são apresentadas na Tabela 2. A motivação para a leitura correlacionou-se negativamente com a dificuldade percebida do texto ($r = -0,43$; $p < 0,01$) e positivamente com a familiaridade cultural dos textos ($r = 0,36$; $p < 0,01$) e, em menor grau, com os hábitos culturais de leitura ($r = 0,14$; $p < 0,05$).

A dificuldade percebida do texto apresentou uma pequena correlação negativa com a familiaridade cultural dos textos ($r = -0,24$; $p < 0,01$), mas não se relacionou significativamente com os hábitos culturais de leitura ($r = -0,04$; $p > 0,05$) (Tabela 2).

Tabela 2 – Correlações de Pearson entre a dificuldade percebida do texto, as variáveis culturais e a motivação para a leitura (n = 283).

Variável	1	2	3	4
Dificuldade percebida do texto	–			
Familiaridade cultural dos textos	−0,24**	–		
Hábitos culturais de leitura	−0,04	0,19**	–	

Variável	1	2	3	4
Motivação para a leitura	−0,43**	0,36**	0,14*	–

Nota. *p < 0,05; **p < 0,01.
Fonte: dados da investigação (2026).

A regressão múltipla hierárquica testou se a familiaridade cultural dos textos e os hábitos culturais de leitura moderavam a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura. Os resultados estão resumidos na Tabela 3.

No Modelo A, a dificuldade percebida do texto, inserida na Etapa 1, predisse significativamente menor motivação para a leitura, explicando 18,5% da variância ($R^2 = 0,185$; $p < 0,01$). A inclusão da familiaridade cultural dos textos na Etapa 2 aumentou significativamente a variância explicada ($\Delta R^2 = 0,070$; $p < 0,01$), elevando o R^2 total para 0,255.

O termo de interação Dificuldade × Familiaridade, inserido na Etapa 3, foi significativo ($\beta = 0,21$; $p < 0,01$), acrescentando 3,8% de variância explicada ($\Delta R^2 = 0,038$; $p < 0,01$), e o modelo final explicou 29,3% da variância da motivação para a leitura. As inclinações simples (Figura 1) mostraram que, em baixa familiaridade cultural (−1 DP), a associação negativa entre dificuldade percebida e motivação era forte ($\beta = −0,56$; $p < 0,001$), enquanto, em alta familiaridade cultural (+1 DP), essa associação foi substancialmente atenuada e deixou de ser estatisticamente significativa ($\beta = −0,14$; $p = 0,09$).

No Modelo B, a inclusão dos hábitos culturais de leitura na Etapa 2 produziu um aumento modesto no R^2 ($\Delta R^2 = 0,015$; $p < 0,05$), com os hábitos apresentando um pequeno coeficiente positivo ($\beta = 0,12$; $p < 0,05$). O termo de interação Dificuldade × Hábitos, inserido na Etapa 3, não foi significativo ($\beta = 0,04$; $p > 0,05$; $\Delta R^2 = 0,001$) (Tabela 3).

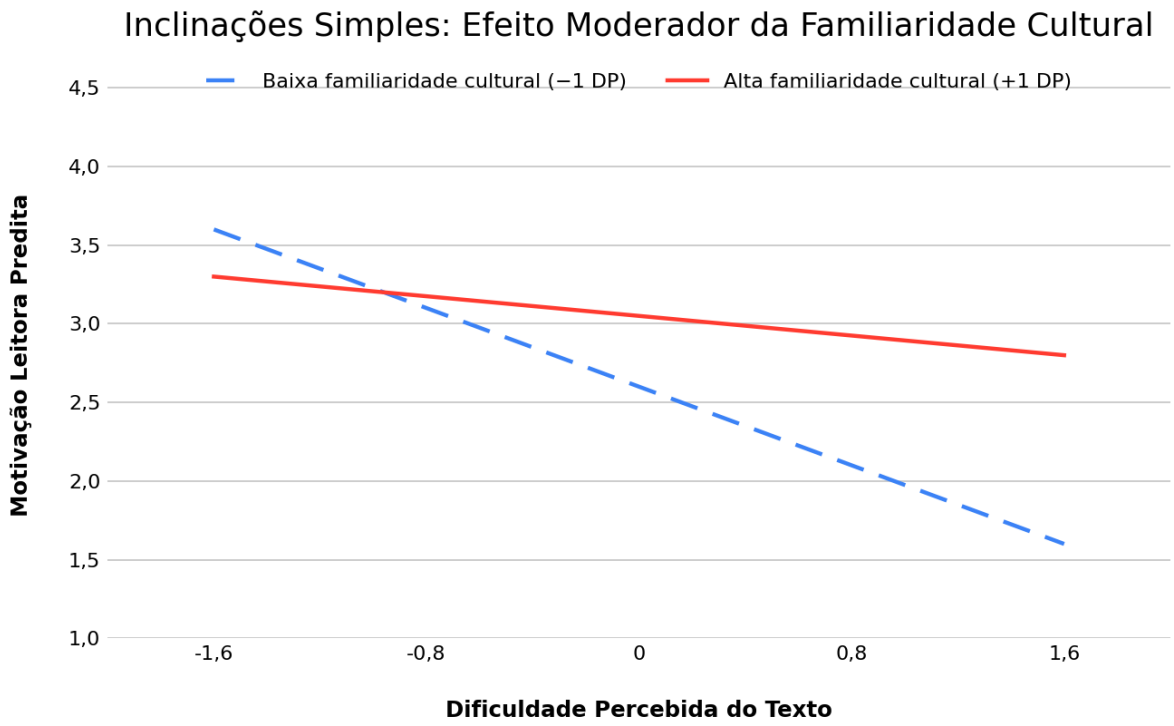
Tabela 3 – Regressão múltipla hierárquica para predizer a motivação para a leitura a partir da dificuldade percebida do texto e das variáveis culturais (n = 283).

Preditor	B	EP	β	R^2	ΔR^2
Modelo A: Familiaridade cultural dos textos					
Etapa 1				0,185**	
Dificuldade	−0,47	0,06	−0,43**		
Etapa 2				0,255**	0,070**
Dificuldade	−0,38	0,06	−0,35**		
Familiaridade	0,26	0,05	0,27**		
Etapa 3				0,293**	0,038**
Dificuldade	−0,38	0,06	−0,35**		
Familiaridade	0,26	0,05	0,27**		
Dificuldade × Familiaridade	0,26	0,07	0,21**		

Preditor	B	EP	β	R^2	ΔR^2
Modelo B: Hábitos culturais de leitura					
Etapa 1				185**	
Dificuldade	−0,47	0,06	−0,43**		
Etapa 2				200**	0,015*
Dificuldade	−0,46	0,06	−0,42**		
Hábitos	0,15	0,07	0,12*		
Etapa 3				201**	0,001
Dificuldade	−0,46	0,06	−0,42**		
Hábitos	0,15	0,07	0,12*		
Dificuldade × Hábitos	0,06	0,08	0,04		

Nota. *p < 0,05; **p < 0,01.
Fonte: dados da investigação (2026).

Figura 1 – Inclinações simples do efeito moderador da familiaridade cultural dos textos sobre a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura.



Fonte: dados da investigação (2026).

Este estudo examinou se a cultura, conceituada tanto como familiaridade cultural dos textos de sala de aula quanto como hábitos de leitura dos aprendentes em casa, modera a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura entre aprendentes de ILE no município do Uíge. Os achados estabelecem uma distinção clara entre essas duas dimensões da cultura. Enquanto a familiaridade cultural dos textos de sala de aula moderou significativamente a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura, os hábitos culturais

de leitura não apresentaram o mesmo efeito moderador. Em vez disso, os hábitos de leitura no lar mostraram apenas uma associação direta modesta com a motivação para a leitura. Esses achados têm implicações para a teoria, a prática em sala de aula e o ensino de ILE em contextos semelhantes ao Uíge.

A correlação negativa observada entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura ($r = -0,43$; $p < 0,01$) é consistente com investigações anteriores em ILE. Grabe e Yamashita (2022) argumentam que, quando os materiais de leitura excedem as capacidades linguísticas dos aprendentes, as demandas cognitivas resultantes aumentam substancialmente, muitas vezes causando frustração e menor disposição para se envolver com a leitura. Observações semelhantes foram relatadas por McGeown et al. (2020), que constataram que a motivação dos aprendentes variava de acordo com as características dos textos encontrados. Os participantes do presente estudo podem ter sido particularmente suscetíveis a esse efeito, pois a maioria possuía proficiência relativamente limitada em inglês e 84% relataram não possuir hábitos regulares de leitura em casa. Em contextos educacionais nos quais o contato com o inglês ocorre principalmente em sala de aula, o nível de dificuldade dos materiais de leitura torna-se especialmente importante para moldar a motivação dos aprendentes para ler.

Outro achado que merece atenção é a correlação negativa, modesta, mas significativa, entre a dificuldade percebida do texto e a familiaridade cultural dos textos ($r = -0,24$; $p < 0,01$). Os aprendentes que consideravam os textos de sala de aula mais difíceis também tendiam a percebê-los como menos culturalmente familiares. Essa relação é consistente com a perspectiva da carga cognitiva discutida anteriormente. Como sugere Ebe (2025), os leitores empregam esforço cognitivo adicional quando precisam interpretar esquemas culturais desconhecidos ao mesmo tempo que lidam com uma língua desconhecida.

Christ et al. (2018) apresentaram evidência comparável, mostrando que passagens de leitura culturalmente congruentes favoreceram melhor desempenho entre estudantes afro-americanos. Em conjunto, esses achados sugerem que a dificuldade percebida do texto é influenciada não apenas pela complexidade linguística, mas também pelo grau em que os leitores conseguem relacionar o conteúdo às próprias experiências culturais. Para aprendentes do Uíge, onde as oportunidades de contato com o inglês fora da sala de aula são limitadas, textos culturalmente desconhecidos podem, portanto, criar dois desafios simultâneos: compreender a própria língua e interpretar um contexto cultural desconhecido.

A análise de moderação oferece uma compreensão adicional dessa relação. Os resultados indicam que a familiaridade cultural reduziu substancialmente a associação negativa entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura. Quando os aprendentes

percebiam os textos de sala de aula como culturalmente distantes, níveis mais altos de dificuldade percebida associavam-se a um declínio acentuado da motivação ($\beta = -0{,}56$; $p < 0{,}001$). Em contraste, quando os textos eram percebidos como culturalmente familiares, essa relação negativa tornava-se consideravelmente mais fraca e deixava de ser estatisticamente significativa ($\beta = -0{,}14$; $p = 0{,}09$). Esses achados estão de acordo com os princípios centrais da pedagogia culturalmente relevante, que enfatizam a importância de relacionar os materiais de aprendizagem às experiências socioculturais dos próprios estudantes (LADSON-BILLINGS, 1995, 2021). Eles também reforçam evidências relatadas em estudos anteriores.

Anderson et al. (2025) demonstraram que práticas de letramento culturalmente responsivas podem fortalecer a motivação dos aprendentes, Christ et al. (2018) mostraram que textos culturalmente familiares favorecem o desempenho em leitura, e Ebe (2025) destacou a contribuição da relevância cultural para a proficiência leitora. Os presentes achados ampliam esse conjunto de evidências para o contexto angolano de ILE, sugerindo que a familiaridade cultural pode ajudar a proteger a motivação dos aprendentes mesmo quando eles consideram os materiais de leitura linguisticamente exigentes.

A ausência de um efeito moderador dos hábitos culturais de leitura também merece consideração cuidadosa. Uma possível explicação é a variabilidade limitada observada nessa variável. Como 84% dos participantes relataram não ler regularmente em casa, a distribuição restrita pode ter reduzido a probabilidade de detectar um efeito de interação significativo. Outra explicação está relacionada à natureza da própria variável. Os hábitos de leitura no lar representam um aspecto mais distal do ambiente cultural dos aprendentes, enquanto a familiaridade cultural dos textos de sala de aula molda diretamente a experiência de leitura no momento em que ela ocorre. Essa interpretação é coerente com o modelo bioecológico proposto por Kambara e Lin (2023), que enfatiza a influência mais forte dos processos proximais no desenvolvimento individual. Nessa perspectiva, a interação imediata dos aprendentes com um texto de leitura provavelmente exerce maior impacto na motivação do que influências culturais mais amplas que atuam fora da sala de aula.

Esse achado não deve ser interpretado como evidência de que a cultura de leitura no lar seja irrelevante. Pelo contrário, a associação positiva entre hábitos de leitura e motivação, embora modesta, é compatível com o modelo de expectativa-valor (WIGFIELD; ECCLES, 2002) e com a Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2017), que reconhecem que valores e hábitos desenvolvidos ao longo do tempo contribuem para o envolvimento sustentado. Os presentes achados sugerem, antes, que, nessa população específica, as características dos

próprios textos de sala de aula exercem influência mais imediata na motivação dos aprendentes do que as práticas de leitura estabelecidas em casa.

Esses achados têm várias implicações para o ensino de ILE no Uíge e em contextos educacionais comparáveis. Uma delas diz respeito ao uso generalizado de livros didáticos de inglês importados, cujas referências culturais frequentemente estão distantes das experiências cotidianas dos aprendentes. Embora esses materiais possam ser linguisticamente adequados, eles podem reduzir involuntariamente a motivação dos aprendentes ao apresentar a leitura como algo desconhecido ou desconectado de suas vidas. A incorporação de textos baseados em histórias locais, lugares familiares, tradições culturais ou situações cotidianas pode ajudar os aprendentes a permanecer envolvidos mesmo quando as demandas linguísticas são relativamente elevadas. Essa abordagem não exige a substituição do currículo oficial, mas a complementação dos materiais existentes com recursos culturalmente significativos desenvolvidos por professores ou comunidades locais.

Os achados também destacam a importância contínua de promover uma cultura de leitura além da sala de aula. Embora os hábitos de leitura no lar não tenham moderado a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação, a baixa prevalência de práticas de leitura relatada pelos participantes indica que as escolas talvez precisem assumir um papel mais ativo na formação de hábitos positivos de leitura. Bibliotecas de sala, programas contínuos de leitura silenciosa e iniciativas de leitura por prazer podem oferecer oportunidades valiosas para que os aprendentes desenvolvam maior familiaridade e confiança com a leitura ao longo do tempo.

Diversas limitações devem ser reconhecidas na interpretação desses achados. A amostra foi selecionada intencionalmente em instituições que oferecem inglês em um único município, o que limita a possibilidade de generalizar os resultados para outras províncias de Angola ou diferentes contextos de ILE. Além disso, o desenho transversal não permite conclusões causais. Embora o padrão de moderação seja compatível com um efeito protetor da familiaridade cultural, seriam necessários estudos longitudinais e experimentais para determinar se textos culturalmente familiares sustentam ativamente a motivação dos aprendentes ao longo do tempo.

Outra limitação diz respeito ao uso exclusivo de medidas de autorrelato, que pode ter introduzido viés de desejabilidade social e variância do método comum. Além disso, tanto a familiaridade cultural quanto a dificuldade percebida do texto foram avaliadas como percepções gerais, e não por meio de respostas a passagens de leitura específicas. Estudos futuros poderiam fortalecer essa linha de investigação manipulando experimentalmente a dificuldade do texto e a familiaridade cultural em tarefas controladas de leitura.

A medida dos hábitos culturais de leitura também captou apenas um aspecto limitado dos ambientes de letramento doméstico dos aprendentes. Indicadores mais amplos, incluindo práticas de leitura dos pais, acesso a materiais impressos e tradições de narrativa oral, poderiam proporcionar uma compreensão mais abrangente de como as experiências familiares de letramento se relacionam à motivação para a leitura. Por fim, o presente estudo concentrou-se em apenas duas dimensões da cultura. Outros aspectos, incluindo as crenças dos aprendentes sobre o valor do inglês ou atitudes mais amplas em relação à aprendizagem de línguas, também podem influenciar a relação entre a dificuldade do texto e a motivação para a leitura e merecem investigação adicional.

Investigações futuras devem explorar se o papel moderador da familiaridade cultural permanece consistente entre aprendentes de diferentes idades e níveis de proficiência. Estudos qualitativos e de métodos mistos também poderiam proporcionar uma compreensão mais profunda de como os aprendentes vivenciam, na prática, textos culturalmente familiares e desconhecidos. Intervenções experimentais que apoiem os professores no desenvolvimento de materiais de leitura culturalmente contextualizados forneceriam evidências mais robustas sobre seu impacto tanto na motivação quanto na compreensão leitora. Além disso, estudos comparativos realizados em diferentes regiões de Angola poderiam esclarecer como as línguas locais, os contextos socioculturais e os diferentes níveis de contato com o inglês moldam as experiências de leitura dos aprendentes.

Considerações Finais

Este estudo examinou se a cultura modera a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura entre aprendentes de ILE no município do Uíge. Os achados indicam que as duas dimensões culturais investigadas não contribuem igualmente para essa relação. Enquanto a familiaridade cultural dos textos de sala de aula moderou significativamente a associação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura, os hábitos culturais de leitura no lar apresentaram apenas uma relação direta modesta com a motivação e não funcionaram como moderadores.

Os resultados sugerem que os aprendentes que percebem os textos de sala de aula como culturalmente familiares têm menor probabilidade de experimentar a queda de motivação normalmente associada ao aumento da dificuldade do texto. Em contraste, quando os materiais de leitura são percebidos como culturalmente distantes, níveis mais altos de dificuldade percebida são acompanhados por uma motivação substancialmente menor. Esses achados

reforçam a visão de que a familiaridade cultural não é apenas uma característica adicional dos materiais de leitura, mas um elemento capaz de moldar a forma como os aprendentes vivenciam os desafios linguísticos na sala de aula de ILE.

Para o ensino de ILE em contextos como o Uíge, os achados apontam uma implicação prática. Embora promover uma cultura de leitura mais forte em casa continue sendo um objetivo importante de longo prazo, os professores têm controle mais imediato sobre os materiais que selecionam e adaptam para uso em sala de aula. Integrar textos que reflitam as próprias experiências culturais dos aprendentes, as realidades locais e os contextos sociais familiares pode, portanto, representar uma estratégia realista e eficaz para manter a motivação sem comprometer o desafio linguístico.

Isso não implica abandonar livros didáticos produzidos internacionalmente ou o currículo oficial. Pelo contrário, destaca o valor de complementar os materiais existentes com textos culturalmente contextualizados que ajudem os aprendentes a se relacionar de modo mais natural com aquilo que leem. Essa abordagem pode ser particularmente valiosa em contextos educacionais nos quais as oportunidades de contato com o inglês fora da escola continuam limitadas.

Em última análise, fortalecer a motivação para a leitura em ILE exige atenção não apenas à dificuldade linguística dos textos, mas também à sua acessibilidade cultural. Futuras iniciativas de formação de professores devem, portanto, incentivar o desenvolvimento, a adaptação e o uso de materiais de leitura culturalmente significativos que reflitam as realidades socioculturais dos aprendentes, mantendo ao mesmo tempo elevados padrões de aprendizagem da língua inglesa.

Referências

ANDERSON, A. et al. The influence of culturally responsive literacy practices on students' literacy motivation. SAGE Open, Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 21582440251326378, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1177/21582440251326378. Acesso em: 13 abr. 2026.

CHRIST, T.; CONTRERAS, R.; STEPHENS, E. et al. Cultural relevance and informal reading inventory performance: African-American primary and middle school students. Literacy Research and Instruction, v. 57, n. 2, p. 117-134, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1424274. Acesso em: 18 maio 2026.

DENEKE, D. G. The relationship between aspects of reading motivation and learners' EFL reading comprehension ability: The case of second-year EFL students at Gambella University, Ethiopia. Journal of Culture, Society and Development, v. 72, p. 04, 2024. Disponível em: https://iiste.org/Journals/index.php/JCSD/article/view/61996. Acesso em: 22 fev. 2026.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x. Acesso em: 28 maio 2026.

EBE, A. Examining the relationship between the cultural relevance of text and reading proficiency: using a cultural relevance rubric in reading assessment. In: BENNETT, R. E. et al. (Ed.). Socioculturally responsive assessment: implications for theory, measurement, and systems-level policy. New York: Routledge, 2025. p. 168-179.

GRABE, W.; YAMASHITA, J. Reading in a second language: moving from theory to practice. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 604 p.

KAMBARA, H.; LIN, Y.-C. Factors impacting reading motivation: Insights from the bioecological model of human development. The Journal of Educational Research, v. 116, n. 5, p. 309-321, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2263435. Acesso em: 10 mar. 2026.

LADSON-BILLINGS, G. Culturally relevant pedagogy: Asking a different question. New York: Teachers College Press, 2021. 192 p.

LADSON-BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal, Washington, DC, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.3102/00028312032003465. Acesso em: 15 mar. 2026.

LU, S. The role of reading motivation and self-efficacy in enhancing EFL students' reading achievement. Discover Education, London, v. 4, n. 1, p. 452, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00933-5. Acesso em: 12 fev. 2026.

MA, L.; ZHAO, Z. Reading motivation and reading comprehension achievement among English majors in China: A descriptive correlational study. Heliyon, Amsterdam, v. 11, n. 3, p. e42427, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42427. Acesso em: 24 jan. 2026.

MCGEOWN, S. et al. Understanding reading motivation across different text types: Qualitative insights from children. Journal of Research in Reading, Oxford, v. 43, n. 4, p. 597-608, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320. Acesso em: 15 jan. 2026.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (Ed.). Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press, 2002. 366 p.

Agradecimentos

Agradecemos sinceramente aos diretores, professores e estudantes das sete instituições participantes do município do Uíge — Escola de Magistério "Cor Mariae" do Uíge, Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Uíge), Cooler Center, Mbuta School, School One,

Organizações Kubanza e Academia Genius Angola — pela cordial colaboração e pelo generoso apoio durante todo o processo de coleta de dados.

Também agradecemos aos conselhos pedagógico-administrativos dessas instituições pela autorização concedida e por facilitarem o acesso aos aprendentes.