Universidade do Minho
Instituto de Educação

Martins Nvuenda Baveca

CONHECIMENTO SINTÁCTICO NA ESCRITA DE NARRATIVAS: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA 9.ª CLASSE DO CHITATO

março de 2025

CONHECIMENTO SINTÁCTICO NA ESCRITA DE NARRATIVAS: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA 9.ª CLASSE DO CHITATO

Martins Nvuenda Baveca

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Martins Nvuenda Baveca

CONHECIMENTO SINTÁCTICO NA ESCRITA DE NARRATIVAS: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA 9.ª CLASSE DO CHITATO

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências de Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor Rui Manuel Nascimento Lima Ramos

março de 2025

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.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Doutor Rui Manuel Nascimento Lima Ramos pelo apoio científico e académico, foi um pilar que permitiu o alcance deste objectivo;

Ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos (INAGBE) pela oportunidade de terem financiado a minha formação;

À minha esposa Verónica Camena Ângela João Baveca pelo apoio em todos os sentidos e pelo amor;

Aos meus filhos Bento Baveca, André Baveca, António Baveca, Rebeca Baveca e David Baveca por suportarem a minha ausência e pelo amor incondicional;

À minha mãe Rebeca Buanga pela vida, cuidado e carinho incondicional;

Aos meus irmãos Rosa Baveca, Isabel Baveca, Félix Baveca, Alice Baveca e Ambrósio Baveca pela irmandade e apoio;

Aos meus colegas e amigos em geral, assim como a todos os que directa ou indirectamente têm estado comigo nos bons e maus momentos.

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.

CONHECIMENTO SINTÁCTICO NA ESCRITA DE NARRATIVAS: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA 9.ª CLASSE DO CHITATO

RESUMO

O desenvolvimento da presente investigação, intitulada *Conhecimento sintáctico na escrita de narrativas: estudo de caso com alunos da 9.ª classe do Chitato,* reflecte a realidade sociolinguística de Angola marcada por um contexto multilingue, exigindo políticas linguísticas ajustadas para permitir um convívio de línguas de forma democrática. A sintaxe foi tomada como a dimensão gramatical de análise nos textos de alunos. Determinámos como questão de investigação: quais as características sintácticas que marcam a variação do português na escrita de narrativas dos alunos da 9.ª classe do município do Chitato? A partir do acima exposto, levantámos como hipótese de que o contacto entre o português e as demais línguas africanas caracteriza a variação da língua portuguesa nas produções escritas dos sujeitos em observação, reflectida no domínio sintáctico dos alunos do I Ciclo do Ensino Secundário do município do Chitato. Daí que tenhamos analisado o conhecimento sintáctico a partir da escrita de alunos da 9.ª classe. Entre os principais suportes teóricos que serviram de base para a presente investigação destacam-se a política linguística e a sociolinguistica variacionista. Para o alcance do objectivo, foi preciso definir um paradigma de investigação de natureza mista (quantitativo e qualitativo). Os principais resultados destacam mudanças linguísticas não estruturadas, mas que criam variações mistas (ora erram e ora acertam) nas estruturas sintácticas dos textos narrativos dos alunos, isto é, os desvios não são constantes e universais, de tal forma que nos levem a considerar que a variante em uso já está estável. Concluímos que estas mudanças se devem em larga medida à influência de variedades de línguas nacionais que emergem no contexto em estudo.

Palavras-chave: Conhecimento sintáctico; Língua portuguesa; Línguas nacionais; Política linguística; Variação linguística.

SYNTACTIC KNOWLEDGE IN THE WRITING OF NARRATIVES: A CASE STUDY WITH 9TH GRADE STUDENTS FROM CHITATO

ABSTRACT

The development of this research, entitled Syntactic knowledge in the writing of narratives: a case study with 9th grade students from Chitato, reflects the sociolinguistic reality of Angola marked by a multilingual context, requiring adjusted language policies to allow a democratic coexistence of languages. Syntax was taken as the grammatical dimension of analysis in the students' texts. Our research question was: what syntactic features mark the variation of Portuguese in the writing of narratives by 9th graders in the municipality of Chitato? Based on the above, we hypothesized that the contact between Portuguese and other African languages characterizes the variation of the Portuguese language in the written productions of the subjects under observation, reflected in the syntactic mastery of secondary school students in the municipality of Chitato. This is why we analyzed syntactic knowledge based on the writing of 9th grade students. The main theoretical frameworks on which this research is based include language policy and variationist sociolinguistics. In order to achieve the objective, it was necessary to define a research paradigm of a mixed nature (quantitative and qualitative). The main results highlight unstructured linguistic changes, but which create mixed variations (sometimes wrong and sometimes right) in the syntactic structures of the students' narrative texts, i.e. the deviations are not constant and universal, in such a way as to lead us to consider that the variant in use is already stable. We conclude that these changes are largely due to the influence of national language varieties that emerge in the context under study.

Keywords: Linguistic policy; Linguistic variation; National languages; Portuguese language; Syntactic knowledge.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1
Delimitação e fundamentação do tema 3
Objetivos 5
Hipótese e Variáveis 6
CAPÍTULO 1 8
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM ANGOLA 8
INTRODUÇÃO 8
1.1. Política linguística e planeamento linguístico 10
1.2. Instrumentos de planeamento linguístico 16
1.3. Países que adoptaram uma língua minoritária/maioritária como oficial 18
1.3.1. Adopção de língua minoritária 23
1.4. Variações sistemáticas do PA face ao PE 27
1.5. Factores da expansão da LP em Angola 48
1.6. Estudos da Língua Portuguesa em Angola: línguas em contacto 51
1.6.1 Breve história das línguas bantu e khoisan 51
1.6.2. Línguas em contacto em Angola 58
1.7. Variação e mudança linguística 72
CAPÍTULO 2 97
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 97
2.1. Opção relativa ao método 97
2.2. Opção por um desenho (design/plano) de investigação 101
2.3. População/participantes 103
2.4. Instrumentos de recolha de dados 104
2.5. *Corpus* 105
2.6. Procedimentos de recolha de dados 105
2.7. Ética investigativa 107
2.8. Abertura de campo 107
2.9. Registo de ocorrências 110
2.10. Tratamento de dados quantitativos 111
2.11. Transcrição dos textos dos alunos (parte qualitativa) 112

2.12. Critérios de selecção e exclusão dos inquéritos dos alunos 113
CAPÍTULO 3 115
APRESENTAÇÃO DE DADOS QUANTITATIVOS 115
3. 1. Informações pessoais dos alunos 115
3.2. Dados temáticos 124
CAPÍTULO 4 176
SINTAXE NO TEXTO DE ALUNOS DA 9.ª CLASSE 176
4.1. Breves conceitos de sintaxe 176
4.2. Plural vazio (PV) 180
4.3. Regência 187
4.3.1. Regência verbal 188
4.3.2. Uso da crase 191
4.3.2. Regência nominal 193
4.4. Substituição do verbo *haver* pelo verbo *ter* 193
4.5. Pronominalização (próclise, ênclise e mesóclise) 195
4.6. Troca da conjunção *mas* pelo advérbio *mais* 198
4.7. Orações relativas 199
4.7.1. Pronome relativo *aonde* e o advérbio *onde* 205
4.9. Omissão de preposição 207
4.10. Troca de *veem* por *vêm, e vice-versa* 208
4.11. O modo conjuntivo no texto 209
4.12. Caracterização de algumas influências do cokwe que podem ser sinaladas na LP 213
4.13. Algumas evidências da variação do PA face ao PE 217
4.14. Discussão de resultados 218
CONSIDERAÇÕES FINAIS 222
BIBLIOGRAFIA 225
APÊNDICES 234

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Variações do PA (influência do kimbundu) face ao PE 28
Tabela 2 - Variações do PA (influência das línguas bantu) face ao PE 29
Tabela 3 - Variações do PA (influência do cokwe) 35
Tabela 4 - Variações do PA (influência do cokwe) algumas interjeições. 35
Tabela 5 - Palavras com iniciais [t] e [z] 37
Tabela 6 - Palavras com [b, p, g, t] em várias posições 38
Tabela 7 - FT reverentes 45
Tabela 8 - FT recorrentes no PA 47
Tabela 9 - Zonas linguísticas em Angola 57
Tabela 10 - Distribuição de línguas por província e etnias. 60
Tabela 11 - População com 2 ou mais anos de idade que fala a língua portuguesa por área de residência, 2014 71
Tabela 12 - Dados da escrita dos nomes por província e o 1.º CESG 95
Tabela 13 - Participação dos alunos no trabalho de recolha de dados. 109
Tabela 14 - Naturalidade dos alunos. 115
Tabela 15 - Residência dos alunos 116
Tabela 16 - Género dos alunos 119
Tabela 17 - Idades dos alunos 121
Tabela 18 - Pessoas com quem moram os alunos 123
Tabela 19 - LP como L1 materna dos alunos 124
Tabela 20 - Cokwe como língua materna dos alunos 127
Tabela 21 - Ciluba como língua materna dos alunos 129
Tabela 22 - Ulunda como língua materna dos alunos 131
Tabela 23 - Ukongo como língua materna dos alunos 132
Tabela 24 - Bangala como língua materna dos alunos 134
Tabela 25 - Alunos que têm outra língua materna diferente de LP, cokwe, ciluba, ulunda, ukongo e bangala 136
Tabela 26 - Alunos bilingues 137
Tabela 27 - Meio em que os alunos tiveram a aquisição das línguas segundas 140
Tabela 28 - Línguas que os alunos falam no seio familiar 141
Tabela 29 - Principal língua de comunicação com os amigos 142

Tabela 30 - Língua(s) em que são emitidos os programas de televisão a que gosta de assistir.....144
Tabela 31 - Língua(s) em que são emitidos os programas de rádio que gosta de ouvir.....147
Tabela 32 - Língua(s) em que são celebradas as cerimónias religiosas (por exemplo, as missas católicas) em que costuma participar.....148
Tabela 33 - Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes publicitários da rua e lojas 149
Tabela 34 - Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes nas instituições públicas151
Tabela 35 - Língua(s) em que estão escritos os livros ou jornais que mais gosta de ler.....152
Tabela 36 - Língua(s) em que estão escritas as páginas da internet que gosta de consultar.....154
Tabela 37 - Língua(s) em que usa quando pratica desporto 156
Tabela 38 - Língua(s) usada quando vai às lojas e ao mercado 157
Tabela 39 - Língua(s) usada quando vai às festas e celebrações comunitárias 159
Tabela 40 - Conservação das LN pelas políticas linguísticas do Estado angolano.....160
Tabela 41 - Ensino bilingue 161
Tabela 42 - Lei para conservação das LN 163
Tabela 43 – Cooficialização das LN por cada região 165
Tabela 44 - Cokwe como segunda língua de ensino 166
Tabela 45 - Uso de LN em pares de grupo 168
Tabela 46 - Valorização das LN pela população 170
Tabela 47 - Influência da colonização no desaparecimento das LN.....171
Tabela 48 - Uso das LN por parte da população 173
Tabela 49 - Papel das políticas do Estado angolano na conservação das LN 174
Tabela 50 - Pronomes..... 196
Tabela 51 - tradução de frases do cokwe para a LP 214

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vogais orais do kimbundo 39
Figura 2 - Nasalização das consoantes semi-nasais do kimbundu 40
Figura 3 - Mudança do grau de abertura das vogais do kimbundo 40
Figura 4 - Localização geográfica dos países africanos de línguas bantu 54
Figura 5 - Localização das línguas khoisan na África austral 56
Figura 6 - Principais LN mais faladas por província em 2014 62
Figura 7 - Imagem do software SPSS 111
Figura 8 - Imagem do software SPSS 111
Figura 9 - Imagem do Microsoft Word 112
Figura 10 - Imagem do Microsoft Word 113

ABREVIATURAS

1. Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos de Angola (INAGBE);
2. União Africana (UA);
3. Língua Portuguesa (LP);
4. Línguas Nacionais (LN);
5. Português Europeu (PE);
6. Língua primeira (L1);
7. Língua segunda (L2);
8. Plural vazio (PV);
9. Organização das Nações Unidas (ONU);
10. Português de Angola (por via de legalização) (PA);
11. Constituição da República de Angola (CRA);
12. Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO);
13. Português brasileiro (PB);
14. Língua Oficial (LO);
15. Instituto Nacional de Estatística (INE);
16. Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA);
17. Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA);
18. União de Independência Total de Angola (UNITA);
19. Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALP);
20. Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT);
21. Formas de tratamento (FT);
22. Instituto Nacional de Línguas;
23. União dos Escritores Angolanos;
24. Sistema Nacional de Ensino (SNE);
25. Sintagma Nominal;
26. Televisão (TV);
27. Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INIDE);
28. Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE);
29. Ministério da Educação;
30. Reforma Educativa (RE);
31. Orçamento Geral do Estado (OGE);

32. Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE);
33. Produto Interno Bruto (PIB);
34. I Ciclo do Ensino Secundário (ICES);
35. Género Masculino e Feminino (MF);
36. Software para análise de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas académicas, científicas e comerciais (MAXQDA);
37. Statistical Package for the Social Sciencies (SPSS);
38. Inquérito do aluno da 9.ª classe do município do Chitato (INCHI);
39. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);
40. Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA);
41. Centro de Investigação Pedagógica e Inspecção Escolar (CIPIE);
42. Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC);
43. Associação/Aliança Latino-Americano de Livre Comércio (ALALC);
44. Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI);
45. União Europeia (UE);
46. Comunidade Económica dos Estados de África Ocidental;
47. República Democrática do Congo (RDC);
48. Objecto directo (OD);
49. Objecto Indirecto (OI).

DEDICATÓRIA

Ao meu pai António Félix Baveca em memória, pela inspiração e conselhos;

À Maria Baveca em memória, pela imensa saudade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma investigação científica para a conclusão do curso de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Literacias e Ensino do Português, na Universidade do Minho. Uma formação financiada pelo Instituto de Gestão de Bolsas de Estudos de Angola (INAGBE). A nossa abordagem está voltada para o estudo da língua portuguesa (doravante denominada LP), em contacto com as línguas nacionais de matriz africana (designadas por LN). A questão do convívio de línguas num mesmo espaço geográfico tem sido um tema de reflexão de muitos autores nacionais, entre eles Mingas (2000), D. Nzau (2011), Adriano (2014), Undolo (2014), Ndombele (2017), Nauege (2021) e muitos outros; e a nível internacional, tais como Chomsky (1957), Calvet (2007), Adam (2008), Labov (2008), Greenberg (2010), Timbane e Balsalobre (Org., 2017), Ramos e Carmo (2020); a lista é extensa e não se esgota por aqui.

A investigação contou com a participação de 721 alunos da 9.ª classe do ensino secundário, num total de 17 escolas do município do Chitato. Focámos a nossa visão na análise de como a diversidade linguística na região do Dundo (capital da província da Lunda Norte e sede do município do Chitato) provoca mudanças nas estruturas sintácticas do português em uso neste local, tomando como *corpus* o inquérito sociolinguístico dirigido aos alunos da 9.ª classe no ano lectivo 2022-2023 (que incluía a redacção de um texto).

Várias são as motivações e os fundamentos que estiveram na base do desenvolvimento deste estudo. Entre elas, destacam-se os que passamos a elencar.

Em primeiro lugar, há que considerar a nossa experiência como professor de LP desde o I Ciclo, II Ciclo e até o Ensino Superior. Nela, fizemos o acompanhamento dos alunos, observando o ambiente do ensino-aprendizagem.

Além disso, é relevante o facto de sempre nos termos visto como investigador preocupado em encontrar respostas atinentes aos fenómenos linguísticos, que nos intrigam e geram inquietações académicas.

Elegemos a Sintaxe como área de língua em análise porque está presente no plano curricular dos alunos da 9.ª classe e sobretudo pela sua relação com as cadeiras de Morfologia e Sintaxe da LP 1 e 2, leccionadas na Escola Pedagógica do Dundo, na licenciatura, no curso de LP e a de LP nos outros cursos e de igual modo nos I e II Ciclos do Ensino Secundário.

Também é nossa preocupação a reconhecida coabitação da LP com as LN, facto que entendemos, segundo a literatura consultada e os dados do estudo de campo, estar a provocar variação da língua no contexto em estudo, variação que carece de análise profunda e contínua. Este elemento leva-nos a trazer para esta investigação o debate sobre as questões do posicionamento do Estado para manter o equilíbrio e a valorização de ambas as línguas, imperando uma discussão sobre as políticas linguística em Angola, com forte apoio em Calvet (2007).

Considerando a dinâmica da língua referida nos parágrafos acima, procurámos entender como a variação da língua tem influência no processo de produção textual dos alunos da 9.ª classe, com foco nas estruturas sintácticas destes textos recolhidos por meio de um inquérito sociolinguístico (com questões de uso de línguas e uma parte de redacções dos alunos com base em temas previamente seleccionados por nós, tendo cada aluno escolhido apenas um para a sua redacção).

Procurámos também entender a predominância de línguas nacionais e a exclusão de algumas na grelha da arena política linguística. Pudemos perceber que a língua lingala já é falada na região e em muitas províncias que fazem fronteira com a República Democrática do Congo (onde esta língua tem origem), segundo os dados recolhidos, e não está considerada uma LN.

A compreensão da evolução da LP em Angola, partindo das raízes (desde o contexto da chegada dos portugueses àquela região que é hoje a República de Angola) e até os dias actuais. Com a revisão da literatura especializada, destaca-se algumas variações da LP em contexto angolano, que carecem, ainda, da estruturação para a afirmação da variante, coisas que o futuro dirá, isto é, se haverá aproximação ao PE ou afastamento profundo que nos leva a considerá-la uma nova variante ou língua. Devendo as variações sistemáticas ser fortemente nas áreas como o léxico (palavras diferentes para os mesmos referentes, ou as mesmas palavras com diferentes significados), sintaxe (construções frásicas diferentes para dizer o mesmo), semântica (mudanças no significado das palavras) e pragmática (diferentes regras de uso da língua para situações semelhantes).

Perante as preocupações levantadas no estudo, consideramos fundamental o apoio em duas teorias linguísticas que serviram de lupa para o desenvolvimento da investigação, que são a Política Linguística de Calvet (2007) e Sociolinguística Variacionista com viés em Labov (2008).

Delimitação e fundamentação do tema

O nosso estudo assenta-se em duas partes essenciais: em primeiro lugar, a compreensão dos elementos sociolinguísticos que contribuem para a formação das estruturas sintácticas dos alunos, como forma de comprovação da hipótese; e em segundo lugar, a análise dos textos dos alunos como forma de estudo mais aprofundado da realidade. Para a compreensão do perfil sociolinguístico dos alunos e sua influência na construção sintática durante a escrita, tal como aludido anteriormente, recorremos a um inquérito por questionário. E na parte da escrita de narrativas dos alunos da 9.ª classe do ensino secundário do Município do Chitato, tivemos como foco caraterizar o conhecimento sintáctico, como via para analisar a variação linguística da LP nesta região.

A opção pelo tema fundamenta-se pela necessidade que temos (como professor de LP e investigador) de perceber o domínio sintáctico dos alunos da 9.ª classe quando escrevem textos narrativos. É importante ressaltar que não estudámos a dimensão compositiva dos textos, mas que a nossa abordagem tem a sintaxe como dimensão central de análise, como via para a compreensão da variação do português.

Para além de se verificar que, em Angola, muitos alunos têm já a LP como L1 (uma realidade já em construção nas grandes cidades do país e o Chitato não foge à regra), um número significativo de alunos tem as LN como L1. Geralmente, os participantes do nosso estudo são bilingues, isto é, falam duas ou mais línguas por causa do contexto multilingue em que se desenvolve o estudo. A partir dessas inquietações, determina-se como questão de investigação: **quais as características sintácticas que marcam a variação do português na escrita de narrativas dos alunos da 9.ª classe do município do Chitato?**

Carvalho, Barbeiro, Silva e Jorge (2005) consideram que a ênfase nas escolas como um espaço "comunicativo deu lugar a numerosas experiências e investigações centradas no desenvolvimento de espaços de comunicação em que os alunos utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmo, da sua própria realidade" social, cultural e da realidade à sua volta" (p. 21). É nesta linha que a abordagem sobre escrita de narrativas em contexto multilingue, em particular com os alunos que têm a LP como língua segunda (L2), nos leva a explicar o papel da sintaxe para a descrição da competência de escrita e a sua importância na estruturação de textos do domínio escolar (escrita académica). E da função que o domínio sintáctico desempenha para

o estabelecimento do texto, partindo do conhecimento implícito da língua, da consciência linguística, da consciência sintáctica e da interlíngua na aprendizagem da L2.

Nesta óptica, o conhecimento linguístico implícito é o domínio que o falante tem, de forma espontânea e inconsciente, sobre a gramática da língua, como elemento que possibilita o uso formal da língua, principalmente em contexto de escrita. Por sua vez, a consciência linguística é a capacidade de "controlo por parte do sujeito sobre a forma dos seus enunciados, manifestando-se nas várias componentes da gramática". (A. Costa, 2010, p. 410)

A autora acima mencionada considera que os trabalhos sobre consciência linguística têm sido alvo de estudos dentro da Sociolinguística Variacionista, tendo impacto não só sobre a literacia e a estabilização das estruturas de desenvolvimento tardio, como também sobre o diagnóstico e a intervenção terapêutica em perturbações da linguagem. (A. Costa, 2010)

O conhecimento sintáctico dos falantes é constituído por regras e princípios que lhes permitem produzir e compreender um conjunto potencialmente infinito de combinações livres de palavras que constituem as frases possíveis da língua. Neste sentido, a frase é entendida como uma combinação de palavras que estabelecem relações entre si, respeitando os padrões de ordenação admitidos na língua. São exemplos das relações que se estabelecem entre os elementos da frase a concordância (entre o sujeito e o predicado, por exemplo) e as relações de dependência. (ibid., p. 412)

Para o estudo da dimensão da interlíngua, recorre-se ao pensamento de Corder (1991), que caracteriza os estudos linguísticos sobre aquisição da L2 por via do erro, enfatizando que, quantos mais dados são disponibilizados e processados, mais os aprendizes reformulam as suas hipóteses de acordo com a língua-alvo (LA). Refere que a aprendizagem pode ser observada através da análise dos erros, e que é possível explicar e prever a transferência da LM na LA. Destacam-se dados como meios didácticos (usar manuais e textos e colocar os aprendentes em contextos dialógicos constantes). Desse modo, os erros são bastante significativos no processo de ensino-aprendizagem da L2, destacando três perspectivas da sua importância: (i) para o professor, por mostrar o progresso do aprendente; (ii) para o pesquisador, pois mostra como a língua está sendo adquirida e que estratégias o aprendente usa; (iii) para o aprendente, porque ele aprende com os erros.

Leite e Weissheimer (2013) consideram que, durante o processo de aquisição da L2, ocorrem três etapas: 1- transferência de língua materna (processo cognitivo de construção de significados da L2 por via da transferência tendo com base a L1, conhecido como domínio psicolinguístico); 2- transferência de processos de aprendizagem (é o processo cognitivo de influência entre as duas

línguas, estabelecendo a relação de interlíngua); 3- estratégias de aprendizagem (processo cognitivo de construção pessoal e social da L2).

Estes autores concebem a interlíngua como um momento caracterizado por permeabilidade de influências internas e externas que contribuem para a constante reformulação, visto que é um sistema contínuo, flexível e transitório, isto é, a fase em que o aprendente da L2 adopta e assimila os termos antes de chegar ao domínio pleno e construção de significados desses signos. Para Gonçalves (2005),

> No processo de aquisição da L1 ou da L2, os dados linguísticos primários a que a criança está exposta desempenham um papel crucial, fazendo emergir as propriedades gramaticais da língua a ser adquirida. Este é o chamado modelo de aquisição da linguagem 'convergência com o input' ("input matching"), de acordo com o qual são as produções linguísticas a que estão expostos os aprendentes que fazem emergir os valores de parâmetro específicos de uma língua (p. 51).

Objetivos

Diante do acima exposto, determinámos como objectivo de estudo: **descrever o domínio sintáctico em textos narrativos escritos no caso de alunos da 9.ª classe do município do Chitato.** Com isso, definimos os seguintes objectivos específicos:

(i) Analisar se as políticas linguísticas adoptadas pelo Estado angolano reflectem toda a realidade multilinguística nacional;

(ii) Compreender o processo de formação do português angolano (PA), ainda não reconhecido oficialmente;

(iii) Caracterizar o perfil sociolinguístico dos alunos da 9.ª classe do município do Chitato;

(iv) Identificar traços regulares de variação linguística no *corpus* recolhido, ao nível sintáctico.

Estes são os objectivos fulcrais que orientaram o processo de desenvolvimento da presente investigação, tendo como **objecto de estudo:** o domínio das regras da língua (em particular, da sintaxe) em contextos de uso reflectido da língua (nomeadamente, a escrita compositiva escolar) nos alunos da 9.ª classe do Ensino Secundário. E como **campo de investigação**: a análise do domínio sintáctico nos textos narrativos dos alunos da 9.ª classe.

Hipótese e Variáveis

A partir do acima exposto, levantamos como hipótese de que o contacto entre o português e as demais línguas africanas caracteriza a variação da LP nas produções escritas dos sujeitos em observação, reflectida no domínio sintáctico dos alunos do I Ciclo do Ensino Secundário do município do Chitato. Daí que analisámos o conhecimento sintáctico a partir da escrita de alunos da 9.ª classe.

Variáveis

Para se dar seguimento ao estudo, foram determinadas duas variáveis: uma independente (VI) e outra dependente (VD):

a) **VI:** variação linguística.

b) **VD:** muitos são os factores que provocam a variação do português nesse contexto, incluindo a estrutura sintáctica dos falantes desta localidade, tais como a coabitação do português com as línguas nacionais, a cultura, a idade e a escolaridade.

Estrutura do trabalho

A investigação contempla uma introdução geral onde se localizam o problema de estudo, os objectivos, as hipóteses e as teorias científicas de apoio; e quatro capítulos com as características que abaixo se descrevem.

O primeiro capítulo, denominado *Políticas linguísticas em Angola,* organiza-se segundo os seguintes itens: política linguística e planeamento linguístico, instrumentos de planeamento linguístico, países que adoptaram uma língua minoritária/maioritária como oficial, adopção de língua minoritária, variações sistemáticas do PA face ao PE, factores da expansão da LP em Angola, estudos da Língua Portuguesa em Angola: línguas em contacto, breve história das línguas bantu e khoisan, línguas em contacto em Angola e variação e mudança linguística.

O segundo capítulo também é de natureza teórica, intitulado *Procedimentos metodológicos,* e abarca as seguintes epígrafes: opção relativa ao método, opção por um desenho (design/plano) de investigação, população/participantes, instrumentos de recolha de dados, *corpus,* procedimentos de

recolha de dados, ética investigativa, abertura de campo, registo de ocorrências, tratamento de dados quantitativos e critérios de selecção e exclusão dos inquéritos dos alunos.

O terceiro capítulo, designado *Apresentação de dados quantitativos*, comporta os seguintes elementos: informações pessoais dos alunos e dados temáticos.

O último capítulo chama-se *Sintaxe no texto de alunos da 9.ª classe* e compreende os seguintes subtítulos: breves conceitos de sintaxe, plural vazio (PV), regência, regência verbal, uso da crase, regência nominal, substituição do verbo *haver* pelo verbo *ter*, pronominalização (próclise, ênclise e mesóclise), troca da conjunção *mas* pelo advérbio *mais*, orações relativas, pronome relativo *aonde* e o advérbio *onde,* omissão de preposição, troca de *vêem* por *vêm*, e vice-versa, o modo conjuntivo no texto, caracterização de algumas influências do cokwe que podem ser assinaladas na LP, algumas evidências da variação do PA face ao PE e discussão dos resultados.

A parte final compreende as conclusões, referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO 1
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM ANGOLA

INTRODUÇÃO

A questão da valorização das línguas é um assunto que tem merecido destaque desde os anos 1960 com o surgimento da Sociolinguística, que trouxe uma abordagem mais abrangente ao incorporar nos estudos da língua não apenas aspectos internos, mas também situações de natureza social e cultural que têm implicações na variação e mudanças das línguas. Estas dinâmicas das línguas nem sempre são acompanhadas pelas políticas do Estado, sobretudo no caso de Angola, considerado um contexto plurilingue e multiétnico e/ou multicultural.

As línguas, tal como os seres vivos, também nascem, também se desenvolvem e também morrem. Desse modo, precisam de ser cuidadas. Destaca-se, desse cuidado, a necessidade de criação de políticas linguísticas que são uma forma de os Estados gerirem o desenvolvimento e os usos das suas línguas. E, por sua vez, os direitos linguísticos, são "dos povos", não das línguas. Entretanto, quando uma determinada língua não é protegida (quando não existem instrumentos que permitam a sua conservação, por exemplo) e não é fomentado o seu uso em contextos sociais variados (administração pública, escola, igrejas...) corre o risco de desaparecimento. Vários são os casos de línguas mortas. É o caso por exemplo, do latim, que é matriz de LP.

Diante desse contexto plurilingue, multiétnico e multicultural do país, pretendemos reflectir sobre a real situação de políticas, planeamento e direitos linguísticos em Angola, partindo da visão sociolinguística variacionista de Labov (2008), sobretudo, trabalhos de Ferreira *et al.* (1996), Hamel (2001), Calvet (2007), Torquato (2010), Branza (2014), Freitag, Severo e Gorski (2016), entre outros, e dos Direitos Humanos Linguísticos (ONU, 2008).

As políticas linguísticas são um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre línguas e vida social, determinadas pelo Estado, de modo a classificar o uso na sociedade (línguas maiores e menores). As línguas maiores são aquelas que desempenham estatuto de nacionais, podendo ser elevadas a categorias de oficiais, e, por sua vez, as línguas menores são aquelas usadas por minorias étnicas (Calvet, 2007).

A escolha do capítulo "Políticas Linguísticas em Angola", dentro do nosso trabalho que reflecte sobre o conhecimento sintáctico dos alunos da 9.ª classe do município do Chitato, na Lunda Norte,

deveu-se a vários factores. O primeiro reside no facto de entendermos que a aquisição das habilidades de uso de uma determinada língua é, principalmente, uma questão que implica o inatismo a que todos os seres humanos estão sujeitos e à circunstância de a LP ser dominantemente L2 no território em foco; em segundo lugar, entendemos que este processo vai depender de diversas variáveis que são determinantes na forma e na variação das línguas, entre elas a sociedade e a cultura, o desenvolvimento do aparelho fonador (elemento sobre o qual não nos vamos debruçar), a idade e o género. Muitos desses aspectos serão desenvolvidos mais adiante. Destaca-se aqui as questões de sociedade e cultura, de um lado; e, por outro, o *status* da língua para ser ou não oficial, pois o seu valor, em termos institucionais, depende da política linguística de Estado.

A forma e a variação da língua dependem da(s) sociedade(s) onde ela é falada. O ser humano, quando nasce, tal como não escolhe os pais (ou a família) em termos de etnia ou estatuto social (classe operária, média ou alta), também não escolhe a sociedade e a língua. Ele já encontra a língua bem instituída na comunidade e cabe-lhe, feliz ou infelizmente, adquiri-la. As questões de a língua ser nacional, oficial ou de ter outro estatuto não são questões individuais, porque são da responsabilidade do Estado. Esta entidade tem o poder de escolher a língua que assume o estatuto de língua oficial e valorizar ou não as demais.

Estamos diante de uma discussão que integra duas situações fundamentais: o distanciamento entre a LP norma do português europeu e a valorização das LN de Angola, que constitui um dos elementos responsáveis pela variação da LP (vulgo português de Angola – PA, uma variedade em construção). Desse modo, a problemática das línguas é sobretudo estrutural. Dentre as medidas a tomar, estão no centro as questões de poder político (políticas e direitos linguísticos), envolvendo os governos e os cidadãos (a chamada sociedade civil).

Nesta perspectiva, esta parte do nosso estudo está concentrada nas seguintes problemáticas: (i) Políticas e planeamento linguístico (conhecer as políticas e o planeamento linguístico que o Estado tem vindo a levar a cabo para acompanhar o contexto plurilingue e multicultural do país); (ii) Variação e mudanças linguísticas em Angola (reflectir sobre os factores que marcam a variação e mudanças linguísticas em Angola, desde a era colonial e até à actualidade); e (iii) Direitos linguísticos dos povos (identificar os direitos linguísticos dos povos).

Este capítulo visa apresentar uma reflexão sobre o português em Angola, analisando o contexto considerado multicultural e plurilingue, com vista a descrever a real situação de políticas, planeamento

e direitos linguísticos partindo da visão sociolinguística variacionista, para destacar a legislação do país a respeito das línguas.

1.1. Política linguística e planeamento linguístico

A política linguística é o instrumento que regula o *status* e o *corpus* das línguas. Entendemos que as línguas são faladas por uma determinada sociedade por via da necessidade de comunicação dessa comunidade e veiculam, por intermédio desta, a cultura; para todo o caso, a sua continuidade e/ou o seu desaparecimento dependem do *status* que lhes for atribuído pelo poder político e pela sociedade. É neste sentido que consideramos ser um assunto de muita importância na nossa sociedade e que carece de mais estudos para que se torne visível a necessidade de uma postura clara pelos fazedores da política linguística para mitigar os problemas que enfrentam as nossas línguas, tais como a falta de planeamento, co-oficialização, desvalorização e até, em certos casos, o risco de desaparecimento – essa é a situação por exemplo, das línguas khoisan.

As reflexões a respeito do assunto em epígrafe são baseadas no vasto referencial teórico disponível, começando por Calvet (2007), Torquato (2010), Severo (2013), Banza (2014), Freitag, Severo e Gorski (2016), Henriques e Ramos (2019), Sipel (2021), Timbane, Sassuco e Undolo (org., 2021), Henriques (2022). Desse modo, inicialmente apresentamos alguns conceitos que giram em torno do item que servem de base como políticas linguísticas, planeamento linguístico, *status, corpus*, plurilinguismo, multietnicidade e/ou multiculturalismo.

As políticas linguísticas são conjuntos de acções de carácter legislativo levadas a cabo pelo Estado sobre as línguas de uma determinada região ou país que passam pela definição de *status* (línguas oficiais, co-oficiais, nacionais) e pelo seu *corpus* (planeamento do léxico, da escrita, padronização), o que, entre outras consequências, vai permitir a inserção dessa língua no sistema de ensino. Para além da interacção que os indivíduos têm com a língua por via da sociedade, a escola constitui um dos elementos que conservam, expandem e consolidam as línguas.

Calvet (2007) define a política linguística como a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. A título de exemplo, a criação do alfabeto de uma determinada língua é da responsabilidade do Estado.

Por sua vez, Ndombele (2017, p. 83) defende que políticas linguísticas são "decisões que se tomam para resolver problemas linguísticos, pelos órgãos de estado ou da comunidade, a fim de influenciar a implementação do uso ou não de língua dentro de um determinado espaço territorial". Importa recordar que os limites territoriais nem sempre combinam com os das etnias e suas línguas, por isso é que temos grupos que falam a mesma língua, mas estão confinados em países diferentes.

Henriques e Ramos (2019, p. 204) descrevem a política linguística como sendo "o conjunto de ideias, de leis, de regulamentos e de regras destinadas a alcançar a mudança linguística desejada. E será concretizada em documentos e práticas de planeamento linguístico, por exemplo, em declarações políticas formais ou em declarações informais de intenções".

Daí que Henriques (2022, p. 15) considere que, para se falar da política linguística, é preciso fazer-se uma abordagem simultaneamente histórica e legislativa, por entender que a língua é "um produto histórico de um povo". Desse modo, a tomada de decisões sobre o *status* da língua pesa sempre os factores históricos, culturais e da própria política. "No fundo, a língua também é um elemento fundamental que representa a identidade e a cultura de um povo".

Há muitos investigadores que defendem a ideia de que é preciso que os Estados criem políticas de conservação das línguas por causa do seu capital sociocultural. Entre estes destaca-se Calvet (2007, p. 23), que descreve que "a língua não serve apenas para transmitir informação, ela também diz coisas sobre o falante, sobre o grupo". Santana e Timbane (2021, p. 64) vão mais além, ao considerarem que a falta de políticas linguísticas que valorizam todas as comunidades étnicas constitui uma forma de estigmatização da "identidade e a cultura dos falantes desses idiomas não oficializados, já que a língua carrega traços socioculturais dos falantes".

Torquanto (2010, p. 2) entende que "o conceito da política linguística que engloba o de planificação linguística foi formulado no campo da Sociolinguística, sobretudo a partir dos anos 1960 e está inserido na própria constituição desse campo".

A política linguista e os seus estudos, no contexto angolano, são emergentes na sociedade em geral (onde a variação é vista como erro e não há conhecimento sobre o assunto) e a comunidade académica (onde há poucos estudos, mas importa destacar que não há ignorância sobre o assunto em termos gerais). Desse modo, é urgente que os africanos com visão sobre esta matéria unam esforços, cada um, no seu território no sentido de aumentar as discussões sobre a valorização das LN e das variantes das línguas ocidentais faladas em Angola. O pouco interesse na área de políticas linguísticas

faz com que uma boa parte dos africanos continue não valorizar as suas línguas, quer as locais, quer as nacionais. (Ndombele, 2017)

Falemos agora do planeamento linguístico, que corresponde a um conjunto de actividades desenvolvidas pela sociedade civil, para a criação de alfabetos, regras de escrita (ortografia), definição dos empréstimos aceitáveis, etc.; criação de gramáticas, dicionários, prontuários; um leque de instrumentos que tornam possível o uso oficial, nacional, sobretudo na administração e nas escolas, de uma determinada língua.

Em termos de etimologia, o termo "planeamento linguístico" surge em 1959 num trabalho de Einar Haugen (norueguês). É importante realçar que a Política Linguística como disciplina surge nos Estados Unidos da América e na Europa, no mesmo momento em que se dá a emergência da Sociolinguística, ambas tendo como marco um evento organizado por William Bright na Universidade da Califórnia, em 1964, onde estiveram presentes investigadores das duas áreas, Política Linguística e Sociolinguística, como Haugen, Labov, Gumperz, Hymes e Ferguson. (Calvet, 2007 e Severo, 2013)

Severo (2013) acrescenta que o conceito de planeamento linguístico foi utilizado inicialmente, em contexto académico ocidental, por Einer Haugen em 1961, aparecendo num trabalho com o título *Planning in Modern Norway,* onde analisou a situação da língua norueguesa na fase da independência da Noruega.

A partir dessa breve etimologia, acabamos por concordar com o que Torquanto (2010) referiu, ao fazer uma relação tripartida entre Sociolinguística, Política Linguística e Planeamento Linguístico. Nesta linha de pensamento, Calvet (2007, p. 15) destaca que "a política linguística e o planeamento linguístico têm uma relação de subordinação". A primeira área é que define o *status* de uma língua – se é oficial ou LN, por um lado; e por outro, se é língua ou variante, ou dialecto. Ao passo que a segunda depende da anterior e tem como objectivo fazer a aplicação das políticas linguísticas.

Em termos de conceito de planeamento linguístico, Calvet (2007, p. 23) considera que é a norma linguística e a padronização de uma determinada língua, direccionada "à diversidade ou uniformização, à mudança ou à estabilidade da língua".

Torquanto (2010, p. 6) define o "planeamento linguístico como conjunto de acções políticas que visam organizar e normalizar a diversidade linguística, principalmente em situações e contextos bilingues ou plurilingues".

Quer nas questões de políticas linguísticas, quer no planeamento linguístico, o Estado é que garante, por meio de leis e legislações, a aplicabilidade da política assegurando e definindo a diferença de uso (línguas locais, nacionais e oficiais) e os seus instrumentos de ensino (alfabeto, dicionários, prontuários, códigos jurídicos). Um trabalho que deve ser desenvolvido em cooperação com os especialistas.

Importa destacar que tem havido alguns condicionantes na implementação das políticas linguísticas. Em muitos casos, o Estado legisla, impõe o uso de certa língua, aprova a ortografia oficial, etc. Mas as pessoas nem sempre cumprem. Os indivíduos fazem o que lhes é mais fácil ou favorável, em particular nos contextos de vida privados, comunitários ou locais. O Estado não pode colocar um polícia ao lado de cada vendedor, de cada professor, de cada jornalista, de cada advogado, de cada porteiro. Portanto, a aplicação prática do planeamento, seguindo a política definida, não é linear. Sobretudo em contextos plurilingues como é o nosso caso, onde as pessoas recorrem-se sempre aos empréstimos e estrangeirismo para designar aquilo que não consegue dizer na língua em uso. Principalmente nas camadas com baixo vocabulário de LP, elas recorrem às palavras das línguas nacionais.

A seguir vamos falar de algumas concepções de políticas linguísticas e planeamento linguístico na visão americana e europeia. Segundo Calvet (2007, p. 17),

> Os primeiros têm tendência a acentuar sobretudo os aspectos técnicos da intervenção sobre as situações linguísticas construída pelo planejamento, questionando-se muito pouco a respeito do poder que há por trás dos decisores. O planejamento lhes parece muito mais importante do que a política e tem-se, às vezes, a impressão de que eles fantasiam a possibilidade de um planejamento sem política. O sintagma *language planning* pôde assim cobrir sozinho, durante muitos anos, um domínio que teve origem visivelmente nessas duas ações, complementares decerto, mas que é preciso distinguir com cuidado: as decisões do poder (a política) e a passagem à ação (o planejamento). Em contrapartida, os pesquisadores europeus (franceses, espanhóis, alemães) parecem mais preocupados com a questão do poder, embora os sociolingistas catalães se situem num sistema de substituição de um poder por um outro.

Mas, quer na primeira situação, quer na segunda, o planeamento linguístico (criação dos instrumentos de intervenção das línguas, por exemplo, definição do alfabeto, a terminologia, elaboração dos dicionários, prontuários, etc.), passa pela participação activa dos sociolinguistas e com auxílio da indústria linguística, mas depois estas acções precisam da aprovação do poder político, que tem a responsabilidade, por via da lei, de implementar esses instrumentos na administração pública e, sobretudo, no sistema de ensino. Em suma, não se deve confundir a democracia exercida nos núcleos

e centros de pesquisa na área da língua no que respeita à produção do conhecimento com a sua aplicabilidade.

Sem desprimor do nosso contexto da política linguística do país, podemos dizer que ainda estamos distantes dessas duas realidades no que tange ao planeamento linguístico, porque faltam investigações mais alargadas sobretudo nas LN e também na variante do PA, de um lado; e, por outro lado, faltam alocações de verbas para as universidades terem a autonomia de levar a cabo projectos de investigação e produção de conhecimentos. Tal como se destaca no item a seguir, o processo de planeamento linguístico implica a criação de núcleos e centros de estudos ligados às universidades e/ou autónomos. Os recursos humanos não nos faltam, mas há *deficit* financeiro resultante de fracas políticas linguísticas. Por isso é que consideramos ser urgente que os académicos levem a cabo mais acções, por via de seminários, palestras e conferências, de divulgação de conhecimentos sobre a política e planeamento linguísticos para despertar a sociedade e principalmente o poder político para a necessidade de mais investimentos nas línguas.

No processo de definição de políticas de Estado e de planeamento, determina-se o *status* de cada língua (local, nacional, co-oficial e oficial) e subsequente planeamento de corpus (intervenção / criação de instrumentos). Nesta perspectiva, Calvet (2007) considera o status como sendo a função que o Estado atribui a uma determinada língua, tendo como base o seu grau de reconhecimento (oficialização). E entende por *corpus* o elemento da dimensão de uso (número de falantes). Tal como veremos adiante, nem sempre este requisito serve como principal parâmetro para elevar uma língua a categoria de oficial, porque esta decisão é sempre condicionada pelos diversos factores políticos, históricos e culturais.

Para Torquanto (2010), o Estado, por meio de suas responsabilidades legais e perante a necessidade de criação de uma nação una, define as funções de uma ou mais línguas para serem oficiais (planeamento de *status*) e considera o planeamento de *corpus* o processo de padronização das línguas atribuindo uma ortografia, um vocabulário, produzindo gramáticas.

Neste caso, definir o *status* e o *corpus* de uma língua é, como referem Timbane e Vicente (2017, p. 99-100), ter "novas concepções e representações das espacialidades e das temporalidades atuais, que se caracterizam por um capitalismo avançado, funcionando como a causa da globalização de línguas e culturas, e do apagamento de outras". Essas atitudes vão permitir mudança de pensamento e de políticas linguísticas. No entender destes autores, para o caso de África, e em

particular de Angola, para alcançar este objectivo é preciso propor quatro linhas de orientação para a emancipação das línguas:

a) Reconhecer a importância do multilinguismo no continente;
b) Procurar potencializar a formação humana e as bases teórico-metodológicas na pesquisa, descrição e padronização das línguas africanas;
c) Vencer as concepções e representações sociais, políticas nocivas à emancipação das línguas africanas;
d) Valorizar as dinâmicas de promoção educativa em modelos bilíngues.

Com isso, os autores consideram que as questões de política e do planeamento linguístico "são complexas e exigem muitas vezes a vontade e coragem política. Queiramos ou não, muitas realizações científicas só são possíveis graças à influência política disponível. Não adiantam as evidências científicas do pesquisador sobre um determinado assunto de interesse público, é necessário que haja interferência política para que isso se concretize, infelizmente". (ibid., p. 100)

Diante do quadro linguístico que apresentamos no item do contacto de línguas em Angola aludido mais adiante, consideramos que o país é multilinguístico e multicultural e, como cada grupo étnico tem como marca distintiva a sua língua, o território é considerado multiétnico. Em Mota (1996) podemos inferir que, apesar de os países terem a "delimitação de fronteiras políticas e de nacionalidades, a maioria dos países do mundo é bilingue ou multilingue e não monolingue; tal significa que raras são as comunidades que partilham uma única língua sem que outras coexistam no mesmo espaço geográfico" (p. 508). Ndombele (2017) considera que

> Em Angola, independentemente da dimensão geográfica e da densidade demográfica, a sua situação linguística e cultural decorre de factores históricos e sociais. Assim, no país, coexistem várias línguas étnicas com a LP, além de línguas dos imigrantes no caso específicos dos congoleses do Congo Kinshasa e Brazzaville que se instalaram no país antes e depois da independência nacional. Essa diversidade faz de Angola uma sociedade plurilingue e pluricultural, resultado de convivências com várias etnias, várias línguas e várias culturas. (p. 81)

Muitos grupos sociais apresentam relações mais próximas devido ao uso de uma língua comum. Nos povos africanos, a língua está ligada à etnia, ao grupo sociocultural que comunga o mesmo idioma. É com a língua que os indivíduos estabelecem relações comunicativas, compartilhando assim experiências e os modos de ser e de estar na sociedade. (ibid., 92)

Em Cabinda, uma região que conhecemos melhor, por exemplo, o kikongo ramificou-se em diversas variedades, entre as quais *isundi, yombe, ilindji, ivili, ikoce, ikwakongo* e *iwoyo*, todas elas permitindo a intercompreensão, o que facilita a partilha de experiências e culturas.

No leste, precisamente na Lunda Norte, onde se desenvolve o nosso estudo de caso, as línguas nem sempre permitem a intercompreensão. Por isso é que o cokwe aparece como língua franca e de imersão social, facto que lhe valeu a predominância de língua daquela região. Isto é, muitos povos lunda, luba, entre outros, também falam o cokwe, mas o contrário nem sempre acontece.

1.2. Instrumentos de planeamento linguístico

Para falarmos do planeamento linguísticos, à partida, destacamos alguns conceitos como planeamento e lei. O planeamento linguístico consiste no processo de intervenção nas línguas, isto é, equipá-las dando-lhes instrumentos como escrita, ortografia, léxico, entre outros.

Por isso é que se considera que, para o planeamento de uma determinada língua, o primeiro estágio será dotá-la de um sistema de escrita, o que implica, em primeiro lugar, estabelecer uma descrição fonológica da língua e conhecer o sistema de sons a transcrever. Em segundo lugar, é preciso definir uma escrita alfabética ou não-alfabética (Calvet, 2007).

Neste caso, para Sipel (2021) o planeamento linguístico é uma acção levada a cabo pelo governo para definir o *status* das línguas e o seu *corpus*. Daí que se considere que o planeamento linguístico é um momento de estabelecimento de regras das línguas e, concomitantemente, um exercício de poder. Desse modo, ele acarreta consigo uma visão de política linguística.

Diante deste contexto, entendemos que trazer o assunto do planeamento linguístico, do desenvolvimento da escrita nos alunos que têm a LP como L2 e do seu domínio sintáctico é uma reflexão fundamental para uma descrição da realidade das línguas na região e apresenta o potencial de oferecer conclusões que sejam interessantes para uma definição de melhores políticas linguísticas para esse novo panorama.

Importa deixar claro que não somos juristas nem políticos, somos apenas professores de línguas interessados na investigação nessa área, tentando compreender as oportunidades que o Estado proporciona às LN e em comparação com a LP (única língua oficial).

Desse modo, destaca-se que a lei é uma regra imperativa imposta às pessoas a partir de fora. Esse conceito entende que as pessoas, geralmente, são obrigadas a utilizar uma determinada norma padrão diferente do seu uso, isto é, no caso de adopção da língua oficial minoritária, essa atitude é de um grupo restrito de membros (a elite). Entende-se, assim, que "*as políticas linguísticas são geralmente*

repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: não existe planeamento linguístico sem suporte jurídico (Calvet, 2007, p. 75).

No panorama de planeamento e implementação de línguas operam forças de imposição de uma norma e forças de rejeição dessa norma. A língua evolui em função dessas forças de orientação oposta. Note-se que as forças da oposição à norma "das elites", para verem as suas propostas serem aceites, têm de ter posições sustentadas e coerentes. Não basta rejeitar a imposição da norma, é preciso apresentar propostas alternativas sólidas. Calvet (2007) dá exemplo dessa situação quando descreve a realidade de hegemonia do espanhol face ao catalão que gerou conflito linguístico. Os linguistas catalães reivindicavam a necessidade de normalização do catalão de modo a ser elevado e ocupar a posição, em termos locais, da língua oficial.

O autor apresenta de seguida três tipos de leis linguísticas que os Estados deveriam elaborar:

a) As leis que se ocupam da forma da língua, fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meio de listas de palavras;
b) As leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada instituição, por exemplo, língua nacional de um país ou língua de trabalho;
c) As leis que se ocupam a defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico (p. 75-76).

A questão da definição das línguas segundo o seu *status* e seu *corpus* depende muito do contexto de organismos internacionais e das leis do país. Para o primeiro caso, pode considerar-se a ONU, UNESCO, o Tribunal Internacional de Justiça, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes as Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, etc., que se ocupam na definição das legislações internacional das línguas de trabalho e protecção das línguas minoritárias. Para o caso de Angola, o *status* das línguas e o seu *corpus* é definido pela Constituição da República de Angola (CRA) e pelas leis de ensino como, por exemplo, a lei n.º 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, actualizada pela lei n.º 32/20, com a mesma designação. Esses dois documentos definem como língua oficial de Angola a LP. O artigo 19.º da CRA estabelece que "a língua oficial da República de Angola é o português". E o artigo 16.º da lei n.º 17/16 determina que "o ensino deve ser ministrado em português".

O processo de planeamento linguístico deve ser complementado pela criação de diversos recursos humanos, pela formação de linguistas e pela produção de recursos materiais como

dicionários, gramáticas, entre outros. Em outras palavras, é preciso investimento na indústria linguística.

Para Calvet (2007, p. 100) a expressão "indústria linguística" aparece nos "anos 1980 para designar o conjunto das novas tecnologias de informação, um cruzamento de informática, inteligência artificial, ciências cognitivas e a linguística". E o autor destaca que ela trata da produção de objectos tais como "dicionários electrónicos, corretores ortográficos, *softwares* de processamento de textos, de tradução automática, bases de dados, bancos de conhecimentos, etc., e produtos linguísticos como neologia, terminologia"... Todos esses instrumentos são produzidos num quadro de esforços conjugados entre diversas áreas do saber.

Com isso, *lato sensu*, num eventual cenário de valorização das línguas nacionais (LN) Angola poderá percorrer um longo caminho no sentido de fazer a intervenção sobretudo das LN que precisam começar tudo, porque a LP, assim como a sua variante (doravante designada por português de Angola, ainda na via de formação e estabelecimento) já tem apoio desses materiais a partir dos já existentes no português europeu (PE) e no português brasileiro (PB) que carecem de cooperação e posterior ajustamento dessas ferramentas em função das peculiaridades existentes em termo endógeno da língua PA, fruto do contexto sociolinguístico e cultural. Se essa for a opção de política linguística a adoptar no país.

1.3. Países que adoptaram uma língua minoritária/maioritária como oficial

O processo de adopção de uma língua oficial para os países multilingues e sobretudo ex-colonizador obedece a critérios diversificados, tais como a situação política, o número de falantes de cada língua, o facto de a língua já possuir instrumentos de normalização, o seu estatuto interno e internacional (a visão de que os países precisam de cooperação e a escolha de uma língua internacional parece tornar o objectivo mais plausível).

Na questão de políticas, destacam-se problemas ideológicos, que possam ser a conservação de relações bilaterais entre o país colonizado e o ex-colono, consequentemente os outros países por ser uma língua internacional, como é o caso de português para Angola; em muitos casos, as primeiras elites dos países na fase da criação do Estado-Nação podem querer influenciar a população para que a sua língua materna seja a língua oficial (LO), estando, assim, este facto ligado às lutas de libertação.

Calvet (2007) menciona, a título de exemplo, a situação da Indonésia, um país que, em 2003, era composto por, aproximadamente, 235 milhões de habitantes e é considerado um país multilingue, com mais de 200 línguas. Em 1928, mergulhado ainda na fase de colonização, o Partido Nacionalista Indonésio, que reivindicava a independência nacional, já tinha definido que, se conseguisse alcançar a meta da liberdade, usaria o malaio (*bahasa indonesia*) como LO. Um ponto importante é que, apesar de o malaio ser língua veicular, falada nos portos, zonas rurais, mercados e numa boa parte das zonas urbanas, era uma língua minoritária, que foi levada à categoria de língua oficial por pertencer ao passado glorioso. Porque, até mesmo em 1940, aquando da independência nacional, a língua mais falada era o japonês. Essa vontade política de se usar uma língua diferente do japonês (primeiro colono), assim como do holandês (outra língua do colonizador) implicou a adopção de uma nova política linguística, o que levou a dar a essa língua o *status* de LN e LO, e de a equipar (fixar uma ortografia e um vocabulário) para permitir o seu uso em situações formais (escola, imprensa e administração no geral).

Parecem ser esforços que nem todos os governos querem empreender, pois implicam custos como, por exemplo, a criação de centros de estudos, a formação de professores e de tradutores, entre outros.

Entretanto, nota-se que há entre o caso da Indonésia e o da Angola uma semelhança que é desfavorável ao reconhecimento do uso das línguas étnicas ou locais: no primeiro caso, por uma questão de unidade nacional, os indonésios adoptaram uma língua comum, supracomunitária, que se sobrepôs às línguas locais como LN, e que ainda hoje é factor importante de unidade nacional, num país com tantas etnias; em Angola, a adopção de uma língua que não era de nenhuma etnia na data da independência também foi favorável à unidade nacional porque permitiu que as diferentes etnias encontrassem no português uma língua de unidade nacional, o que ajudou a reduzir as assimetrias regionais e as diferenças étnicas e culturais.

Na segunda dimensão, o número de falantes seria um dos critérios para a adopção de LO, isto é, usar a língua mais falada para evitar a exclusão social das demais etnias. Mas, tal como em muitos países, Angola não é excepção ao não considerar esse factor, tal como iremos abordar adiante. Ao contrário do que aconteceu na Indonésia, o nosso país seguiu uma ordem contrária ao adoptar a LP como LO e única em contexto em que era minoritária. Poder-se-ia conceber o kumbundu (actualmente falado em Bengo, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Luanda e Malanje), língua do Reino do Ndongo, considerada a LN de uma boa parte da elite da primeira república, como LO ou como língua cooficial.

Calvet (2007) cita um exemplo semelhante quando fala da Tanzânia. Este país teve a sua independência em 1964, resultando na fusão entre a antiga Tanganica e a Ilha de Zanzibar, com aproximadamente 36 milhões de habitantes, em 2000, possui um mosaico multilinguístico onde são faladas aproximadamente 120 línguas, entre elas primeiras/maternas (bantu), veiculares (suaíli) e a língua da herança colonial (inglês). Até antes da independência do país, a língua suaíli era a materna de 7% dos falantes e veicular de 90% da população; ela foi usada como língua de luta de libertação nacional e das campanhas de massas. Por este facto, Julius Nyerere, primeiro presidente eleito em 1962, faz o suaíli a língua das campanhas eleitorais. Posteriormente, em 1964, ano da independência, recebeu o *status* de LO e nacional da Tanzânia.

Importa recordar que, segundo autor acima referido, o suaíli é uma das línguas africanas mais faladas no continente. Por volta dos anos 1960, ela era falada num vasto território entre a Tanzânia, o Quénia, o Uganda, o Ruanda, o Burundi, numa parte da República Democrática do Congo, o sul da Somália e o norte de Moçambique.

O kimbundu fazia parte das LN mais faladas na altura, à frente da LP, mas, com o processo da expansão da LP, as LN sofreu um recuo. Segundo o INE (2016), "o Umbundo é a segunda língua mais falada com 23%, seguindo-se as línguas Kikongo e Kimbundu com cerca de 8% cada" (p. 51).

Calvet (2007) entende que, em contextos bilingues, os países se veem obrigados a optar por uma língua que já tenha o *status* ou, partindo de princípios ideológicos, podem elevar uma língua ou mais para oficial/oficiais, bastando, para isso, atribuir-lhe(s) um *status.*

Para o autor, uma língua, para ser considerada nacional e posteriormente ser adoptada como LO, precisa de obedecer a alguns requisitos, como:

1- Ser símbolo de identidade nacional;

2- Ser uma língua largamente utilizada no quotidiano;

3- Ser a língua que se considera como alternativa em contextos multiliguísticos para servir de língua veicular;

4- Ser aquela que reúne consenso e ser considerada símbolo nacional;

5- Ser ligada ao um passado glorioso;

6- Ser também língua falada por 50% ou mais da população.

Desses requisitos, podemos considerar que, aquando da independência de Angola, a LP não era língua maioritária, não era falada em larga escala, não reunia consenso e nem possuía um passado glorioso porque as pessoas reivindicavam as suas LN e com elas lutaram e conquistaram a independência.

A independência de Angola foi possível por força de Acordo de Alvor entre o governo português e os representantes dos povos de Angola, nomeadamente a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional de Independência Total de Angola (UNITA). Segundo o referido acordo, no seu artigo I, esses movimentos eram considerados "os únicos e legítimos representantes do Povo Angolano". Ao passo que o seu artigo 4.º referia que "a independência e soberania de Angola serão solenemente proclamadas em 11 de Novembro de 1975, em Angola, pelo Presidente da República Portuguesa ou por representante designado". Enquanto se discutia a questão da independência política, os representantes não levaram em consideração a situação das línguas. Posteriormente viriam a conceber a LP como única LO. Não existem registos que podemos aqui destacar sobre essa decisão. Mas podemos entender que a LP teve essa primazia por ser uma língua internacional, e por ser, naquela altura, uma língua com instrumentos, por um lado; por outro, atendendo ao contexto multilinguístico, ela serviria de instrumento de unidade nacional.

Para Mendes (1985), "a utilização de uma língua internacional não dá resposta total à situação sociolinguística e aos problemas de unificação por não ser falada por todo a população" (p. 21).

Até à data da independência nacional, o número de falantes de LP situava-se abaixo dos 10%. Para D. Zau (2011, p. 35), em Angola,

> o português é a língua oficial, ou seja, aquela que os dirigentes políticos determinaram, apesar da sua origem estrangeira, para ser usada nas relações administrativas, na escolarização e nas relações internacionais, enquanto a expressão "língua nacional" foi e continua a ser normalmente usada para se referir às variadíssimas línguas de origem africana. Entretanto, vários factores entre os quais a expansão territorial e o número de falantes maternos, estimado em 26%, em 1996, assim como o facto de ser a língua oficial do Estado têm vindo a influenciar a manifestação do sentimento de reconhecimento do português como língua nacional, restando saber, caso se confirme, qual será a designação a aplicar à generalidade das suas congéneres de origem africana.

Diante dessas duas percentagens em dois contextos diferentes que indicam a subida do número de falantes da LP em Angola em contra-senso com as LN, e os factores históricos e culturais do país, uma pergunta não se cala: porque é que o Estado decidiu e continua com a mesma posição no que toca à LP como LO?

Para Mendes (1985, p. 18), “a diversidade das suas línguas nacionais por um lado e sobretudo a necessidade de inter-compensação e comunicação internacional levaram a que, depois da Independência o governo angolano decidisse manter a língua portuguesa pela sua veicular e função social”.

Ndombele (2017, p. 84) também entende que a adopção da LP no novo Estado como única língua oficial, para o ensino, imprensa e administração pública em geral deveu-se de questões ideológicas acima de tudo, referindo que seria melhor Angola adoptar uma língua internacional na sua política como língua oficial, pois a jovem nação precisava de uma abertura ao nível do contexto das nações. O autor justifica essa afirmação ao dizer que, “para essa abertura, o acesso seria facilitado se feito em LP, por ser um idioma reconhecido no contexto internacional. Assim a adopção da LP facilitou as relações diplomáticas e económicas”.

Calvet (2007) também apresenta o mesmo ponto de vista ao considerar que existem países em que poucas pessoas falam a língua do Estado (LO), o que remete para a necessidade de proteger as línguas dos demais grupos étnicos por meio de direitos das línguas que todas as pessoas merecem. Porque o facto de não falar a língua do Estado priva o cidadão de igualdade de oportunidades como no trabalho, na justiça, na protecção social, no ensino, entre outras.

As políticas de expansão da LP adoptadas pelo Estado angolano fizeram com que, até 2014, a LP ocupasse o primeiro lugar em termos de línguas mais faladas no território nacional, com maior incidência nas zonas urbanas. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016), o "Português é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a língua portuguesa enquanto somente 49% na área rural". (p. 39)

Os Direitos à Língua são reconhecidos pelos organismos internacionais, tais como a ONU, a UNESCO, o Tribunal Internacional de Justiça, a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, por exemplo, que consagram o direito à revindicação de *status* que garantam a sobrevivência das línguas dos demais grupos étnicos, sobretudo minoritários, dos países signatários desses organismos. Para Calvet (2007, p. 84), a expressão “direito à língua” “nos remete à protecção das minorias linguísticas, e o próprio fato de se falar em protecção mostra até que ponto elas estão ameaçadas”.

A Carta das Nações Unidas, de 1945, apresenta uma abordagem mais ampla ao considerar importante a salvaguarda dos direitos ao convívio social, e a protecção das culturas e línguas. O seu artigo 55 destaca:

> Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a. A elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento económico e social; b. A solução dos problemas internacionais económicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional, de carácter cultural e educacional; c. O respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, promulgada pela ONU, considera no seu artigo 2.º:

> Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Este diploma salvaguarda os direitos étnicos e sobretudo do uso da língua em contexto social e institucional. Já o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, de 1966, no seu artigo 2.º, no seu ponto 2, reforça o aspecto mencionada acima e vai mais além, ao afirmar que os estados não se devem sentir impedidos de uma cooperação económica por motivo de língua, de raça, cor, sexo, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação económica, nascimento ou qualquer outra situação.

1.3.1. Adopção de língua minoritária

Tal como referimos acima, Angola é um dos países que adoptou uma língua minoritária como LO, tendo como factores que incidiram nessa opção os políticos (usar língua que já tinha estatuto a nível internacional, língua com instrumentos – dicionários, gramáticas, prontuários, entre outros); socioculturais (a existência de um mosaico sociolinguístico múltiplo, o que criou a necessidade de se encontrar uma língua de unidade nacional – língua veicular); preferência elitista (muitos não falam línguas nacionais, sobretudo os filhos dos lusoangolanos e de outros estrangeiros que exercem um papel de relevo no aparato governamental), alguns por força de emigração e outros como refugiados cresceram ou nasceram fora do país e não adquiriram as LN). Com efeito, temos muitos filhos de ex-refugiados que nasceram na Zâmbia e falam fluentemente o inglês, mas que não falam as LN, outros nasceram na República Democrática do Congo e falam fluentemente o lingala etc.

Podemos então fazer um enquadramento da língua em dois âmbitos: sociolinguístico e político. Na primeira dimensão, entende-se que é com a língua que as pessoas lêem a realidade social e com ela se faz a participação na vida social. As pessoas cujas línguas não são valorizadas ou que são excluídas na administração pública, nos serviços essenciais, no comércio ou na comunicação social, por exemplo, têm limitações em participar, de forma crítica, da sua realidade socioeconómica local. E na dimensão política, as pessoas cujas línguas não têm estatuto podem ter limitações de acesso às informações e também excluídas, às vezes, de forma indirecta, dos benefícios das suas riquezas por falta de conhecimento das leis, em consequência da falta de capacidade de reivindicar as suas terras e riquezas, ou genericamente dos seus direitos, em suma, consideradas a classe de baixa escolarização.

Não foi só Angola que adoptou uma língua minoritária como LO; vários são os países que tomaram as mesmas opções de política linguística. Por exemplo, na fase da independência, todos os PALOP, e países do norte de África, como, por exemplo, Marrocos, Tunísia e Argélia, seguiram o mesmo rumo.

Entre os PALOP, exclui-se deste cenário a Guiné-Equatorial, com um percurso histórico, político e linguístico substancialmente diferente dos restantes, e que adoptou como LO o francês e o espanhol nos primeiros anos de independência e só muito recentemente incluiu entre as suas LO o português.

Retomando a questão dos factores que estão na base das decisões de política linguística, entende-se que, em Angola, o elemento elitista é bastante semelhante ao que ocorreu em Timor-Leste. Este país é um recém-estado da Ásia-Pacífico que teve a sua independência em 20 de Maio de 2002, tendo passado ao longo da história pela colonização portuguesa (desde o século XVI) e pela ocupação indonésia (entre 1975 e 1999). Um país multilingue, onde o tétum é a língua maioritária, mas o Estado adoptou a LP como língua cooficial, num momento em que esta era língua minoritária, sendo dominada apenas por 5% dos falantes a nível do território. Importa destacar que, a par do português, o país cooficializou o tétum para reduzir a pressão social.

> Antes de o português ter sido escolhido como língua cooficial deste país, decorreu um debate alargado a nível nacional, em 2000, no congresso realizado pelo Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT) para recolher opiniões de vários líderes e intelectuais que se ligavam muito à causa timorense. Nesta ocasião, foi igualmente convidado a tomar parte da discussão o linguista australiano Geoffrey Hull, que se dedicava há vários anos ao estudo das línguas timorenses. Ele defendeu a necessidade de o Estado timorense escolher o português como uma das línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste. Apresentou como argumentos para tal opção o apoio que a língua portuguesa poderia oferecer à consolidação do tétum como língua nacional e cooficial, o respeito pela identidade timorense construída a partir das línguas tétum e portuguesa e o traço cultural conferido pela fé católica. (Henriques, 2022, p. 41)

Alguns países do norte de África (nomeadamente, Marrocos, Tunísia e Argélia), antes da independência nacional, passaram por dois grandes movimentos de ocupação: por árabes e, posteriormente, pelos franceses. Mas em ambos o berbere já era língua materna dos seus povos e predominante até o período pós-independência. Mas, por falta de investimento nas suas línguas maternas, o árabe ganhou grande domínio sobre as restantes línguas, porque possuía o Alcorão como instrumento de difusão e expansão, a imprensa, e posteriormente a escola, o que viria a ditar o processo de recuo do berbere.

Já tendo o árabe como uma língua materna de uma boa parte da população dos três países, com a preocupação de não se ver esta língua perder terreno em detrimento do francês, os três países iniciaram o processo de arabização do ensino e da administração em geral, em Marrocos, em 1957; na Tunísia, em 1958; e na Argélia, em 1962, ocorrendo, de forma gradual, a restauração na escola primária de sete horas semanais de árabe em trinta horas de ensino. (Calvet, 2007)

Marrocos, por exemplo, é considerado um país multilingue onde o berbere é a língua maioritária, falada por mais da metade da população, mas não recebeu o estatuto de LO. O país optou por cooficializar o árabe e o francês como línguas oficiais. Em 1956, ano da independência do país, foi criada em Rabat a Liga contra o Analfabetismo, cujas campanhas de intervenção eram feitas em árabe. Depois da independência, com apoio do Mohamed El Fassi, então ministro da Educação, o processo de arabização ganhou mais expressão (idem, ibidem).

Como se lê no texto do autor acima mencionado, o processo ocorreu sob forte contestação, porque os povos reivindicavam as suas línguas maternas. Refere-se, a título de exemplo, o Movimento Popular (fundado em 1957) que muito reivindicara o ensino do berbere.

Uma situação que merece destaque, recorrendo ao autor acima citado, em que se encontram muitas LN de Angola, é o processo de avanço da LO, para o nosso caso a LP, e consequentemente o recuo das LN (talvez para se usar eufemismo, senão dir-se-ia da extinção). Como se pode falar da Tunísia onde o berbere foi extinto, permitindo a unificação do árabe. Por isso é que a introdução do árabe no sistema de ensino, em 1958, não mereceu contestação.

Os fundamentos seguidos por Angola na oficialização da LP como única LO e de ensino são os mesmos que se evocaram em todos esses países. Talvez se tenha devido ao contexto sociopolítico em que se fundou essas nações. Recorda-se que as decisões de política linguística destes países foram dos anos 50 e 70 do século passado. Em vários países africanos houve, nos anos recentes, divisões muito fracturantes nas sociedades que eram baseadas na etnia, na religião e na língua. Houve massacres,

guerras civis e mesmo divisões de países (como o Sudão). Em Angola, apesar de este ser um país multilinguístico, multiétnico e multicultural, não houve esse fenómeno. Caracteriza-se como um país onde os diversos grupos etnolinguísticos têm uma coabitação sã. Este dado é muito importante para a estabilidade socioeconómica do país.

Nesta perspectiva, para o caso de Angola, para além da questão do recuo do número de falantes das LN, principalmente nas zonas urbanas mais numerosas, debate-se a questão da variação da LP.

Para Mendes (1985), a situação linguística actual em Angola tenderá a longo prazo para uma mudança de línguas, ou seja, que algumas das línguas nacionais angolanas desapareçam, evoluindo-se para uma situação de unilinguismo em proveito da língua portuguesa (naturalmente já distanciada da actual norma do português europeu).

Para tal, o processo de mudança de paradigma deve congregar diversos sectores como o político (assembleia) e o da educação e ensino. Este último por meio de consulta e valorização da opinião dos especialistas na matéria e não a mera politização da situação. Henriques (2022, p. 10) assinala algo na sua tese, relativo ao contexto timorense, que em Angola também se verifica: que, geralmente, os governos consultam os linguistas, "mas as decisões são tomadas pelo governo ou pelo parlamento eleito. A decisão de *status* é que determina quais línguas devem ser usadas nas várias funções públicas e pelo governo, o sistema judiciário, os media e o sistema educacional".

Precisa-se criar condições financeiras, materiais e humanas para a intervenção ideal das nossas línguas, quer as LN, quer a questão da variante do português angolano em via de construção, realidade considerada inevitável atendendo ao contexto sociocultural do país, uma situação já prevista há muitos anos pelos especialistas como, por exemplo, Mendes (1985), ao referir que a língua portuguesa, naturalmente, no futuro poderá distanciar-se da norma do português europeu.

O complexo processo de planificação das línguas pelo Estado já mereceu muita atenção em diversos países desenvolvidos, assim como nos países em via de desenvolvimento (regiões de África, América Central e do Sul e da Ásia), considerados territórios multilingues. A questão "tem sido solucionada quer pela constituição de línguas de união de bases científicas, quer pela generalização de um dialecto ou de uma língua nacional, ou ainda pela utilização de uma língua internacional". (Mendes, 1985, p. 20)

1.4. Variações sistemáticas do PA face ao PE

Recorre-se a alguns exemplos apresentados pelo vasto referencial teórico a respeito da variação do PA face ao PE (considerada a norma a seguir na administração pública), assumindo funções de LO, língua veicular e LN. Antes de entrarmos no debate sobre algumas diferenças entre PA e PE, consideramos importante reflectir o conceito de *norma.*

Undolo (2014) entende que a norma deriva de dois adjectivos, em termos morfológicos e semânticos "normal" e "normativo" apresentando significados completamente distintos. Nesta perspectiva, "normal" descreve aquilo que é habitual, costumeiro, frequente, usual ou regular dentro de uma determinada comunidade; porquanto "normativo" remete para tudo aquilo que é prescritivo, imperativo, ideal para as pessoas (tem sempre por trás o poder político). Para o autor, no caso de Angola, o normal corresponderá ao que designamos por PA; e normativo, ao que designamos por PE. A norma é entendida pelo Estado e disseminando ao povo a visão de que ela é o *modelo real* ou *norma culta*, esta é a concepção frequentemente usada pelas camadas mais escolarizadas da sociedade angolana.

Tal como temos vindo a referir, este problema é macroestrutural, depende directamente das políticas do governo, porque a necessidade de uniformização da língua pode dever-se do facto de o Estado querer acabar com as assimetrias regionais definindo uma norma para todos. Senão depois poderá surgir muitos variantes que poderão ser línguas oficiais porque existem variações do PA dentro do país.

A seguir apresentamos alguns exemplos que marcam a variação do PA em comparação com o PE que devem ser levadas em consideração em estudos descritivos. No âmbito deste trabalho, abordamos esta variação em três dimensões da língua: *lexical, fonética e semântica-pragmática*. Reservando a dimensão sintáctica para a fase de análise de dados, por ser a base do nosso estudo.

Nível lexical

Mingas (2000) considera que a dimensão lexical é a mais vulnerável em termos de contactos de línguas. Constantemente as pessoas em contextos multilingues usam termos de línguas diferentes, fazendo o aumento de vocábulos da segunda. Por exemplo, um indivíduo da região de Luanda, cuja LN predominante é kimbundu, recorre muito aos termos cota e kambuta (com origem nessa LN) tal como espelha o quadro a seguir:

Tabela 1- Variações do PA (influência do kimbundu) face ao PE

Kimbundu	**PA**	**PE**
Dikamba	Camba	Amigo
Dikota	Cota	alguém mais velho
Imbamba	Imbamba	Bagagens
Funji	Funje	prato tradicional
Ngajaja	Gajaja	fruto local
Mbondo	Imbondeiro	Imbondeiro
Kusungila	Kusunguilar	divertir-se dançando
Kabetula	Cabetula	dança popular
Kuxinga	Xingar	Insultar
Kalunga	Calunga	mar, morte
Kambuta	Cambuta	de pequeno talho, anão
Kikonha	Quiconha	Desmaio
Mbulututu	Brututu	Brututo

Fonte: Mingas (2000, p. 60)

Os exemplos da tabela acima espelham o contributo da língua kimbundu na formação do PA naquela região e a também nível nacional, porque Luanda joga um papel fundamental por congregar a capital económica e política do país. Mesmo a nível cultural, as músicas mais difundidas na televisão e na rádio são desta região e os jovens das demais localidades, para terem sucesso, precisam deslocar-se para lá. É assim que estes termos *cota, camba e cambuta*, por exemplo, são agora usados a nível nacional.

A lista de casos lexicais não se esgota por ali. Undolo (2014), na sua tese de doutoramento intitulada *Caracterização da Norma do Português em Angola*, quando aborda o aspecto do léxico do PA, faz um levantamento de cento e vinte e seis (126) vocábulos como amostra do PA. Passamos a destacar alguns casos, sobretudo aqueles diferentes em relação à referência anterior e em acréscimo ao nosso levantamento fruto do domínio da língua:

Tabela 2 - Variações do PA (influência das línguas bantu) face ao PE

Nº	PA	PE
1	alambamento	Dote
2	angolanizar	transformar à moda angolana
3	Atador	fio de sapato
4	Azarado	pessoa que não tem sorte
5	Bancar	esperar sentado, sentar, suplentes do jogo que esperam sentados
6	Batotar	boicote
7	batuqueiro	pessoa que toca batuque
8	Caçulê	último filho
9	Cacimba	poço de água
10	Calça	Calças
11	cartão multicaixa	cartão multibanco
12	Cobrador	loteador, gerente de carro
13	kwanhama	povo do sul de angola
14	Kubico	Casa
15	Dendém	Dendê
16	desconseguir	não conseguir
17	deslocado de guerra	refugiado
18	desafastar	Afastar
19	Dipanda	independência
20	Estreito	Pequeno
21	Fofocar	dizer mentiras, intriga
22	fuba-limpa	farinha de milho ou de mandioca em boas condições
23	fuba-palapala	farinha de milho ou de mandioca cozido em estado leve
24	Garimpar	exploração artesanal
25	garimpeiro	pessoa que faz a exploração artesanal
26	Gasosa	refrigerante, corromper (corrupção)

27	Girabola	campeonato angolano de futebol onze
28	incomodado	Doente
29	Capim	Erva
30	Ginguba	amendoim
31	Gindungo	Pimenta
32	Jingongo	gémeos
33	Kuduro	dança tradicional
34	Kudurista	fazedor do estilo de kuduro
35	Kupapata	mota de três roda
36	Kwanza	moeda angolana
37	engarrafamento	Congestionamento
38	Mwamba	suco de dendê
39	mwambeiro	burlador
40	Óbito	Velório
41	palanca-negra	animal apenas encontrado em Angola na região de Malanje
42	pau-de-cabinda	planta encontrada na região de cabinda que ser para tratamento tradicional de impotência sexual
43	kissângua	suco de milho misturado com açúcar
44	kimbandeiro	Curandeiro
45	Quizomba	dança tradicional angolana
46	Kixiquila	sistema de poupança e investimento informal
47	Kilape	empréstimo
48	Kingla	pessoa que faz câmbio de dinheiro no mercado informal
49	Semba	dança tradicional angolana
50	Sembista	fazedor do estilo de dança tradicional angolana semba
51	Sobeta	autoridade tradicional
52	Soba	autoridade tradicional
53	Zunga	venda ambulante
54	zungueira	pessoa que pratica a venda ambulante

56	Byolu	negócio ilegal
57	Bumbar	Trabalhar
58	Bumbu	Trabalho
59	Salo	Trabalho
60	Wi	Amigo
61	Malayke	pessoa que não presta, maldoso
62	Bowelu	pessoa que não é dinâmica, fraco
63	Panco	Apaixonado
64	Chular	burlar
65	partir braço	Burlar
66	Ngumbili	Maldoso
67	Bilar	Brigar
68	Sabular	falar sem nexo
69	mbaya /dar mbaya	manobras perigosas
70	Banzelar	Acalmar
71	Pawzar	sentar, descansar
71	Mbenda	Chapada
71	Dikulu	Problemas
72	Gueto	bairro de lata
73	Viju	Inteligente
74	Cilar	Beber
75	Cilu	Bebedeira
76	Chingilar	Médium
77	Chachar	mentir, conquistar
78	Pitar	Comer
79	Papar	Comer
80	Matanga	Velório
81	Nguimbi	Bairro

82	Kunu	Sexo
83	Kunar	fazer relações sexuais
84	Bilo	Briga
85	Fezada	Oportunidade
86	Pausar	Sentar
87	Jabá	Dinheiro
88	Bwe	Muito
89	Dica	Novidades
90	Zongolu	Fofoqueiro
91	ta pipocar	está agradável
92	ta kuyar	está agradável
93	está gato	não está bom
94	Kungar	Sofrer
95	Chulu	pessoa que é burlador
96	Chulado	Burlado
97	Musseque	bairro de lata, bairros suburbanos
98	mussequismo	venerar, defender os musseques
99	kumbú	Dinheiro
100	geme	sistema, ideologia
101	nguimbo	crânio (zona occipital)
102	nguimbola	pessoa com a zona occipital longa
103	mambo	Coisa
104	dyoba	Fome
105	popular	bater em alguém
106	populado	foi batido por alguém
107	candengue /ndengue	criança
108	pambala	contrabando de combustível
109	pambaleiro	pessoa que faz o contrabando de combustível

110	zukulu meso	abres os olhos, fique atento
111	lambe-botas	pessoa que elogio para tirar proveito, bajulador
112	bajulador	pessoa que elogio para tirar proveito, lambe-botas, engraxador
113	bungle bangue	mentira, inverdades
114	primo-irmão	primo achegado
115	amigo-irmão	amigo achegado
116	bondar	Matar
117	mboa	Mulher
118	dica	Assunto
119	babulo	Problema
120	papoyte	senhor, qualquer pessoa com poder financeiro, pessoa respeitada
121	balumuka	confundir alguém, simular, fazer confusão
122	kapuka	aguardente, aguardente tradicional feito com vinho de palma
123	kaparoto	aguardente, aguardente tradicional feito com vinho de palma
124	água do chefe	aguardente, aguardente tradicional feito com vinho de palma
125	kunanga	Desempregado
126	payado/ estou payado	estou mal
127	boyado	bêbado
128	pakular	usar produtos para clarear a pele
129	dar koku	dar cascudo
130	kazokuta	Fantasma
131	kazokuteyro	Malandro
132	tala	armadilha de feitiço
133	makumba	feitiço
134	bungular	Bruxar
135	katoloto	doença de gota, gota
136	kimbangu	patriarca da igreja africana kimbangu
137	kimbanguismo	religião kimbangu, povo seguidor do kimbangu

138	kimba vita	figura importante do kimbanguismo
139	mato	Floresta
140	bruto	grosseiro
141	baba	Arma
142	buba	Telefone
143	agarrado	pessoa que não gosto de ajudar os outros
144	bofa	Chapada
145	dar bofas	dar chapadas a outrem
146	tamaluka /kupapata	mota de três rodas
147	nguenda	bebida alcoólica
148	nguendar	consumir bebidas alcoólicas
149	ngunga	Igreja
150	maka	problemas, objecto de transportar doentes ou feridos
151	cena	coisa, episódio
151	banda	bairro de residência, terra natal, grupo musical
152	estou na banda	estou na terra natal, bairro de residência
153	bona	luanda, capital do país
154	gente do mato	pessoa não civilizada, alguém sem urbanidade

Fonte: adaptado em Undolo (2014)

Tal como aludido acima, o autor apresenta uma lista de 126 vocábulos, mas nós preferimos mencionar 154 por motivos de domínio das mesmas e algumas de nosso acréscimo e, por outro, para não sermos repetitivos porque alguns casos coincidiam com os de Mingas (2000). Esta lista também já foi generalizada, isto é, do domínio da maior parte da população angolana. Visto que, em termos locais, para o caso da Lunda Norte ou região leste, algumas palavras de proveniência do cokwe também são usadas no PA. Apresentamos alguns exemplos:

Tabela 3 - Variações do PA (influência do cokwe)

cokwe	**PA**	**PE**
mukixi	mukixi	palhaço, sociedade secreta
kandadji	kandadji	circunciso, circuncisão
mwata	mwata	chefe, senhor
cikholokholo	cikholokholo	responsável do circuncisado
mukanda	mukanda	escola tradicional de educação de adolescentes do género masculino para prepará-los para a vida conjugal, circuncisão, aprendizagem da dança, cânticos tradicionais, pesca e caça
nacifa	nacifa	senhora que tem a responsabilidade de preparar as refeições dos circuncisados
nganga-mukanda	nganga-mukanda	responsável máximo da sociedade em que realiza a circuncisão
tchisela	tchisela	dança propiciatória da circuncisão
Luba	Luba	etnia luba
baluba	baluba	pessoa da etnia luba
calunda	calunda	etnia lunda, pessoa da etnia lunda

Fonte: dados da pesquisa.

A lista é resultado da recolha local de alguns termos cokwe utilizados no PA, como uma pequena amostra, pois, apesar do conhecimento que temos fruto de longo período de convívio nesta região, o cokwe não é nossa L1. Nos dados da tabela 3, as palavras *mwata, luba, lunda* e *mukanda* são do domínio nacional, ao passo que as demais são regionais, em nosso entender.

Tabela 4 - Variações do PA (influência do cokwe) algumas interjeições.

Cokwe	**PA**
Mamã	Mamã
Aka	Aka
Yena	Yena
Mba	Mba
Ewa	Ewa

Fonte: dados da pesquisa.

Este processo ocorre em todas as línguas e é visto por alguns como interferência (Mingas, 2000). Não iremos empregar o termo interferência por causa da sua natureza pejorativa. Nós aproximamos a nossa abordagem à visão de Undolo (2014), que o considera como um processo normal e que enriquece as línguas. As pessoas recorrem, geralmente, aos empréstimos e aos neologismos para resolver as suas limitações de comunicação numa determinada língua. Portanto, um fenómeno normal e incontornável de evolução das línguas.

O autor entende que a neologia é, pois, um dos domínios da lexicologia que se ocupa da [re]criatividade lexical das línguas. E diz que as palavras apresentadas nas tabelas n.º 1, 2 e 3 constituem uma amostra lexical composta por unidades que provêm do bantu, maioritariamente da língua kimbundu e, no caso da tabela n.º 3, do cokwe, umas mais adaptadas do que outras lexical e foneticamente. São os chamados bantuísmos. Boa parte das restantes provêm do PE; porém, assume hoje novas formas fónicas, ou conteúdos semânticos próprios no PA. O conjunto dos bantuísmos e dos casos de mudança fónica e/ou semântica em palavras da LP também designados por angolanismos. Fora desses quadros, estão aqueles vocábulos cuja origem é, ainda, obscura; provavelmente provenientes de outras línguas africanas não bantu, asiáticas e não só, que entraram no PA por via de relações comerciais, políticas e sociais ou religiosas. E o autor considera estas situações como sendo representativas do processo de enriquecimento lexical do PA. (Undolo, 2014)

Nível fonético

A formação do aparelho fonador depende sempre da estrutura da primeira língua que o ser humano desenvolve na tenra idade. E, ao aprender a L2, sobretudo se a pessoa se encontra distante da sociedade que fala esta segunda, acaba por apresentar variações, por conta de existência ou não de fonemas que são ou não estrutura da L1, vazios que podem ser notáveis na aquisição e uso da L2.

O elemento que facilmente distingue as diferenças nas línguas e que produz variantes e dialecto é o nível fónico. Não é preciso ser especialista para poder perceber que o falar do norte de Angola apresenta elementos próprios (fruto do convívio entre o kikongo e suas variantes, de um lado, do outro com a LP), quando comparado com as demais regiões do país, por exemplo, o leste ou o sul. Isto também acontece com a variante do PE face ao PB, ou com as diversas variações dento do território português.

> Para qualquer falante, independentemente do seu estatuto social, do seu nível de escolaridade ou outros factores, as diferenças mais evidentes entre as variedades de uma língua são de ordem fonética, até se ir apercebendo das diferenças sintáctico-morfológicas, lexicais, etc. Efectivamente, é nitidamente sensível a diferença entre o PE e o PA em relação às vogais átonas que são muito mais audíveis no PA do que no PE, sendo, nesta variedade, muito reduzidas, o que leva, por vezes, ao ensurdecimento dos

> sons. Esse ensurdecimento é um dos principais factores de distinção entre a variedade europeia e a angolana, já que nesta última a redução, quando existe, é muito menor. (Undolo, 2014, pp. 208-209)

Sassuco (2021), no intuito de explicar a questão da variação fonética em Angola, distingue quatro zonas: a) zona norte de Angola; b) zona leste até ao sudeste; c) zona sul (centro e sudeste); e d) zona centro nordeste. Mais adiante passamos a destacar essas zonas e alguns casos visíveis.

a) Zona norte de Angola.

A formação do PA nesta zona do país conta com a forte influência da língua kikongo e suas variantes, como consequência disto, os falantes da região têm a tendência de realizar alguns sons do português como se estivessem a falar kikongo. Para o Sassuco (2021), as principais características gerais desta língua, no nível fonético-fonológico, são baseadas no sistema vocálico de cinco vogais todas orais, podendo ser breves ou longas. Também o sistema consonântico se revela mais complexo, contendo consoantes simples e compostas que podem complicar alguns contextos fonológicos se o compararmos com o sistema da LP. O que leva muitos falantes a terem uma representação ortográfica diferente por razões fonológicas, isto é, as marcas da oralidade aparecem na escrita.

O autor esclarece ainda que a consoante [ʒ] é não existente em kikongo e, por conseguinte, os falantes substituem-na pela consoante [z], próxima em termos das suas características articulatórias, produzindo uma dentalização.

O segundo caso tomado como exemplo pelo autor é a utilização de [t] e [z] que são pronunciados como pré-nasais pela influência do kikongo.

Tabela 5 - Palavras com iniciais [t] e [z]

Palavras	PE	PA
telhado	[ˈtɛʎɐdu]	[ⁿteʎadu]
talho	[ˈtɐʎu]	[ⁿtaʎu]
zangado	[zãgɐdu]	[ⁿzãgadu]

Fonte: Sassuco (2021, p. 27)

O autor considera que este fenómeno ocorre em PA pelo facto de os falantes desta língua terem o aparelho fonador já formado pela influência do kikongo, que possui pré-nasais tais como [nt], [nz] e as transportarem para o português. Com efeito, se as consoantes dentais [t], [d], [z] e [s] se

encontrarem em posição inicial nas palavras do português, essas consoantes são vulneráveis a serem pré-nasalizadas para corresponder às características da língua da região. 6939589

b) Zona Leste até ao sudeste.

A formação do PA nesta zona é influenciada, predominantemente, pela zona linguística K, entre elas o cokwe, ngangela, luvale, lwimbi, lucaji, etc. Em conjunto, os falantes dessas línguas bantu apresentam alguns tópicos fonéticos que é preciso esclarecer.

Tabela 6 - Palavras com [b, p, g, t] em várias posições

Palavras	PE	PA
bandeira	[ˈ**b**ãdɛjrɐ]	[ᵐ**b**aⁿ**d**era]
bolacha	[ˈ**b**ulɐʃa]	[ᵐ**b**ulaʃa]
pato	[ˈ**p**ɐtu]	[p^{h}atu]
peso	[ˈ**p**ɛzu]	[**ph**ezu]
sofrimento	[sɔfˈrimĕtu]	[sofrimeⁿ**d**u]
gasosa	[ˈ**g**ɐzɔzɐ]	[ⁿ**g**azoza]

Fonte: Sassuco (2021, p. 28).

Constata-se que nessa zona as línguas possuem as consoantes pré-nasais e as consoantes sonoras do português [b], [d] e [g] são imediatamente transformadas em pré-nasais [mb], [nd], [ng] equivalentes à língua local, isso é, em todas as posições. De modo igual, as surdas [t], [p] e [k] em posição inicial soam aspiradas [ph], [th], [kh]. De salientar que as consoantes oclusivas bilabiais, apicodentais e velares orais não existem nas línguas acima referenciadas desta zona. Por isso, considerando o automatismo linguístico dos falantes nativos, o processo de transformação e de adequação à sua língua nativa é fácil e espontâneo. (ibid., p. 29)

c) Zona Sul (centro e sudeste).

Para o autor, esta zona é composta pelas línguas da zona R, predominante, umbundu, olunyaneka, oshikwanyama, oshihelelo.

d) Zona centro nordeste.

A última zona referida por Sassuco é aquela em que o PA é formado pela influência da língua kimbundu cobrindo as províncias de Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Malanje e o norte do Kwanza Sul. Nessa expansão, as pessoas adoptam uma articulação diferente do padrão do PE, como acontece nas outras regiões.

Mingas (2000) fala da variação do PA face ao PE distinguindo três casos: a) nasalização das vogais orais do kimbundu; b) perda de nasalização das consoantes semi-nasais do kimbundu; e c) mudança do grau de abertura das vogais. Importa destacar que a autora utiliza as seguintes designações: kimbundu (K), variante angolana (VA) e língua portuguesa (LP) como norma. Ao passo que nós, à luz deste trabalho, empregamos português angolano (PA) e português europeu (PE).

a) Nasalização das vogais orais do kimbundu.

Figura 1 - Vogais orais do kimbundo

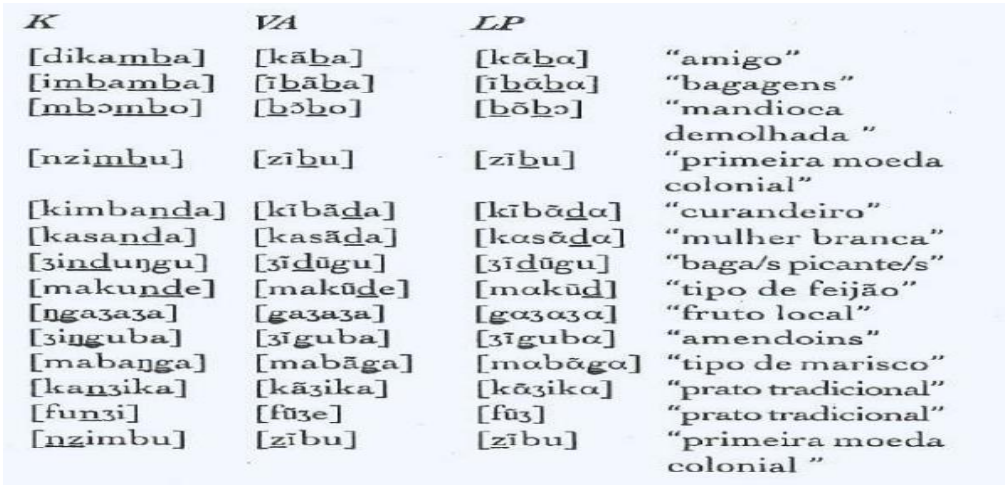
K	*VA*	*LP*	
[dikamba]	[kãba]	[kɑ̃bɑ]	"amigo"
[disaŋga]	[sãga]	[sɑ̃gɑ]	"bilha grande"
[kanʒika]	[kãʒika]	[kɑ̃ʒikɑ]	"prato tradicional"
[mabaŋga]	[mabãga]	[mɑbɑ̃gɑ]	"tipo de marisco"
[kasanda]	[kasãda]	[kɑsɑ̃dɑ]	"mulher branca"[23]
[ndɛndɛ]	[dɛ̃dɛ̃]	[dɛ̃dɛ̃]	"noz da palmeira"
[imbamba]	[ĩbãba]	[ĩbɑ̃bɑ]	"bagagens"
[ʒimbɔwa]	[ʒĩbɔwa]	[ʒĩboɑ]	"legume local"

Fonte: Mingas (2000, p. 61)

A autora entende que o fenómeno de nasalização das vogais orais, assim como o da perda de nasalidade das consoantes semi-nasais, ocorre pela inexistência desse tipo de consoantes em português como L2. Neste caso, por causa da influência do kimbundu, a variante do PA caracteriza-se por duas particularidades: por um lado, a consoante semi-nasal do kimbundu é oralizada e, por outro, a vogal oral do kimbundu é nasalizada. Nesta perspectiva, os termos [di-ka-mba] e [ka-nʒi-ka], ambos da L1, têm como correspondentes [di-kã-ba] e [kã-ʒi-ka], na variante do PA. Os exemplos já foram referidos acima. Mais adiante destacam-se exemplos do segundo caso.

b) Perda de nasalização das consoantes semi-nasais do kimbundu.

Figura 2 - Nasalização das consoantes semi-nasais do kimbundu



K	*VA*	*LP*	
[dikamba]	[kāba]	[kābɑ]	"amigo"
[imbamba]	[ībāba]	[ībābɑ]	"bagagens"
[mbɔmbo]	[bɔ̄bo]	[bōbɔ]	"mandioca demolhada "
[nzimbu]	[zību]	[zību]	"primeira moeda colonial"
[kimbanda]	[kībāda]	[kībādɑ]	"curandeiro"
[kasanda]	[kasāda]	[kɑsādɑ]	"mulher branca"
[ʒinduŋgu]	[ʒīdūgu]	[ʒīdūgu]	"baga/s picante/s"
[makunde]	[makūde]	[mɑkūd]	"tipo de feijão"
[ŋgaʒaʒa]	[gaʒaʒa]	[gɑʒɑʒɑ]	"fruto local"
[ʒinguba]	[ʒīguba]	[ʒīgubɑ]	"amendoins"
[mabaŋga]	[mabāga]	[mɑbāgɑ]	"tipo de marisco"
[kanʒika]	[kāʒika]	[kāʒikɑ]	"prato tradicional"
[funʒi]	[fūʒe]	[fūʒ]	"prato tradicional"
[nzimbu]	[zību]	[zību]	"primeira moeda colonial "

Fonte: Mingas (2000, p. 62)

c) Mudança do grau de abertura das vogais.

Figura 3 - Mudança do grau de abertura das vogais do kimbundo



K	*VA*	*LP*	
[dikamba]	[kāba]	[kābɑ]	"amigo"
[mabaŋga]	[mabāga]	[mɑbāgɑ]	"tipo de marisco"
[ŋgcŋgweɲa]	[gōgweɲa]	[gōgweɲɑ]	"farinha de mandioca com açúcar e água"
[mabaŋga]	[mabāga]	[mɑbāgɑ]	"marisco local"
[makunde]	[makūde]	[mɑkūd]	"tipo de feijão"
[ŋgɔŋgweɲa]	[gōgweɲa]	[gōgweɲɑ]	"farinha de mandioca com açúcar e água"
[mbumbi]	[būbe]	[būb]	"hérnia testicular"
[mbɔmbo]	[bɔbo]	[bōbɔ]	"mandioca demolhada"
[kikɔŋgo]	[kikōgu]	[kikōgu]	"a língua falada pelosBakongo"[24]
[mbɔmbo]	[bɔbo]	[bōbɔ]	"mandioca demolhada"
[(ku)kɔʃila]	[kɔʃilare]	[kuʃilɑr]	"dormitar"
[kudibɔta]	[kuribɔtare]	[kuributar]	"coscuvilhar"

Fonte: Mingas (2000, p. 63)

Nível semântico-pragmático

Este item visa apresentar reflexões acerca do paradigma semântico-pragmático do PA. Apesar de não existir a normalização desta variante, ela está viva e continua a fortalecer-se dia após dia. Talvez não falte apenas a sua oficialização, pois, depois de algumas pesquisas, podemos ver que faltam

também estudos para a sua estruturação como argumento de variação do PA face ao PE. Antes de partirmos para uma súmula de uma descrição deste nível, a clarificação de dois conceitos é necessária: semântica e pragmática.

Para Costa (2010, p. 261), "semântica é a área da linguística que estuda o significado dos constituintes da língua".

Para o autor, o significado é um aspecto do domínio da experiência da realidade, isto é, o conceito que pode ser associado à palavra. Por exemplo, a palavra "flor" literalmente significa "órgão vegetal de reprodução" (significado denotativo) e no sentido conotativo pode significar "uma mulher amada".

Carvalho (1982, p. 49) quando aborda acerca do signo como unidade de sentido e da imagem acústica, faz recurso a Saussure para dizer que o sentido remete a conceitos ou ideias, o que se subentende que é uma representação mental de um objeto a partir da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada pela construção sociocultural que nos cerca desde o berço. Para o autor, em outras palavras, Saussure considera que o conceito é sinônimo de significado, algo que faz parte espiritual da palavra e é a sua contraparte inteligível em oposição ao significante, vista como a sua parte sensível. Carvalho toma como exemplo:

> diríamos que quando um falante de português recebe a impressão psíquica que lhe é transmitida pela imagem acústica ou significante /kaza/, graças à qual se manifesta fonicamente o signo casa, essa imagem acústica; de imediato, evoca-lhe psiquicamente a ideia de abrigo, lugar para viver, estudar, fazer suas refeições, descansar, etc.

Desse modo, esta parte da imagem psíquica que o ser humano atribui ao signo vai ser considerada o significante, o que quer dizer que não é entendido como uma transcrição concreta, mas sim uma imagem mental correspondente à realização fonológica ideal. Por isso o autor acrescenta que, em termos comparativos, o significante é a parte perceptível do signo e o significado como a sua contraparte inteligível.

Uso de ainda e ainda só

Ainda e *ainda só* aqui abordados apresentam-se, inicialmente, como itens de categorias morfológicas, podendo desempenhar funções de advérbios e também como locuções adverbias. Para Costa (2010), o advérbio é uma palavra invariável em género e número cuja função principal é de modificador do verbo ou do grupo verbal. Por exemplo: Eu **não** acredito nos sonhos.

Podemos acrescentar que os advérbios podem modificar verbos (ex.: correr depressa), outros advérbios (ex.: correr muito depressa) e adjectivos (ex.: homem muito bom). Pode ainda ser modificador da frase / enunciado.

Enquanto a locução adverbial pode ser definida como uma combinação de dois ou mais palavras que desempenham a função de advérbios num único enunciado. E formam-se geralmente associando a uma preposição e um nome; uma preposição e um adjectivo; uma preposição e um advérbio. Por exemplo: Sintam-se **à vontade**. (Costa, 2010)

Nesta perspectiva, na *Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (1985), *ainda* é considerado como advérbio de tempo. Por exemplo: **Ainda** faz calor no Dundo.

Ao passo que, na *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*, organizada por Costa e outros (2021), o *só* é considerado como advérbio de inclusão ou exclusão, ocorrendo internamente ao predicado ou como modificador de grupos adjectivais, adverbias, nominais ou preposicionais. Por exemplo: **só** agora te vi.

Mas, quando integrados em contextos de interacção, e analisados do ponto de vista do seu funcionamento discursivo, poderá ser feita uma descrição mais produtiva.

No português falado em Angola, o uso de itens *ainda* e *ainda só* é bastante recorrente, principalmente na infância e camada jovem, e, aos poucos, também se tem notado uma constância nos adultos, podemos assim dizer que fazem parte da cultura dos falantes e têm assumido diversos papéis semânticos como: *pedido de autorização, permissão* ou *licença* e ainda *cortesia.* Vejamos exemplo de dois casos de frases de Silva e Chimuku (2020, p. 201):

1. a.

Paulino disse:

– *Espera* ***ainda,*** *só estou a vestir.*

1. b.

– *Quando estava a conversar com a minha mãe, a minha mãe disse:*

– ***Ainda*** *vai chamar a Leninha.*

Podemos ver que os exemplos do ponto 1a e 1b, respectivamente, "Espera **ainda**..." e "**Ainda** vai chamar...", esta partícula em análise funciona como um atenuador (partícula discursiva de atenuação). De facto, trata-se de uma partícula que diminui a força ilocutória (impositiva) do acto directivo que tem por centro o verbo no Imperativo.

Tal como aludido acima, os casos de combinação ou locução de *ainda e só* também são recorrentes no PA, apesar de que o significado pode variar de regiões para regiões. Voltamos a recorrer a exemplos de Silva e Chimuku (2020, p. 204):

2. a.

– Mãe, ainda deixa-me só ajudá-la a levar a mala.

2. b.

– Vamos falar a Mãe para ir já ao mercado para comprar as coisas necessárias para a festa.

A mãe respondeu:

– Vou só ainda tomar um banho e vou já.

2. *c.*

Respondi ao meu pai:

– Está bem, pai. Ainda só vou-me despedir dos amigos.

No dizer dos autores, a posição destas duas unidades lexicais não é uniforme, ou seja, podem aparecer de forma intercalada, como em 2a; com a anteposição de *só*, como em 2b; ou ainda com a anteposição de *ainda*, como em 2c. Os autores consideram que a coexistência de *ainda e só* é possível num enunciado da variante padrão (PE), como em "Ainda só consegui uma bola para o jogo de amanhã", equivalendo a "Até ao momento apenas consegui uma bola..."; o certo é que estes itens não funcionam de forma combinatória, pois cada unidade lexical conserva o seu valor semântico dentro do enunciado.

Em suma, acredita-se que esta variação de uso de *ainda* e *ainda só* no PA face ao PE se deve à influência da LN umbundu, onde este advérbio ou locução adverbial é recorrente – por exemplo: *"Handi ndenda* ***ñgo*** *kondjo*". Nesta língua bantu, sempre que se quer pedir licença ou autorização, emprega-se ***ñgo***. A tradução literal da frase para o português seria "**Ainda** vou só a casa" e, de acordo com a norma padrão, teríamos "Permita-me que vá a casa". (Silva e Chimuku, 2020, p. 205)

Ou seja, tal como aludido antes, trata-se de uma partícula discursiva associada a um cenário em que o locutor assume uma inferioridade de poder face ao seu alocutário. Estes casos são um pouco diferentes dos que apresenta acima, mas não completamente distanciados. De novo, trata-se de um exercício de harmonização das relações interpessoais. Nos exemplos 2a, 2b e 2c, parece haver uma atenuação ou minimização do acto que põe em causa ou contraria a vontade do alocutário.

A partir dos casos citados, com a influência do cokwe e agora com o umbundo, podemos ver que estará também longe a uniformização da norma da hipotética PA, não há coerência interna. Há múltiplas variações, a vários níveis, como é natural (como há dento do PE e do PB). Do reconhecimento dessas variações à institucionalização de uma das variantes como nova norma do PA vai uma grande distância.

Enquanto a pragmática é definida, na perspectiva de Costa (2010, p. 273), como sendo "o ramo da linguística que estuda as relações dos signos com os seus utilizadores ou intérpretes em contextos reais. Consiste na análise das relações existentes entre as formas linguísticas e os participantes no processo comunicativo num contexto de interacção".

Apesar de apresentarmos estes dois conceitos das duas áreas, importa deixar claro que a nossa abordagem não está voltada para a discussão destes ramos da linguística considerados complexos, pois, poder-nos-ia ocupar toda tese, delegamos estes assuntos para futuras investigações. Apresentamos as definições da semântica e pragmática para servir de introdução à reflexão a respeito das formas de tratamentos (FT) recorrentes no contexto angolano.

Formas de tratamentos (FT)

Nesta óptica, ao falarmos das FT é imprescindível trazermos as concepções de Cunha e Cintra (1985), considerados precursores desta discussão. Para eles, as FT podem ser definidas como palavras e locuções que valem por verdadeiros pronomes pessoais, por exemplo, *você, o senhor, Vossa Excelência*. Por sua vez, Costa (2010, pp. 290-291) entende que:

> As formas de tratamentos são um recurso da língua de natureza formal, com a função discursiva de evitar obstáculos ou roturas na comunicação/interacção.
>
> A opção por uma forma de tratamento em detrimento de outra é determinada pela distância psicossocial (familiaridade/proximidade). Quer o locutor, quer o interlocutor contam com a activação de formas adequadas à situação interactiva.
>
> O tratamento pode ser familiar (tu, amigo), formal (o senhor, a senhora), honorífico (senhor presidente, senhora ministra), nobiliárquico (Vossa Majestade, Sua Alteza), eclesiástico (monsenhor, sua eminência), académico (senhor doutor, Professor Doutor), etc.

Para Cunha e Cintra (1985), as FT *você, o senhor, Vossa Excelência,* embora designem a pessoa a quem se fala (isto é, a 2.ª), levam o verbo para a terceira pessoa, por exemplo: "Como é que **vocês vieram?**"

Mais adiante, tal como referem os demais autores, Cunha e Cintra (1985), agrupam as FT em dois grupos: pronome de tratamento da 3.ª (incluindo os pronomes reverentes) e pronomes de tratamento da 2.ª. O primeiro grupo já foi aludido.

Tabela 7 - FT reverentes

Abreviaturas	Tratamento	Uso para:
V. A.	Vossa Alteza	Príncipes, arquiduques, duques
V. Em.ª	Vossa Eminência	Cardeais
V. Ex.ª	Vossa Excelência	No Brasil: altas autoridades do governo e oficiais generais das Classes Armadas; em Portugal: qualquer pessoa a quem, em princípio, se quer manifestar grande respeito
V. Mag.ª	Vossa Magnificência	Reitores das Universidades
V. M.	Vossa Majestade	Reis, Imperadores
V. Ex.ª Ver. ma	Vossa Excelência Reverendíssima	Bispos e Arcebispos
V. P.	Vossa Paternidade	Abades, superiores de conventos
V. Rer.ª ou V. Rer.ma	Vossa Reverência ou Vossa Reverendíssima	Sacerdotes em geral
V. S.	Vossa Santidade	Papa
V. S.ª	Vossa Senhoria	Funcionários públicos graduados, oficiais até coronel; na linguagem escrita do Brasil e na popular de Portugal, pessoas de cerimónia

Fonte: Cunha e Cintra (1985, p. 210)

Nesta fase do trabalho, vale apenas assinalar que a informação que retiramos desta obra, assim como a citação que fazemos abaixo, já tem 40 anos. Uma variação temporal deste tipo não tem interferência em questões morfológicas, por exemplo (não se "inventaram" novos pronomes), mas pode ter interferência nas formas de tratamento, já que as relações sociais vão mudando e a língua está ao seu serviço, mostrando adaptações ao nível pragmático. Além disso, estamos cientes da existência de muitos estudos sobre interacção verbal e FT, um tema intensivamente tratado, mas que não cabe aqui desenvolvê-lo para o caso do PE ou mesmo do PB, já que tal opção nos afastaria do rumo da nossa investigativo.

No emprego dos pronomes de tratamento da 2.ª pessoa, Cunha e Cintra (1985) destacam os seguintes casos:

> 1. **Tu e Você.** No português europeu norma, o pronome *tu* é empregado como forma própria de intimidade. Usa-se de pais para filhos, de avós ou tios para netos e sobrinhos, entre irmão ou amigos, entre marido e mulher, entre colegas de faixa etária igual ou próxima. O seu emprego tem-se alargado,

nos últimos tempos, entre colegas de estudos ou da mesma profissão, entre membros de um partido político e até, em certas famílias, de filhos para pais, tendendo a ultrapassar os limites de intimidade propriamente dita, em consonância com uma intensa igualdade ou simplesmente, aproximativa.

No português do Brasil, o uso de *tu* restringe-se ao extremo Sul do País e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por *você* como forma de intimidade. *Você* também se emprega fora do campo de intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior.

É este o último valor, de tratamento igualitário ou de superior para inferior (em idade, em classe social, em hierarquia), e apenas este, o que você possui no português normal europeu, onde só excepcionalmente – e em certas camadas sociais altas – aparece usado como forma carinhosa de intimidade.

2. **O senhor.** *O senhor, a senhora* (**e a senhorita, no Brasil, a menina,** em Portugal, para jovem solteira) são, nas variantes europeias e americana do português, formas de respeito ou de cortesia e, como tais, se opõem a *tu* e a *você*, em Portugal, e *você,* na maior parte do Brasil.

Em Portugal, quando uma pessoa se dirige a alguém que possui título profissional ou exerce determinado cargo, costuma fazer acompanhar as formas o *senhor* e a *senhora* da menção do respectivo título ou cargo.

Apresentamos aqui alguns casos recorrentes do PA quanto ao uso de algumas FT. Retiramos exemplos do sexto capítulo de Nauege (2021) com o título *Formas de tratamento no português de Angola: contributo semântico-pragmático,* que menciona os casos de uso de *tu* e *você*; *tu, você* e *vós*; *vós* e *você*. De igual modo, recorremos também ao artigo *Enquadramento semântico-pragmático dos itens ainda e ainda só: um olhar para a variedade do português falado em Angola,* de Silva e Chimuku (2020) que destacam casos de uso de *ainda* e *ainda só.*

> Em Angola está generalizado o emprego de **Você** substituindo o **Tu** em quase todas as suas dimensões, veiculando os valores semânticos de +proximidade, -afastamento, +intimidade, +confiança, e até certo ponto, +respeito, por oposição ao **Tu** que embora não se use com frequência se tem consciência da sua existência como a FT que traduz melhor os valores semânticos -distanciamento, +proximidade, +intimidade, +confiança, -afastamento, usando-se como FT igualitário ou de superior para inferior, contrastando com os valores semânticos atribuídos a **Você** no Português europeu (apenas para veicular valores de tratamento igualitário e de superior para inferior). (Nauege, 2021, pp. 131-132)

O autor considera que a FT *tu* está a cair em desuso no PA, mas importa realçar que a camada escolarizada tem consciência da existência deste pronome porque o ensino da gramática a nível do ensino geral traz este conhecimento. Entretanto, o não uso do mesmo depende da força da cultura, que não lhe dá destaque. Sabe-se também do seu valor semântico como pronome da 2.ª pessoa do singular e que preferencialmente se emprega o *tu* entre pessoas próximas, íntimas, entre amigos, colegas ou de pais para filhos, considerado um pronome que carreia valores de [+proximidade], [+confiança], [-afastamento], nem sempre representa respeito (porque ele pode ser empregue entre pessoas que não são da mesma idade, mas são próximas).

O pronome *vós*, por um lado, sempre foi usado como plural de *tu* que simboliza a FT de +intimidade, - cortesia, e como uma forma proxémica; por outro lado, o vós é/era usado para simbolizar o singular, demonstrando mais cortesia, -intimidade, + respeito, + humildade, neste sentido, era taxémica. Note-se que, funcionando como plural de *tu, vós* não veiculava valores semânticos de + cortesia, mas sim passava a representar vários interlocutores. (ibid., p. 133)

O autor acrescenta, tal como aludido no caso de *tu,* que o pronome de tratamento *vós* também já se vai constituído um passado no PA:

> No Português falado em Angola, a FT Vós, desde o ponto de vista pragmático vai-se reduzindo a um latente desaparecimento, passando a ser visto como resquício de um paradigma de FT que pertence ao passado, representando ora um tratamento majestático quando se utiliza para uma pessoa, ora como 2ª pessoa do plural representando vários alocutários. Aos poucos, vai-se tornando meramente simbólico, pois é cada vez mais produtiva a utilização de vocês em detrimento de **Vós**, quer no discurso oral, quer no discurso escrito até em contextos formais, salvo em alguns ambientes ou cerimónias religiosas e de Estado em que se exija o recurso ao *Vós.* (Nauege, 2021, p. 134)

A seguir apresentamos uma tabela das formas de realização das FT no contexto em estudo segundo o autor anteriormente citado:

Tabela 8 - FT recorrentes no PA

Pronominais		Ocorrência/uso	Grau de escolaridade
Singular	Tu	Decadente	+
	Você	Frequente	+/-
Plural	Vós	Decadente	+
	Vocês	Frequente	+/-
Nominais	Senhor/a	Frequente	+/-
	Senhores/as	Decadente	-

Fonte: Nauege (2021, p. 134)

Um dado importante que não devemos deixar de assinalar é que este fenómeno é igualmente verificável no PE, onde o *vós* como forma de tratamento correspondente ao plural de *tu* só subsiste em zonas muito conservadoras do ponto de vista linguístico.

Em suma, as FT mais usadas no PA destacam-se você(s), senhor(a), camarada e excelência. No caso de *tu,* este pronome de tratamento está a cair em desuso, ficando apenas em casos

específicos de círculos académicos e imprensa (rádio, televisão, jornais e canais digitais de comunicação social).

1.5. Factores da expansão da LP em Angola

Mendes (1985) descreve alguns factores da expansão da LP e recuo das LN: colonialismo; factor urbano (crescimento das cidades e mistura de etnias, o que implica o estabelecimento de língua veicular); escolarização desenvolvida em uma única língua oficial e de ensino; deslocação dos rurais para centros urbanos, prestígio cultural, social e de trabalho da LP, guerra, política linguística.

Sousa (2012) considera que, embora a colonização tenha criado empecilhos no uso das línguas vernáculas no ensino oficial e de igual modo nas instituições públicas, naquela fase, as igrejas já desempenhavam o papel conservador ao utilizarem as LN durante as missas para facilitar com que a mensagem veiculasse atendendo o baixo nível de literacia nos crentes. Mais tarde, quando o país ganhou a independência, a preocupação atinente às línguas era um facto.

Durante a fase colonial, havia uma evidente inexistência de política e de planificação linguísticas para as "colónias". Nem havia respeito pelas LN e qualquer tentativa de as preservar, nem havia uma planificação consistente para a LP que a difundisse em todo o território de modo eficaz. Talvez uma formulação de política muito genérica, no final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, mas pouco mais além disso, levou à expansão da LP sobretudo nas zonas urbanas, e mais tarde, de forma lenta, para o interior.

Sousa (2012) afirma que o processo de colonização levado a cabo pelas potências coloniais trouxe alguns ganhos, influenciando, de forma salutar, no *modus vivendi* dos povos autóctones, tanto é que, mesmo depois da independência, os novos estados herdaram certas culturas, a língua e outras marcas culturais, desde que não ferissem o processo de afirmação e de identidade nacional.

O autor destaca ainda que muitos topónimos usados nos dias de hoje são provenientes dos nomes dos grandes exploradores que contribuíram decisivamente para a criação e a descoberta de regiões em África, entre eles "o Cameron (com a famosa travessia de Zanzibar a Benguela), Stanley (na África Equatorial), do naturalista Welwitschia (nome que se deu à planta Welwitschia Mirabilis), em Angola, único país onde ela existe), David Livingston, entre outros". (ibid., p. 43)

Tal como refere Mendes (1985), e destacando alguns factores, a guerra civil que assolou o país por mais de duas décadas, fruto da má gestão do processo de independência nacional, isto é, a proclamação unilateral por parte do MPLA e não pelo processo ditado pelo Acordo de Alvor, gerou um longo conflito armado interno que devastou as zonas rurais, suburbanas e algumas cidades do sul, centro e leste, sobretudo. Este facto provocou o êxodo rural para as cidades, principalmente do litoral, com mais realce em Luanda, capital do país, e que era considerada uma das cidades mais seguras. Com o estabelecimento das pessoas oriundas de zonas e línguas diferentes nestas cidades, procurou-se usar uma língua que permitisse a comunicação, visto que nem todas as LN permitiam/permitem a intercompreensão. Desse modo, a LP funcionou como LO, foi considerada a única que permitiu e que ainda permite a unidade nacional. A LP resultante desse contexto marcadamente de contacto a cada dia se vai distanciando da norma europeia, daí a denominação de PA (português angolano em vias de construção).

No actual cenário geopolítico do país, já na era da paz alcançada em 2002, muitos também são os factores que continuam a marcar o êxodo rural. A título de exemplo, a pobreza, a falta de infra-estruturas públicas (escolas secundárias e superiores, hospitais, etc.), a falta de acesso à electricidade, à água potável e ao emprego. Em muitos casos, depois que os jovens terminam o ensino primário, são obrigados a deslocar-se para as cidades a fim de darem seguimento aos estudos e acabam por se instalar ali por força da busca de trabalho após a formação. Isto também vai reforçando o número de falantes de PA.

Outros são as funções que as LN desempenham no nosso quotidiano, línguas de família, das ruas, das praças, geralmente vistas como línguas das camadas menos cultas. Por isso é que até a geração mais velha se vê obrigada a falar a LP, mesmo sem domínio completo. Para D. Zau (2011), a expansão da LP deveu-se ao prestígio que o Estado lhe atribui e uma realidade idealizada pelo povo:

> Parece existir uma tendência generalizada e um comportamento algo automático acerca do recurso à língua portuguesa em contextos de comunicação com indivíduos desconhecidos, principalmente nos centros urbanos. Em nosso entender, essa situação não pode justificar-se apenas pela dúvida que o desconhecimento suscita, nem tão-pouco pela necessidade de afirmação perante o desconhecido, uma vez que o português esteve sempre ligado a uma classe culta, logo, prestigiada. Justifica-se também pela existência de um pressuposto "intuitivo" que governa as pessoas, permitindo-lhes fazer selecções, e que, assentando sobre o diferencial (i) literacia, se pode resumir assim: na dúvida, a língua portuguesa é a solução. Perante tal quadro, até o indivíduo do musseque esforça-se em falar a língua portuguesa, como forma de revelar o seu nível de literacia, marcar a sua posição socioeducativa perante o interlocutor, solucionar um problema e minimizar o "mussequismo". Porém, há selecções forçadas pelos interlocutores, mesmo quando não são do seu total agrado e preferência. Podemos, assim, inferir que o uso do português, em certos casos, não ocorre somente por agrado e/ou por necessidade de comunicação, mas igualmente como uma situação forçada por conjunturas várias. Em última análise, o

> uso pode ser considerado uma forma de vida, assim como pode, de igual modo transformar-se, no contexto multilingue da sociedade angolana, numa verdadeira necessidade.

Entretanto, nem sempre é uma questão ideológica, às vezes, depende das dinâmicas sociais, isto é, há línguas emergentes e por causa das necessidades de partilhas de informação, os falantes procuram usar a língua veicular, principalmente em situações plurilingues. Até porque, tal como foi referido acima, o domínio das LN geralmente não garante ter emprego (com excepção de casos residuais de jornalistas de LN e/ou outras situações), daí que as pessoas se vão interessando pouco. Diante deste contexto, a LP vai ganhando mais espaço. D. Zau (2011, p. 90) já descreveu o seguinte quadro sociolinguístico do país:

> Através dos resultados do inquérito realizado em 1996, confirma-se uma dinâmica interessante do ponto de vista da tendência de arraigamento. Tal constatação deve-se ao facto de os resultados colocarem o português, quatro anos a seguir a introdução da democracia, na posição de segunda língua mais importante de Angola, com cerca de 26% de falantes maternos, apenas ultrapassado pelo umbundu (30%), mas posicionando-se muito à frente de kimbundu e kicongo, com 16% e 8% respectivamente.

Portanto, a língua portuguesa, em Angola, cresceu e vai continuar a crescer, partindo de língua franca e da colonização, passando por língua estrangeira, língua segunda ou não autóctone até ao estatuto de língua oficial do Estado, língua da literacia, língua materna não autóctone, língua de promoção social, língua oficial universal (língua da globalização), língua de identidade nacional, directório das línguas nacionais autóctones e, provavelmente língua nacional não africana. (ibid., p. 90)

De 1996 a 2016, data em que se realiza o CENSO, verifica-se uma grande hegemonia da LP face às LN, podendo ser entendida como uma reviravolta no quadro sociolinguístico do país.

Em termos gerais, mesmo com este quadro actual em que se encontram, de um lado, as LN e, do outro, a variação da LP (PA), podemos dizer que as LN vão sobrevivendo, principalmente nas zonas rurais, onde muitas pessoas têm pouco contacto com a LP. Segundo o INE (2016), a nível nacional, a LP é falada pela maioria da população, 85% nas zonas urbanas e 49% nas zonas rurais. Ao passo que, a nível da Lunda Norte, 60% da população fala a LP, 70% nas zonas urbanas e 45% nas rurais. Com este último percentual, percebe-se que as zonas rurais são ainda conservadoras porque continuam a mostrar supremacia das LN. Mendes (1985, p. 46) realça também como "factores que criam a resistência das línguas nacionais face ao português: a inacessibilidade de algumas regiões e o afastamento em relação à capital, por exemplo".

Entretanto, em Angola, a LP desempenha várias funções. Ela tem utilidade que se reflecte em vários domínios, graças ao(s) estatuto(s) conferidos pelo Estado. Desempenhando simultaneamente papel de língua franca (utilizada nas relações económicas entre indivíduos de línguas maternas diferentes) e assumindo a perspectiva actual de língua nacional, tem sido o garante, a nível territorial, de funções que nenhuma outra língua de Angola poderia exercer. Dando-lhe um estatuto de privilégio na encruzilhada de línguas que representa o panorama linguístico nacional. O que a leva a ter, em Angola, três destaques de grande relevância: função comunicativa, função democratizadora e função identificadora. (D. Zau, 2011)

1.6. Estudos da Língua Portuguesa em Angola: línguas em contacto

Antes de falarmos da LP em Angola em contacto com as LN, que resulta na variação linguística, vamos apresentar uma breve história das línguas bantu e khoisan, com destaque as zonas de línguas em Angola.

1.6.1 Breve história das línguas bantu e khoisan

Para os povos africanos, a língua representa a expressão cultural e também da história de cada grupo. No sentido de que tudo quanto conhecemos (crenças, costumes e hábitos) é configurado, pensado e exteriorizado através da língua. Nas regiões mais conservadoras, zonas rurais, por exemplo, quando uma pessoa diz *tuba mbembo buwala* ou *tuba fyote* (em ibinda), traduzindo para o português (fala na língua dos africanos), exalta num pensamento de orgulho a cultura ancestral e a conservação da língua.

Ao se falar desta relação entre objecto, língua e o ser humano, é imprescindível destacar aqui a Ecolinguística por ser uma área emergente que estabelece uma relação entre a língua e o ambiente novo e exemplar. Desse modo, baseando-se na visão do construtivismo linguístico, a linguagem não reflete apenas passivamente a realidade do meio ambiente onde a pessoa está inserida, mas a cria activamente. Depois que o indivíduo abandonar o ambiente uterino por força do processo de parto, deixa de estar num meio único, passa a ser entregue à língua de onde nasce que cabe a responsabilidade de moldar a sua consciência, dando-lhe a teoria suficiente que lhe permite a

interpretação dos factos sociais, nomear e manipular as coisas e os seus estados. Podemos ver que esta função ocorre em qualquer língua porque este instrumento transporta consigo valores e modos de entender e de construir o mundo, e condiciona o tipo de relacionamento de cada um com o que o rodeia, humano ou não-humano. Então podemos dizer que o uso de uma determinada língua tem relação com muitos factores como a comunicação para o intercâmbio de ideias, experiências e o valor económico. As línguas possuem um potencial económico não negligenciável, com repercussões em múltiplos setores da atividade de cada sociedade e pode também ser usada como instrumento de ensino, entre outros papeis. (Alburquerque e Ramos, 2021)

Nesta ordem de ideia, Diangne (2010) entende que os negros africanos têm uma visão da língua intrínseca à história e à cultura. Destaca que essa concepção é comum ao bantu, ao ioruba e ao mandinga. Tal relação depende, para os povos negros africanos, da concepção espontânea que identifica o pensamento e a linguagem ambas ancoradas na história e na cultura. Desse modo, há uma crença de que a história não é uma ciência, mas um saber e uma verdadeira arte de viver porque a história visa o conhecimento do passado. Portanto, ela é um conjunto de conhecimentos acumulados pelo povo fruto da sua experiência de vida. Para este povo, a linguística é a ciência da linguagem e da fala. A narrativa e a obra histórica são conteúdos e formas de pensamento. Ao passo que a língua é, em si mesma, o lugar desse pensamento e o seu suporte cultural.

Nesta perspectiva, podemos destacar que, no pensar das pessoas, a língua é uma construção social, cultural e histórica. Para que haja uma língua é preciso uma etnia e um espaço social. Por isso é que podemos ver que as línguas têm relação, em termos de nomes, com os grupos étnicos e as suas regiões.

Mas o que ocupou muito os estudos linguístico nos séculos passados, em África, foi a existência de semelhanças entre as línguas que pode ser influenciada pelas constantes migrações dos povos em busca de alimentação (inicialmente os povos eram nómadas) e, posteriormente, mesmo com o estabelecimento de reinos e depois países, os conflitos étnicos e invasões aumentaram a fuga e o cruzamento de grupos, passando a houver mais misturas de línguas.

Já existem algumas observações dessa semelhança entre as línguas a partir do século XVII, período em que surgem as primeiras gramáticas e dicionários de línguas africanas. Destaca-se, por exemplo, o *egípcio faraónico,* que era falado há 5000 anos, que apresenta semelhanças espantosas com o *haussa*, o *wolof* ou o *songhai.* E outro exemplo é a semelhança que espelham os trabalhos de D. Sapir. Para este investigador, o seereer e o pulaar, colocados no mesmo grupo, têm 37% de palavras

em comum; o baga koba e o temne, 79%; o temne e o seereer, apenas 5%; o basari e o safeen, também 5%. (Diangne, 2010; Greenberg, 2010)

A classificação genética das línguas africanas em uso nos dias de hoje foi feita por Greenberg no século XIX, após reunir elementos suficientes para uma primeira tentativa de classificação. Para ele, essa classificação apresenta-se sob a forma de conjuntos de unidades hierárquicas que possuem a mesma organização lógica de uma classificação biológica em espécies, géneros, famílias, etc., onde os membros do conjunto situado num determinado nível se incluem em conjuntos de um nível superior denominado de famílias linguísticas. Os trabalhos foram inspirados no estudo comparativo do Indo-europeu. E o autor chegou à conclusão de que o facto de duas ou mais línguas compartilharem de um ancestral imediato numa árvore genealógica significa serem elas provenientes de dialectos de uma mesma língua que se diferenciaram pela evolução. Um dado importante é que Greenberg se distancia da visão dos outros autores que tinham como base de análise das línguas os dados fonológicos, morfológicos e gramaticais, passando a concentrar o trabalho dele principalmente na comparação do vocabulário. (Greenberg, 2010)

A classificação genética do autor apresenta quatro famílias linguísticas em África: Línguas afro-asiáticas, níger-kordofanianas, família nilo-saariana e família khoisan. Vamos destacar a segunda família e a quarta, porque abrangem a República de Angola, onde se desenvolveu o presente estudo.

A família níger-kordofaniana apresenta dois ramos bastantes desiguais em número de falantes e em extensão geográfica. O primeiro, níger-congo, compreende a grande parte da África ao sul do Saara, incluindo quase toda a África Ocidental, partes do Sudão central e oriental, sendo que seu sub-ramo bantu ocupa a maior parte da África central, oriental e meridional. Outro ramo do níger-kordofaniano, o kordofaniano propriamente dito, confina-se a uma zona limitada da região do Kordofan no Sudão. (ibid., p. 329-330)

Nesta família, o sub-ramo bantu é que mais nos chama a atenção porque a maior parte das línguas de Angola são desse ramo. Considera-se que o termo bantu foi extraído da palavra que significa "homens" em um grande número dessas línguas, foi proposto pela primeira vez por W. H. I. Bleek que, em 1851, estabeleceu as bases do estudo comparativo das línguas bantu. Actualmente, essa nomenclatura é conhecida universalmente. (Greenberg, 2010)

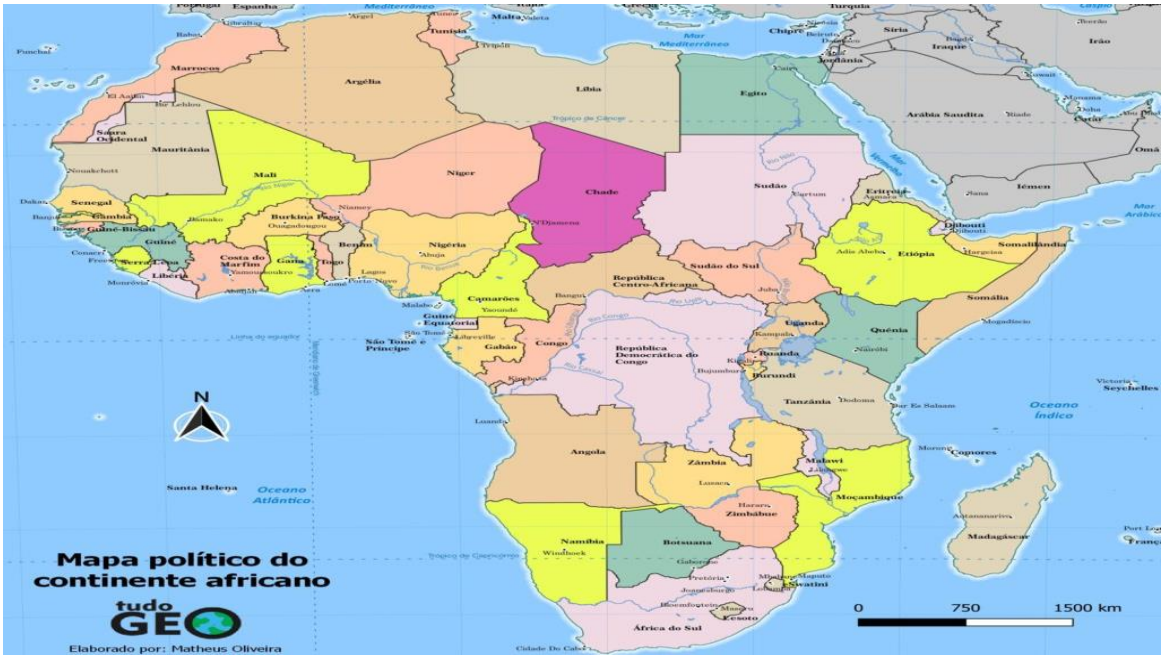
> A expansão bantu foi um dos maiores movimentos migratórios da história da humanidade e a sua causa deu-se predominantemente pelo desenvolvimento da agricultura, pela fabricação da cerâmica e pelo uso do ferro que permitiu novas zonas ecológicas exploradas.

> Hoje em dia, a versão mais aceite, sobretudo no meio dos bantuístas, é a de que os bantu teriam tido origem na região dos rios Benue-Cross, no Sudeste da Nigéria, tendo emigrado primeiro para a região onde se encontra hoje a Zâmbia. Por volta do II século antes de Cristo, provavelmente impelidos pela desertificação do Sahara e pela consequente pressão dos Saharauis, foram obrigados a espalhar-se pelas florestas tropicais de África Central e mais tarde pelas savanas da África Austral e Oriental.
>
> Assim, podemos dizer que as línguas bantu localizam-se numa região que vai do Sul da Nigéria estendendo-se até à República dos Camarões, atravessando a República Centro-africana, República Democrática do Congo, Uganda e Quénia até ao Sul da Somália no Leste do continente. Da República dos Camarões avançou até ao Oceano Índico e da floresta equatorial chegou até à África do Sul. Não se sabe ao certo o número total das línguas bantu. Alguns linguistas afirmam que são 400, outros, como Bastin (1999) avançam 542, Maho (2003) fala em 660 e Mann *et al.* (1978) em 680. (Ntondo, 2023, pp. 22-23)

Por sua vez, Undolo (2014) acrescenta que, em termos gerais, as subfamílias linguísticas denominadas bantu pertencem à subfamília níger-kongo da família kongo-kordofaniana que, em África, pode ser encontrada em uma boa parte sul do continente, África sub-sariana: Camarões, Gabão, Guiné Equatorial, República Centro-Africana, São Tomé e Príncipe, República Democrática do Congo, Angola, República do Congo, Ruanda, Burundi, Uganda, Quénia, Tanzânia, Zâmbia, Malawi, Moçambique, Zimbabwe, Namíbia, Botswana, Swazilândia (agora designado Essuatíni), Lesotho e África do Sul.

Enquanto o primeiro autor faz uma descrição geográfica das línguas bantu partindo de regiões do continente, o professor Undolo destaca países concretos, mas podemos ver que ambos convergem, basta olhar no mapa de África e a localização de línguas que apresentamos abaixo.

Figura 4 - Localização geográfica dos países africanos de línguas bantu



https://tudogeo.com.br/wp-content/uploads/2019/03/layout_africa-1024x1024.jpeg.

Olhando para descrição do número de línguas e tal como o próprio Ntondo (2023) observou, podemos dizer que a questão do total de línguas africanas faladas em África, nessa parte do sul do Sahara, não reúne consenso entre os linguistas. Essa divergência de ideia também se observa a nível de Angola, onde ainda não se reuniu consenso sobre o número exacto de línguas de matrizes africanas faladas em todo o território. Tudo porque, de um lado, faltam estudos profundos e, por outra parte, faltam critérios claros de classificação de línguas a nível territorial, pois algumas são classificadas por uns investigadores como línguas e por outros como dialectos.

A quarta família, khoisan, também merece a nossa atenção porque está presente no território nacional, apesar de ser um grupo pequeno, em termos de número de falantes a nível de Angola.

> Os San constituem outro grupo muito original do continente africano. São de pequena estatura, têm a pele amarelada ou acobreada e cabelo em pequenos tufos. Nos estudos antropológicos, eles ainda são colocados junto aos Khoi-Khoi, na "raça *Khoisan".* Trata-se, sem dúvida, de uma extrapolação da classificação linguística, que reúne as línguas dos San e dos Khoi-Khoi num mesmo grupo, caracterizado pela presença de consoantes cliques com valor fonêmico. O termo Khoisan, proposto por J. Shapera e adotado em inúmeros trabalhos, é uma combinação de duas palavras khoi-khoi: *khoi,* que significa "homem", e *san,* cuja raiz *sa* significa "acumular, colher frutos, arrancar raízes da terra, capturar pequenos animais". Trata-se, portanto, da qualificação de um grupo humano em função de seu gênero de vida e modo de produção. Mas, de fato, os San e os Khoi-Khoi têm muito poucas características em comum; podem-se destacar a cor clara da pele e a presença de consoantes clique em ambas as línguas. Deve-se lembrar, entretanto, que esta última característica não é específica, sendo também encontrada nas línguas bantu do sudeste, como o zulu, xhosa, sotho, swazi, etc. (Olderogge, 2010, pp. 305-307)

Sobre o grupo khoisan, Undolo (2014, p. 62) entende que, "hoje em dia, as línguas khoisan são faladas principalmente nas imediações do deserto do Calahari (Namíbia, Botswana e África do Sul) e numa região limitada da Tanzânia e estão a tornar-se raras, havendo inclusivamente conhecimento de algumas que se extinguiram". Tal como mostra a figura n.º 2:

Figura 5 - Localização das línguas khoisan na África austral



Fonte: Undolo (2014, p. 62)

No caso do território nacional, Undolo (2014) menciona os dados de um projecto em curso, sob a responsabilidade do Ministério da Cultura de Angola e da fundação Open Society-Angola que confirma que, em Angola, as línguas khoisan são faladas no sudoeste do país, designadamente nas localidades do "Menongue, Calai, Cuangar, Cuíto-Cuanavale, Dirico, Mavinga, Rivungo e Nancova".

Entretanto, atribui-se a Lichtenstein o mérito de ter sido o primeiro a distinguir claramente, entre as línguas da África do Sul, as línguas khoi e san, de um lado, e as línguas bantu de outro. Mas a lista dos autores que descreveram a situação de línguas em África não se esgota por aqui. Importa realçar que, no início do século XIX, houve uma acentuada aceleração na produção de gramáticas e dicionários de línguas africanas, assim como na publicação de listas comparativas de palavras de um considerável número dessas línguas. A título de exemplo, refere-se trabalhos de autores como Kilham (1828), Norris (1841) e Clarke (1848). (Greenberg, 2010)

Para terminar a nossa breve história das línguas bantu e khoisan, vamos apresentar as zonas das línguas africanas em Angola:

Tabela 9 - Zonas linguísticas em Angola

Zona H	Zona K	Zona R
H16 Kongo	K11 Cokwe	R11 Umbundu
H21 Kimbundu	K111 Minungu	R12 Ndombe
H22 Sama	K12a Lwimbi	R13 Nyaneka
H23 Bolo	K12b Ngangela	R14 Khumbi
H24 Songo	K13 Luchazi	R21 Kwanyama
H?? Kibala-Ngoya	K14 Lwena-Luvale	R22 Ndonga
H32 Yaka	K15 Mbunda	R311 Herero-Zemba
H34 Mbangala	K16 Nyengo	
H35 Shinji	K17 Mbwela	
	K18 Nkangala	
	K22 Lunda	
	K23 Ruund	
	K31 Luyana	
	K33 Kwangali	
	K332 Gciriku K54	
	K54 Holu	

Fonte: Ntondo (2023).

No geral, para Greenberg (2010), o continente africano possui 16 zonas linguísticas que abarcam as línguas africanas: **A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R e S.** E, segundo Timbane, Domingos e Afonso (2019) e Ntondo (2023), o território da República de Angola apresenta três zonas linguísticas das línguas africanas, entre as quais: **H, K e R,** tal como mostra a tabela n.º 9, acima.

1.6.2. Línguas em contacto em Angola

Mendes (1985) considera que os povos que habitaram o actual território da República de Angola remontam à era Paleolítica. A autora faz essa afirmação com bases em algumas evidências dos vestígios históricos. Já relativamente à era neolítica, no entender da autora, não foram encontrados registos, o que constitui um obstáculo para a sua descrição. E refere ainda que o processo de migração de povos para essa região foi seguido da fase da expansão dos bantu, começando com os Bakongo, que se deu no século XIII, seguidos dos Nyaneka no século XV, Jaga e Helelo século XVI, Ngangela, Kyoko e Ambos (denominados também de ovambo, são de origem bantu, falantes da língua oshiwambo, localizados no suldeste de Angola – no Cunene) no século XVII, entre outros. Todos esses povos eram pastores e encontravam-se em constantes conflitos pelo domínio de terras.

> Uma das principais dimensões humanas é a dimensão social. Esta implica que o ser humano não viva isoladamente, pois está em constante interacção quer com outros seres humanos, quer com seres não homólogos. Os contactos abrem caminhos para uma imensidade de atitudes tanto positivas, por exemplo, a solidariedade, quanto negativas, como é o caso da exploração ou a dominação. Do ponto de vista (sócio)linguístico, o contacto de línguas pode igualmente ser encarado como fenómeno positivo ou negativo, favorecendo, porém, a diversidade linguística. Esta expressão - diversidade linguística - é usada no contexto da coexistência de indivíduos que não falam a mesma língua quer se trate de uma situação passageira, quer de uma situação enraizada, como é o caso de Angola. Actualmente, é cada vez mais recorrente o apelo à valorização da diversidade linguística, ao permitir o reconhecimento da identidade linguística de cada sujeito, a par do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Em sentido contrário devem apontar as baterias contra a glotofagia, tendo em conta a relação semântica que mantém com o fenómeno da morte de línguas (D. Zau, 2011, p. 31).

Ao abordarmos a questão de línguas em contacto em Angola, consideramos importante fazermos um pequeno recuo na história. Antes da era colonial, o território que é hoje a República de Angola foi habitado por povos agrupados em reinos, cada um com paradigmas culturais e sociais, e sua língua, que passamos a citar:

(i) povos bakongo (com a língua kikongo), integrados no reino do Kongo, que compreende, actualmente, as províncias de Cabinda; por causa do distanciamento linguístico fruto da influência das línguas dos países vizinhos – República do Congo e República Democrática do Congo – surge uma nova variante, a chamada fyote, doravante designada por ibinda), Zaire e Uíge;

(ii) povos ambundu (com a língua kimbundu) que, nos dias de hoje, abrangem as províncias de Malange, Kwanza-Norte, Bengo e Luanda;

(iii) povos cokwe (com a língua cokwe), que se estendem pelas províncias do Moxico, Lunda Sul e Lunda Norte;

(iv) povos ovimbundo (com a língua umbundu), nas províncias do Bié, Huambo, Kwanza-Sul, Benguela e Namibe;

(v) povos ovanyaneka-khumbi (com a língua olunyaneka), na província da Huila;

(vi) povo ngangela (com a língua ngangela), na província do Kwando Kubango;

(vii) povo ovambo (com a língua oshikwanyama), na província do Cunene;

(viii) povo ovahelelo (com a língua oshihelelo), na província do Namibe.

Todas as línguas acima citadas são de origem bantu. E temos ainda o nono grupo, povos khoisan e vatwa (com as línguas khoisan e vatwa, respectivamente), que abrange as províncias da Huíla e Namibe. (Sassuco, 2021)

O autor recorda que, quando os europeus chegaram a África, no geral, e em particular a Angola, os povos já estavam organizados em reinos e que cada grupo étnico já possuía a sua língua. Para ele, na fase da expansão marítima europeia, muitos dos povos já estavam a construir nações e a definir limites territoriais, processo que se iguala ao que aconteceu na Europa na criação dos Estados-Nações – uma heterogeneidade dos povos.

O Reino do Congo, por exemplo, já era organizado territorialmente e possuía a sua língua, estendendo-se ao sul da actual República Democrática do Congo, a parte norte de Angola, actuais províncias do Uíge, Zaire (onde se localiza a sede do reino – Mbanza Congo – que ascendeu à categoria de património mundial), Cabinda, Congo Brazzaville e Gabão.

Em termos gerais, a distribuição dos povos de Angola e suas línguas pode ser vista na tabela que se segue com uma caracterização clara da actual localização geográfica fruto do panorama administrativo vigente, extensão, etnia e outras informações.

Tabela 10 - Distribuição de línguas por província e etnias.

Província	Capital	Extensão	Nº de municípios	Língua	Etnia	Fundação
Bengo	Caxito	31.371 km²	6	Kimbundu, Kikongo	Ambundo, Bakongo	26-041980
Benguela	Benguela	39.827 km²	10	Umbundo, Ohvanyaneka	Ovimbundo, Ohvanyaneka	17-05.1617
Bié	Cuito	70.314 km²	9	Umbundo, Cokwe	Ovimbundo, Tucokwe	01-05-1922
Cabinda	Cabinda	7.283 km²	4	Fiote, Kikongo	Bakongo	28-02-1868
Cuando Cubango	Menongue	199.049 km²	9	Nganguela	Ovanganguela	21-10-1961
Cuanza Norte	Ndalatando	24.110 km²	10	Kimbundu	Ambundu	15-08-1914
Cuanza Sul	Sumbe	55.660 km²	12	Kimbundu, Umbundu	Ambundu, Ovibundu	15-09-1917
Cunene	Ondjiva	78.342 km²	6	Oshiwambo	Ovambu	10-07-1970
Huambo	Huambo	2.609 km²	11	Ubundu	Ovimbundu	08-08-1912
Huíla	Lubango	79.022 km²	14	Olunhaneka, Umbundu	Ovambu	02-09-1912
Luanda	Luanda	18.826 km²	9	Kimbundu	Ambundu	25-01-1576
Lunda Norte	Dundo	103.760 km²	10	Cokwe	Cokwe	04-07-1978
Lunda Sul	Saurimo	77.636 km²	4	Cokwe	Cokwe	13-07-1895
Malanje	Malanje	2.422 km²	14	Kimbundu	Ambundu	13-02-1868
Moxico	Luena	223.023 km²	9	Cokwe, Nganguela	Ovanga	15-09-1917
Namibe	Moçâmedes	8.916 km²	5	Oluherero	Minoria Oluyaneka	10-07-1645
Uíge	Uíge	58.698 km²	16	Kikongo, Kimbundu	Bakongo, Ambundu	31-05-1887
Zaire	Mbanza Congo	40.130 km²	6	Kikongo	Bakongo	01-04-1961

Fonte: https://governo.gov.ao.

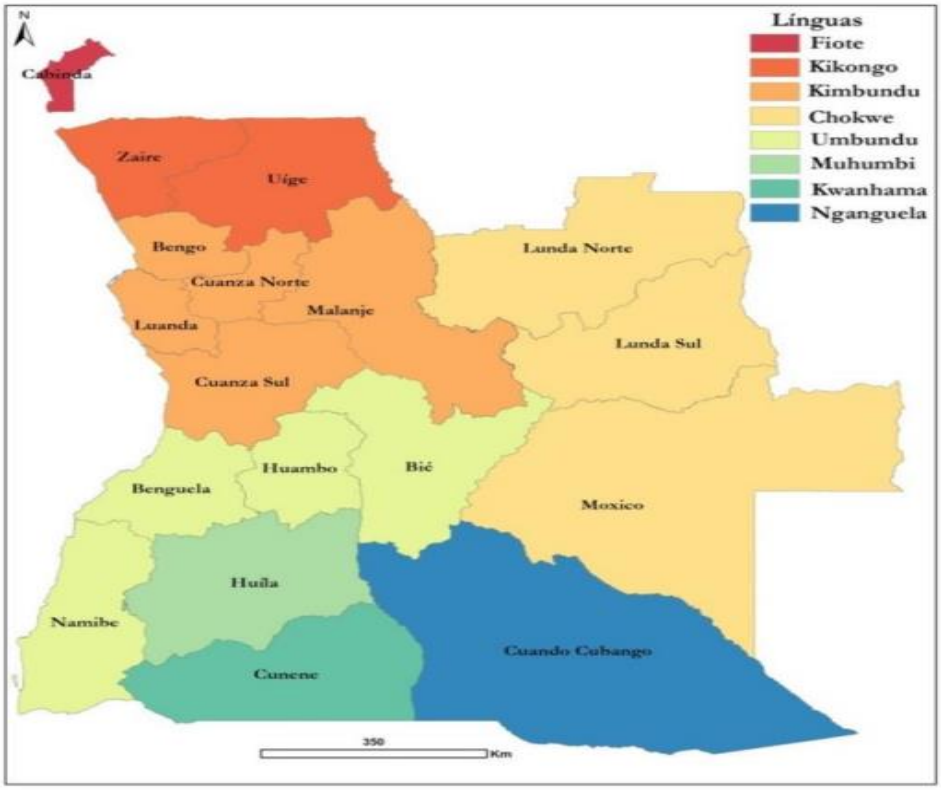
A tabela n.º 10 descreve a localização geográfica das nove línguas mais faladas de Angola e as suas respectivas etnias, como se destaca no início deste item. Segundo INE (2016), entre estas LN, o umbundo é a segunda língua mais falada, com 23%, seguindo-se as línguas kikongo e kimbundu, com cerca de 8% cada.

Ntondo (2023) considera que as línguas do grupo herero foram omissas em estudos iniciais das línguas em África, nomeadamente os de Malcom Guthrie, porque possuía, na altura, poucas informações sobre a sua existência em Angola. Posteriormente, foram documentadas por Carlos Esterman, José Redinha e outros linguistas. Este grupo apresenta, em contextos de Angola, as seguintes variantes, das quais as mais representativas são o kuvale (aportuguesada cubal):

> himba (município de Tombwa);
> kuvale (municípios de Tombwa e Mocamedes e outros municípios do Namibe);
> cavikwa (município de Virei);
> kwanyoka (município de Camacuio);
> okwandelengo (município de Bibala);
> ndimba (município de Kuroka);
> ndombe (comuna do Dombe Grande, província de Benguela);
> A língua herero é mais utilizada e difundida na província do Namibe que faz fronteira com a Namíbia. (p. 35)

Até ao presente, não se sabe, de forma exacta, o total de línguas africanas faladas neste país. Desse modo, deixamos claro que, para além das línguas acima referidas, encontramos numerosos dialectos que carecem de estudos para a sua descrição. Undolo (2014, p.59) também salienta a mesma realidade ao referir que tem sido "difícil a classificação das diferentes variedades linguísticas existentes em Angola". Essas línguas são agrupadas em duas famílias: bantu e khoisan. Vejamos agora a figura n.º 3, que representa a distribuição territorial da primeira família:

Figura 6 - Principais LN mais faladas por província em 2014



Fonte: Resultados do Censo (INE, 2014, p. 51).

Um dado curioso da figura n.º 03, apesar de apresentar um estudo muito recente, com resultados de 2014, publicados em 2016 pelo INE, mas estes resultados demonstram a exclusão dos dados do grupo etnolinguístico khoisan.

O primeiro contacto dessas línguas com uma outra língua ocidental, no caso a LP, ocorreu no ano de 1482, na segunda metade do século XV, com a chegada da expedição portuguesa à foz do rio Zaire, capitaneada por Diogo Cão. Esta expedição penetrou na região do norte, precisamente no reino do Kongo, considerado o primeiro estado bantu a ser formado na costa Ocidental de África, fundado entre 1200 e 1300 d.C. por Ntino Wene Wa Kongo (Nimi-a-Lukeni) com a capital em Mbanza Konko. Era um reino muito grande, limitado ao norte pelo rio Ogoué, no Gabão; a sul pelo rio Kwanza; a leste pelo rio Kwango, afluente do Zaire; a oeste era banhado pelo oceano Atlântico. (Ndombele, 2017)

Vale lembrar que os espaços que compreendem as línguas bantu, por exemplo, são considerados transnacionais por abrangerem não só o território que é hoje Angola, mas também outros vizinhos, cuja dispersão resulta da conferência de Berlim (1884/1885), que visou dividir os países não pelas suas estruturas político-administrativas tradicionais e que combinavam com as etnias (e as suas

línguas), como o caso do Império Lunda, do Reino Kongo, do Reino Vavagela, do Reino Vakwanyama e do reino Vahelelo, mas sim pelo interesse das potências coloniais. Com isso, o Império Lunda, do actual povo tocokwe e a sua língua cokwe, estende-se, para além das províncias de Moxico, Lunda Norte e Sul, até às regiões leste (do nordeste a sudeste), na República Democrática Congo, nas províncias de Lualaba, Bandudu e Kasai; na Zâmbia, nas províncias de Cingola, Kitwe, Mwinilunga, na Namíbia (zonas de Ruundu). (Sassuco, 2021)

A fase de expansão marítima europeia é considerada como o momento em que se difundiu a LP por via, antes, do comércio e, posteriormente, do processo de colonização. A partir desse momento dos primeiros contactos, a LP sempre conviveu com as numerosas línguas africanas.

O processo de colonização seguiu um plano de subjugação das línguas locais para facilitar o domínio dos povos. Esta realidade não ocorreu apenas em Angola, mas sim em todas as colónias portuguesas e não só. Mas importa realçar que, a nosso ver, talvez não havia "um plano" ao nível linguístico. Pois, certo é que, partir do século XIX, houve interesse efectivo no domínio político e social, ocorrendo tentativas estruturadas de difusão da LP, mas como instrumento de "civilização" dos povos das colónias. A questão do contacto entre línguas era vista como efeito colateral. Isto configura uma enorme desvalorização das línguas locais, um grande desprezo por elas. Nesse quadro, não eram vistas como estando ao mesmo nível da LP e não era necessário "subjugá-las". Bastava ignorá-las, exigindo que todos os cidadãos (metropolitanos ou das colónias) falassem LP.

O caso de Timor, nome que designava um conjunto de ilhas e ilhotas situadas na extremidade oriental da Insulíndia, essa região já era frequentada por povos diversos como os chineses, os malaios e os javaneses, que ali iam fazer trocas comerciais e explorar a madeira, muito antes dos portugueses. Apesar de não haver documentos que atestem a data da primeira expedição, acredita-se que ocorreu nos anos 1514 ou 1515, data em que um junco luso-malaio terá realizado a primeira viagem à ilha. As primeiras viagens eram mercantis (sândalo branco e outras madeiras de Timor eram trocados por produtos transportados pelos mercadores portugueses). Com o evoluir das relações comerciais e por causa das constantes invasões territoriais, houve acordos de segurança, isto é, a Coroa Portuguesa passou a nomear um capitão de Solor para a ilha, foi assim que em Janeiro de 1586 foi designado António Vilhagas. (Loureiro, 2001)

Depois, o território de Timor passou a ser alvo de disputas de holandeses e ingleses e, consequentemente, após várias tentativas, passou a ser ocupado pela Holanda. Em 1595-1596, uma armadura holandesa sob as ordens de Cornelis de Houtman atingia o porto javanês de Banten –

identificado normalmente com a Sunda das frontes portuguesas quinhentistas -, lançando de imediato as bases de uma presença firme no Sudeste Asiático. A partir de então os interesses asiáticos dos portugueses iriam sofrer profundos abalos, em virtude da chegada em força ao Oriente de navios oriundos do Norte da Europa. (ibid., p. 150)

Mais tarde, a região que hoje é Timor sofreu uma outra invasão perpetrada pela Indonésia, que não resultaria numa colonização, mas sim, numa ocupação militar, ocorrida após 1975. Com a ocupação, os indonésios, partindo de uma política linguística assumida e acções de planeamento linguístico intencionais, proibiram o ensino da LP, obrigaram toda a gente a saber língua indonésia, deslocaram muitos indonésios para o território e deram-lhes empregos na administração pública e procuraram agrupar as populações em vilas e aldeias onde os podiam controlar melhor. Desse modo, Timor possui uma política e planeamento linguístico forte desde o final do XX. Na mesma perspectiva, Oliveira (1999) descreve que este processo de anexação de Timor à Indonésia, em 1975, provocou muitas reivindicações porque criou a alteração de seu *status* actual.

Em Angola, tal com refere Sassuco (2021) citando, por exemplo, a administração de Norton de Matos, a política linguística colonial era completamente de negação e não desenvolvimento das línguas dos indígenas. Kutema (2018) afirma que, na altura, a língua foi usada como instrumento para a colonização, mas as LN resistiram porque, sob orientação dos seus reis, houve união entre os reinos, embora de forma tímida, a fim de resistirem à ocupação europeia.

A resistência das línguas autóctones, tal como referimos acima, resultou de diversos factores: a) a extensão territorial, fazendo com que o poder colonial não tivesse domínio de todas as povoações; b) o contexto multiétnico e multilingue; e c) a valorização das línguas autóctones pelos povos indígenas, que as tinham como um valioso instrumento cultural e de revolta. Timbane e Balsalobre (2017, p. 34) apresentam como factores que fizeram com que Angola e Moçambique não tivessem perdido as suas línguas nacionais e/ou não se transformassem em crioulos ou pidgins: "os vastos territórios, o grande número da população e a dispersão das etnias pelas diferentes regiões desses países".

A partir da hipótese c), percebemos que a língua é um instrumento social e cultural indispensável na vida das pessoas, porque nela se veiculam os saberes entre os membros da sociedade.

A partir dos factores anteriormente referidos, as línguas africanas resistiram durante e depois do processo de colonização. Uma realidade verificada não só em Angola, mas também em diversos países africanos. Timbane e Balsalobre (2017, p. 31) destacam 600 línguas localizadas

geograficamente na África Austral que resistiram a este processo de devastação. "O sistema colonial proibia as línguas africanas em sectores da administração pública, isto porque era obrigatório o uso da língua do colonizador. Essa política linguística colonial dividia os africanos em dois grupos: os assimilados e os não-assimilados". O primeiro grupo integrava os já assimilados e com acesso ao trabalho, e o segundo constituía a maioria da população pobre, os não assimilados, etc.

> Durante as três primeiras décadas do século XX, Portugal dá continuidade à política de povoamento, aumentando, assim, significativamente o número de colonos europeus, conclui a ocupação militar no território com a derrota definitiva da resistência dos povos da Lunda e do planalto central, inicia um conjunto de reformas com vista à descentralização da Administração colonial, publica um conjunto de legislação segregacionista que divide a população da colónia em assimilados e indígenas, institui o trabalho forçado e faz do domínio da língua portuguesa condição *sine qua non* para acesso ao estatuto de assimilado. Estas medidas, embora insuficientes para alterarem a ecologia linguística da colónia no seu todo e o predomínio das línguas africanas, ter-se-ão traduzido na aquisição de algum nível de proficiência em português por parte de indivíduos até aí monolingues ou bilingues em línguas africanas (Inverno, 2018, p. 94)

Sousa (2012) descreve que, na era colonial, houve tentativas de uniformizar a língua da metrópole nas regiões subjugadas, combatendo as línguas dos povos autóctones. Na mesma perspectiva, Inverno (2018, p. 87) frisa que durante "o período colonial, as línguas angolanas de origem africana foram ativamente combatidas enquanto línguas de comunicação quotidiana da população e pejorativamente designadas dialectos para a Administração Colonial Portuguesa".

Esse contexto linguístico leva a autora a descrever Angola como um país historicamente "multilingue, palco de inúmeros contactos (e conflitos) entre falantes de línguas tipológica e genealogicamente distintas. Originalmente habituado por povos de origem bantu, khoisan e vátwa" (Inverno, 2018, p. 82). Sobre essa perspectiva de conflito linguístico entre o sistema colonial e os povos indígenas, Timbane e Balsalobre (2017) acrescentam que a ideologia colonial levou a cabo a ideia de inferiorização das línguas africanas e a identidade dos povos. Ressaltando que a tal realidade ainda é constatada nos dias de hoje em todos os PALOP, assunto já aludido na epígrafe de política linguística em contexto multilingue.

As línguas africanas possuem uma designação variada, ora como línguas de Angola, ora como línguas nacionais. São designadas pela CRA como línguas de Angola, como se vê na frase "O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais **línguas de Angola**[1], bem como das principais línguas de comunicação internacional" (art.º 19.º), e de igual modo na lei n.º 17/16, actualizada pela lei n.º 32/20, art.º 16.º, no seu ponto 2: "O Estado promove e assegura as condições

[1] Neste caso, como nos dois seguintes, a ênfase pelo uso de negrito é de nossa responsabilidade.

humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais **línguas de Angola,** bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva". Na Resolução n.º 3/ 87, de 23 de Maio, foram chamadas Línguas Nacionais (LN, designação que usamos neste texto), como se observa: "Considerando que as **Línguas Nacionais**, suporte e veículo das heranças culturais, exigem um tratamento privilegiado, pois que constituem um dos fundamentos importantes da Identidade Cultural do povo Angolano".

F. Zau (1996, pp. 226-227), referindo-se ao processo de alfabetização dos povos durante a era colonial, precisa que

> A primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda, no início da segunda metade do século XVIII. Coube esta iniciativa ao governador-geral D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, na sequência da expulsão dos Jesuítas, após o atentado contra o rei D. José I, em 1758. O surgimento de mais escolas públicas de primeiras letras veio apenas em 1845 nas duas mais importantes povoações angolanas (Luanda e Benguela) após o Estado ter assumido o controlo do ensino. Neste período, a instrução pública primária passou a ser organizada em dois graus: elementar e complementar. Para além das escolas que passaram a comportar estes dois graus de ensino "[...] já próprio das populações evoluídas [...], admitia-se também a hipótese de haver Escolas Rudimentares [...] que só em teoria podiam viver, pois as condições eram-lhes francamente desfavoráveis [...]". O decreto de 14 de Agosto de 1845, que oficializa o ensino público em Angola, procurou dar essencialmente satisfação às exigências da chamada população "civilizada", ou seja, aos portugueses e seus descendentes. No entanto, a portaria régia de 19 de Novembro de 1856, subscrita pelo Marquês de Sá da Bandeira, determinava que os filhos dos régulos, sobas e de outros responsáveis do poder tradicional, deveriam ser educados em Luanda. Essa educação deveria ocorrer às expensas do Estado, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas e sob responsabilidade do governador-geral.

Mingas (2000) acrescenta que a política portuguesa de ensino, levado a cabo naquele período, visava à imposição da LP em detrimento das LN. A aplicação da política linguística de imposição da LP, como única língua de ensino, era assegurada por uma vigilância rígida da famosa PIDE, que se fundamentava na ideia de que o uso das LN e vestuários africanos era atitude de subversão. Para o efeito, qualquer criança que falasse as LN era castigada e o problema estendia-se também aos pais.

A luta pela preservação dos valores culturais e pela afirmação da identidade nacional leva à criação de um novo modelo de escola que congrega todos. Por isso é que, mais tarde, se inicia o processo de valorização e inclusão das LN no sistema nacional de ensino. De salientar que as primeiras experiências da valorização das LN, ainda na era colonial, ocorreram quando os sacerdotes as utilizavam na leitura do evangelho e nas escolas missionárias. Segundo Columbié e Yoba (2018, p. 25),

> [...] para manter o domínio colonial, o governo de Portugal estabeleceu uma aliança com a Igreja Católica e iniciou um movimento de evangelização, garantindo a instrução primária do povo de Angola. Deve notar-se que foram as igrejas Católica e Evangélica a assegurar o ensino "generalizado",

> resultando daí os dirigentes revolucionários da luta de libertação nacional. O Ensino Superior nasce em Angola, no ano de 1963, com os estudos gerais universitários, até ao 3.ª ano de frequência, uma vez que a conclusão dos estudos era feita em Portugal, sendo os licenciados estimulados a não regressarem ao seu país natal, uma vez concluídas as suas licenciaturas, um objectivo não alcançado na sua plenitude. Pode resumir-se que, nessa etapa, por um lado, (i) as autoridades coloniais de Portugal não se preocupavam com a formação geral e muito menos profissional do povo de Angola; e por outro, (ii) não existiam centros de formação profissional no território nacional, em mais de cinco séculos de colonização.

Sobre o tipo de ensino que era ministrado nesta província ultramar, Neto acrescenta que os padres integrantes da companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola, impuseram às comunidades indígenas a educação, religião, ideologia e a metodologia ocidental como se elas tivessem validade universal. Com uma visão de subjugação, com o objectivo de mudar a consciência das pessoas por via de aculturação e ensino. Desse modo, os missionários católicos passavam a ideia de serem portadores da melhor educação e cultura supostamente superiores à dos nativos. Impondo, assim, a educação e eclesiologia missionária unilateral, em que o verdadeiro deus era o Deus dos portugueses, e que a verdadeira educação era a portuguesa. (Neto, 2014)

Após a independência nacional, em 1975, seguiu-se um vasto período de transição, complicado ainda pela guerra civil. Desse modo, o processo de inserção das LN no sistema nacional de ensino conheceu os seus primeiros *inputs* depois de dez anos da descolonização. Ndombele (2017, p. 82) refere: "A primeira tentativa de inserção das línguas nacionais de origem bantu faladas em Angolano no sistema educacional surgiu na década de 1980, concretamente em 1985, data em que estas são introduzidas no processo de alfabetização". O autor faz essa afirmação porque é nessa década que se publica a Resolução n.º 3/87, de 23 de Maio, apenas dois anos mais tarde.

Sassuco (2021) esclarece que depois de Angola alcançar a independência, as expectativas foram enormes sobretudo com as políticas culturais iniciadas pelo saudoso Presidente António Agostinho Neto em 1977. Cria-se o espírito de patriotismo e luta pela recuperação da identidade cultural devastada pelo processo de colonização por meio de políticas de valorização das LN. Foi assim que se criou o Instituto Nacional de Línguas (INL), a União dos Escritores Angolanos (UEA), etc. Mas, ainda assim, a designação da LP como a única língua oficial retrocedeu de que maneira o progresso das línguas locais. Também, o fator guerra civil em Angola com duração de aproximadamente trinta anos contribuiu negativamente pelo tribalismo, regionalismo e negação das línguas nacionais.

O referido diploma, no seu art.º I, aprova, "a título experimental, os Alfabetos das Línguas: «Kikongo», «Kimbundú», «Cokwé», «Umbundu», «Mbunda», e «Oxikwanyama» e as respectivas Regras de Transcrição, em anexo que fazem parte do presente diploma".

A Resolução n.º 3/87, de 23 de Maio, considerou que os alfabetos adaptados ao do português, possuindo um carácter prático, sem muitas regras de transcrição, possibilitarão aos falantes das línguas em questão um domínio mais rápido e eficaz das técnicas da escrita e leitura. Facto que pode facilitar a concretização do projecto de alfabetização em massa nas LN.

Sousa (2012) sustenta que, na fase inicial, o Estado levou a cabo um processo de difusão das LN na impressa nacional (primeiro, na rádio nacional e, posteriormente, na televisão) com a criação de espaços nacionais e regionais de noticiários nessas línguas para um grande público, na altura, que não falava a LP, uma herança que viabiliza a comunicação de norte a sul e do mar para o leste.

Mesmo assim, a falta de condições materiais (manuais, dicionários, prontuários) e humanas (um quadro docente especializado), provocou o atraso no processo de implementação dessas línguas no sistema nacional de ensino (SNE), em termos práticos, isto é, como refere Ndombele (2017), só em 2006 que começam as primeiras experiências de implementação das LN nas escolas públicas. Para efeito, Sousa (2012, p. 74) afirma que, "actualmente, depois de um longo período de estudo e pesquisa, oficialmente está determinado o ensino das línguas nacionais nas escolas do ensino básico, uma prova do reconhecimento da importância dessas línguas que ajudarão, e de que maneira, em Angola".

O que podemos ver é que o referido projecto de inserção das LN no SNE não produziu o efeito de uma edução bilingue, mas sim, elas estão a ser ensinadas seguindo a metodologia de L2, isto é, com mais incidência no vocabulário e na gramática com traduções para o português, mesmo em contexto em que uma boa parte dos alunos tem as LN, por exemplo, o cokwe, como L1. Um aspecto que nos chama atenção é que este processo ajuda no contacto entre as LN com a LP. E pode ser que, como há também crianças de outras proveniências, em menor escala, isto é, aquelas cuja língua materna não corresponde ao cokwe, por exemplo, têm mais uma oportunidade de aprender mais uma outra LN.

Por exemplo, nos países vizinhos República Democrática do Congo e República do Congo, as crianças são alfabetizadas nas línguas locais durante as classes iniciais. Se o processo de alfabetização ocorrer na língua materna da criança, ajuda na compreensão e na ampliação dos conhecimentos da mesma língua (aumentando o domínio das regras ortográficos convencionais dessa língua). São

diversos exemplos de países em que a camada jovem fala e escreve nas línguas nacionais e isso não impede que eles falem a LO.

Entretanto, em termos sociais, o contacto da LP com as LN foi-se ampliando com a criação das grandes concentrações populacionais nas zonas urbanas, que se multiplicaram na fase da guerra civil, que provocou um grande êxodo rural, com destino, sobretudo, à capital do país, Luanda, mas também às demais províncias do litoral. E, como as pessoas que se encontravam nessas cidades pertenciam a diferentes etnias e falavam línguas também diferentes, viram-se obrigadas a usar a LP como alternativa para permitir a comunicação. E, com o processo de alfabetização, apesar da forma pouco adequada para o alcance dos objectivos, porque as LN estão a ser ensinadas como mais uma disciplina curricular e não como língua para transmitir saberes das ciências, ampliou-se o número de falantes da LP. Queremos aqui dizer que, se as nove LN distinguidas pelo Estado (fruto de reagrupamento linguístico por zonas, considerando as mais faladas) fossem mais estudadas e criados os instrumentos necessários, deveriam servir, cada uma na sua região, como línguas de ensino. Por exemplo, que o cokwe, no leste de Angola, fosse utilizado como L1 e segunda língua de ensino.

Mas reconhecemos que esta reflexão tem alguns contrapontos que não deixam de ser um entrave para a implementação desta política que são as assimetrias regionais e o tribalismo, fragilidade da união social e política do país, segregação das crianças e dos jovens que não tivessem a língua local como LM e a impossibilidade de os professores de outras zonas leccionarem nessas áreas diferentes da sua terra natal.

Estamos cientes das demais funções que a língua desempenha na sociedade: comunicativa, democratizadora e identitária. Por causa da necessidade social de partilha de informações, a língua, como elemento de transmissão dos saberes e como conjunto de **signos** cujos significados dependem da construção cultural do indivíduo, acaba por congregar as diversas funções ora mencionadas e outras.

Em termos sociais, Ducrot e Todorov (2007) falam dos sistemas e estruturas da linguagem de Saussure. Para efeito, em qualquer momento da vida social, a linguagem opera como um sistema organizado. Desse modo, as operações de determinação de uma unidade dependem da sua relação com o todo (conjunto). É uma abordagem substancial, pois o valor das unidades linguísticas depende da concepção desse conjunto (a sociedade). O objecto, uma moeda, por exemplo pode ser utilizado para a troca de outro artigo segundo valor social desses dois elementos. Esse processo também é

comparado com o valor dos signos (seu significado e significante) como elementos de construção social.

Sem desprimor a estas funções ora mencionadas, destaca-se que o valor semântico das proposições está condicionado pelo contexto sociocultural dos indivíduos que as usam. E o contexto real da implementação das LN mostra que carecem de outras metodologias para que o processo seja mais significativo.

A nível do país, as línguas mais faladas são a LP (71,1%), o umbundu (23%), o kikongo (8,2%), o kimbundu (7,8%), o cokwe (6,5%), o nhaneca (3,4%), o nganguela (3,1%), o ibinda (2,4%), o kwanhama (2,3%), o muhumbi (2,1%), o luvale (1%) e outras línguas (3,6%) (INE, 2016). Vale destacar a crítica de Inverno (2018):

> Até à publicação dos resultados do Censo de 2014, em INE (2016), os dados disponíveis sobre a situação linguística angolana, embora referissem uma grande difusão do português em todo o território, destacavam a predominância das LN como L1 da esmagadora maioria da população, sendo o português falado essencialmente como L2. No que respeita ao domínio de uso das línguas em presença, a literatura prévia à publicação de INE (2016) apontava para a existência de uma situação de diglossia generalizada, principalmente nos centros urbanos, sendo o português utilizado nos domínios oficiais e as línguas angolanas de origem africana essencialmente no domínio familiar. A situação sociolinguística angolana caracterizar-se-ia, portanto, pelo contacto linguístico, pelo multilinguismo e pela diglossia, ainda que com diferentes *anuances [sic]* nos centros urbanos do litoral e do centro sul, por um lado, e no interior rural, por outro (p. 98).

O quadro descrito pela autora já se inverteu. Se antes a população tinha na sua maioria as LN como a L1, hoje é o contrário. Há tendência de predominância da LP, principalmente nas zonas urbanas. Actualmente, sobretudo nas zonas rurais, há um processo de formação de bilingues, muitas pessoas que têm as LN como línguas primeiras também já falam a LP, às vezes, com dificuldade. Ao passo que, nas crianças, há formação de monolinguismo nas zonas urbanas, muitas crianças só falam a LP (o bilingue é um fenómeno reduzido neste contexto, quando se fala das crianças). Portanto, tal como referiu a autora acima citada, não conseguimos precisar, em termos estatísticos, percentagens de crianças nesta condição porque os dados do Censo deixam lacuna neste sentido a nível nacional.

Isso às vezes é influenciado pelo processo de êxodo e casamento entre pessoas de etnias diferentes, cujas L1 são diferentes e acabam por encontrar na LP a única língua de comunicação em casa. Como consequência, as crianças já não aprendem nem a língua materna do pai e nem a da mãe.

Para a província da Lunda Norte, que foi alvo da nossa investigação, segundo o INE (2016, p. 39), "cerca de 60% da população residente fala a língua portuguesa, com maior predominância na área urbana com 70%, contra somente 45% na área rural".

Tabela 11 - População com 2 ou mais anos de idade que fala a língua portuguesa por área de residência, 2014

Província e área de residência	**Português**	
	Nº	%
Lunda Norte	475 187	60,3
Urbana	342 697	69,7
Rural	132 490	44,7

Fonte: INE (2016, p. 39), adaptado.

O estudo concluiu que, na província da Lunda Norte, o cokwe "é a língua mais falada na província com 62%, seguindo-se o português e o kikongo com cerca de 60% e 4%, respectivamente" (INE, 2016, p. 39).

A coabitação das numerosas LN com a LP, na sua variante europeia, provocou a alteração das estruturas dessa nova língua (Português Angolano, PA) que se encontra em formação, em termos de *status* e do seu planeamento, pois, em termos de uso, é uma realidade inevitável, ainda que não tenhamos plena consciência da extensão das interferências entre as línguas em contacto.

Tal como referimos acima, a LP está em contacto com diversas LN, fazendo com que, em cada região de Angola, em função da língua nacional falada, apresente características peculiares. De acordo com Santana e Timbane (2021),

> O PA é uma variedade que resultou do contato entre o português surgido na Península Ibérica (Europa) com as diversas línguas africanas utilizadas no espaço geopolítico chamado Angola. O PA é uma variedade falada no espaço geográfico angolano e que reflete os mais de 400 anos de contato linguístico entre idiomas africanos e a língua portuguesa proveniente da Península Ibérica (Portugal). Assim sendo, os angolanos falam a sua própria variedade do português, formada através do processo de contato linguístico que começou com a chegada dos portugueses ao território angolano e que continuou durante a colonização e prossegue até os dias atuais (p. 57).

Os mesmos autores acrescentam que,

> mesmo depois de aproximadamente 500 anos de colonização, os debates sobre a língua portuguesa em Angola colocam pesquisadores em dois lados opostos: pesquisadores que defendem a autonomia do português angolano com relação ao português europeu e lutam pelo reconhecimento das características linguísticas da população angolana como legítimas até para a produção literária nacional. O outro grupo de pesquisadores recusa a existência da variedade do português angolano e defende a estrita observância das normas gramaticais do português europeu. Fato é que a língua portuguesa falada pela esmagadora maioria da população angolana contempla as expressivas marcas do contato linguístico que ocorreu entre o português e as diversas línguas africanas existentes em Angola (ibid., p. 65).

Sobre a alteração por força do contacto, Mota (1996) considera que a coabitação de duas ou mais línguas produz mudança, gerando uma nova forma de falar. As diferenças são mais visíveis quando há uma mistura (línguas mistas ou não-genéticas), aquelas que têm origem em bases genéticas diferentes (derivam de línguas de famílias diferentes, como é o caso do português de Angola, por exemplo, formado por confluência do PE e línguas bantu e khoisan). Aliada à questão da mistura de línguas, destacam-se situações de influência sociocultural e sócio-histórias que a cada dia aumentam o distanciamento entre a norma culta e a variante do PA em uso.

Diante das situações acima elencadas, destaca-se que as línguas estão sujeitas a mudança, com o passar do tempo, quer por via de contacto e consequente variação, quer por via de empréstimos, como pela dinâmica das sociedades e das culturas. O surgimento de novas tecnologias também traz novas palavras e concomitantes mudanças. Por isso é que mudança não deve ser considerada um obstáculo à unidade nacional, nem ao espaço comum da lusofonia, nem às políticas linguísticas. Desse modo, abordamos com mais exemplos a questão da variação como elemento que impulsiona a mudança na secção seguinte.

1.7. Variação e mudança linguística

A Sociolinguística surge da necessidade de se romper os limites que o estruturalismo saussureano e o gerativismo chomskiano impuseram aos estudos linguísticos. A primeira corrente, o estruturalismo, concebe a língua como instrumento de comunicação limitando os seus estudos aos aspectos internos da língua, pondo de lado as questões sociais, isto é, os seus vínculos com a sociedade. A segunda teoria, o gerativismo, de origem nos Estados Unidos de América, a partir dos anos 1960, destaca a língua em duas perspectivas: *(i) um sistema de princípios universais; e (ii) como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja,*

a competência. Sem, no entanto, ultrapassar os limites dos estudos da língua centrados na frase. "O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais" (Coelho, Gorski, May e Souza, 2012, p. 14).

As restrições impostas por essas duas teorias excluíam dos estudos das línguas os factores históricos e sociais, e concebem-nas como estruturas abstractas cujas variações eram vistas como elementos internos a cada uma delas.

Conceber a língua como abstracta é configurá-la como homogénea, cujas variações são consideradas estáveis. "A maior parte das teorias linguísticas que se desenvolveram no século XX fazem abstracção dos fenómenos de variação linguística, por motivos teóricos e metodológicos, estudando as regularidades da língua enquanto sistema. Mas na realidade, a língua vive através da diversidade" (Ferreira, Carrilho, Lobo, Saramago e Cruz, 1996, p. 479).

Esses autores referem que o estruturalismo europeu (da escola de Eugenio Coseriu) desenvolveu estudos linguísticos estabelecendo uma série de comportamentos com o objectivo de delimitar os campos de estudos da variação: **diacronia, diatopia, diastratia e diafasia.**

Mais tarde, surge a necessidade de se desenvolver uma nova forma de abordar os fenómenos da língua, por meio de uma visão mais ampla dos factores, incorporando os aspectos históricos e sociais, integrando a planificação (analisando os problemas de *status* e de *corpus*), dando lugar ao nascimento da Sociolinguística (Calvet, 2007). E o nascimento da Sociolinguística como campo de estudos é atribuído a William Labov, considerado o seu principal expoente, e surge nos Estados Unidos da América na década de 1960. Para o efeito, Coelho, Gorski, May e Souza (2012) destacam que a Sociolinguística se ocupa das questões, de um lado, de variação e mudança linguística, bilinguismo, contacto linguístico, línguas minoritárias, política e planeamento linguístico, entre outros aspectos; e, por outro, da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social das comunidades de fala.

É com essa ampliação do campo de estudos que a Labov é atribuído o nascimento da Sociolinguística Variacionista, que integra duas vertentes: a Teoria da Variação e a Mudança Linguística.

> A mudança linguística é um fenómeno que afecta as línguas no seu porvir histórico. Todo o sistema linguístico é constituído por subsistemas sujeitos a transformação, por vezes em conjunto com outros subsistemas, por vezes isoladamente. Por detrás da mudança está a variação linguística, fenómeno inerente aos sistemas; variação que lhes confere o carácter heterogéneo, embora funcionalmente organizado e em equilíbrio, fruto de renovados reequilíbrios (Mota, 1996, p. 510).

A mudança linguística é evocada quando se comparam estados de língua sucessivos; por essa razão constitui, naturalmente, o objecto de estudo da linguística diacrónica. Contudo, é possível detectar, sincronicamente, mudanças em curso ou tendências de mudança. (idem, ibidem)

Desse modo, o campo da Sociolinguística Variacionista remete para o processo pelo qual duas ou mais formas linguísticas podem ocorrer com o mesmo valor representacional, consideradas passíveis de intercâmbio (variável) – por isso é que se chama de variantes – um fenómeno linguístico em variação. (Gorski e Valle, 2016)

Neste caso, a variação linguística é que antecede a mudança. Ela atinge diversas áreas da língua como a fonética, a morfologia, a sintaxe, entre outras. Para Cunha e Cintra (1985), "condicionada de forma consistente dentro de cada grupo social e parte integrante da competência linguística dos seus membros, a variação, é, pois, inerente ao sistema da língua e ocorre em todos os níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, etc". (p. 2)

> A variação é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade, i.e., com o mesmo significado. Dois requisitos devem, pois, ser cumpridos para que ocorra variação: as formas envolvidas precisam (i) ser intercambiáveis no mesmo contexto e (ii) manter o significado. (Coelho; Gorski; May e Souza, 2012, p. 23)

O fenómeno de variação linguística verifica-se em todos os sistemas de línguas provocando a multiplicidade e não deve ser visto como obstáculo porque em nada prejudica as suas condições funcionais. É por conta dessa realidade que todas as variedades merecem ser estruturadas, em função de seus usuários, fazer um agrupamento por níveis correspondentes a sistemas e subsistemas adequando aos seus falantes. É importante reconhecer que mesmo a língua padrão é resultante de variação, mas esta, pelo seu estatuto, acaba por ter privilégio em detrimento das outras. (Cunha e Cintra, 1985)

Kingui (2022) considera que os primeiros estudos sobre a variação linguística foram iniciados por Franz Bopp, em 1816, com a sua obra intitulada *Sistema da Conjugação do Sânscrito,* onde compara o sânscrito ao germânico, ao grego, ao latim e a outras línguas.

Para o autor, mesmo se tivermos de estabelecer uma linha cronológica dos estudos da variação linguística, podemos ver que este fenómeno já existe nas línguas desde os primórdios da humanidade. Portanto, é normal que ocorra porque as línguas são sistemas vivos e dinâmicos.

O contacto das línguas, factores culturais e sociais, aspectos históricos, a idade, o género, os níveis de escolarização, entre outros, são determinantes para que as pessoas possam adoptar diferentes formas de expressão oral e escrita. Desse modo, podemos considerar que são diversos os condicionantes da variação que devem ser levados em conta nos estudos linguísticos. Os condicionantes podem ser linguísticos (internos) e sociais (externos). As questões históricas (convívio do português com as diversas LN), por exemplo, são responsáveis pela variação do PE como norma padrão para a PA (norma em uso). Com a tendência de verificar as características da LP em Angola, considerado um contexto multilingue em comparação com a norma europeia, Mendes (1985) descreve:

> Sendo uma língua viva, o seu processo evolutivo sofre nesse país constantes e rápidas modificações não só porque deixa de ser influenciada directamente pela norma portuguesa devido ao seu afastamento geográfico e político, como também porque Angola continua a viver uma nítida época de transformação social e política. Outros factores extralinguísticos, tais como o clima, o solo, hábitos específicos dos seus habitantes consistentemente diferentes dos portugueses, aliados aos factores especificamente linguísticos resultantes do contacto com as diversas línguas nacionais angolanas influenciam e orientam o desenvolvimento da língua portuguesa falada em Angola para direcções diferentes, distanciando-a progressivamente da norma padrão de Portugal (pp. 1-2).

Tal como dissemos acima, há forças que promovem o afastamento da LP usada em Angola daquela que é a variedade-padrão de Portugal e há também forças de conservação – por exemplo, a LP usada na televisão angolana é muito próxima da norma de Portugal. O mesmo se pode dizer da rádio e de alguns especialistas em LP, sobretudo os que se formaram no exterior e que adquiriram a forma de falar europeia, assim como de alguns professores que, por força das políticas de ensino e seguindo as regras gramaticais, consideram todo o falar diferente da norma como "erro". Mas, quando vamos às praças, escolas, ruas e outros lugares públicos de concentração de massas populacionais, encontramos diversidades linguísticas resultantes de estratificação de camadas sociais, onde o português é característico porque é formado pelos empréstimos das LN. Desse modo, podemos dizer então que há forças de afastamento e outras de manutenção da proximidade entre as duas variantes. A título de exemplo de variação entre PE face ao PE, Inverno (2018) refere que, em Angola,

> Entre as principais tendências atestadas, maioritariamente referentes ao domínio morfossintáctico, destacam-se as seguintes: neutralização de contrastes de caso no paradigma de pronomes pessoais, colocação proclítica preferencial dos pronomes pessoais de objectos em todos os contextos sintácticos, ausência de marcação de número no núcleo do sintagma nominal (SN), utilização preferencial de tempos verbais do modo indicativo na generalidade dos contextos e generalização da preposição *em* com verbos cuja regência na variante europeia exigem outras preposições (p. 96).

A variação e concomitantemente a mudança são elementos inevitáveis nas línguas e não constituem um obstáculo e nem tão pouco um caos, pelo contrário, é uma riqueza que deve ser

explorada de modo a permitir a definição de políticas linguísticas e educacionais que se adequam ao contexto e ao tempo. Porque é com a nossa variante que as pessoas nos identificam. Ramos e Carmo (2020) acrescentam que:

> O multilinguismo não é um mal, não é um castigo, não é uma falha das sociedades, mas uma imensa riqueza, que é importante preservar. Não deixa, contudo, de ser um assunto problemático quando se pretende garantir a coesão nacional, a intercompreensão entre todos os cidadãos do mesmo país, a igualdade de oportunidades, a justiça e a paz social. (p. 446)

Quando as pessoas falam ou escrevem de forma diferente, extrapolando a norma culta, não devem ser estigmatizados, carecem de investigações e leis para incorporar estes fenómenos. Não significa que os conceitos de variação linguística e mudança ficam à margem da norma. Estamos aqui a dizer que as normas, como elementos imaginários, às vezes deslocadas da realidade em que se aplicam, devem ser adequadas ao contexto linguístico da comunidade. Por isso é que Mendes (1985) considera que a língua é o reflexo do povo e ela influencia as culturas e é através dela que se transmite "o seu saber às gerações futuras que, por sua vez, por meio dela também tinham recebido todas as experiências do passado". (p. 8)

Depois de destacarmos algumas concepções acerca da variação e mudança linguística, consideramos ser oportuno fazer uma reflexão no que respeita aos tipos de variações linguísticas. Mendes (1985) entende que a questão da variação linguística só interessou a Sociolinguística porque apresentou uma reflexão profunda a respeito dela, considerando-se dois tipos de variação: "a intralinguística que se manifesta nos usos e nas estruturas de um sistema e a interlinguística que existe entre sistemas em contacto". (p. 11)

Por sua vez, Cunha e Cintra (1985), falando da língua e da sociedade, identificam também três tipos de variações: diatópica, diastrática e diafásica.

1.º – Variação diatópica – aquela em as diferenças se circunscrevem dependendo do espaço geográfico, resultando em variantes locais, variantes regionais e, até, internacionais. (Cunha e Cintra, 1985)

A aproximação entre regiões cria semelhanças na língua. Ao passo que distanciamento entre territórios, com o passar de tempo, acaba por apresentar traços linguísticos diferentes um do outro. A dinâmica das línguas, em combinação com as necessidades dos seus usuários, vai criar as variações a partir de suas necessidades de sobrevivência e trocas comerciais, surgindo novas criações e novas palavras.

"É a variação diatópica, também conhecida por regional ou, ainda, geográfica, a responsável por podermos identificar, às vezes com bastante precisão, a origem de uma pessoa através do modo como ela fala". (Coelho; Gorski; May e Souza, 2012, p. 76)

> A variação regional está associada, algumas vezes, à etnia colonizadora de uma comunidade. Isso ocorre porque a língua do povo colonizador acaba influenciando a língua da região colonizada. No Brasil, apesar de termos sido originalmente colonizados por portugueses, tivemos um grande fluxo imigratório de diversos povos – alemães, italianos, espanhóis, açorianos, japoneses e eslavos, entre outros – sem contar os povos africanos que foram trazidos como mão-de-obra escrava e povos indígenas que já habitavam o território brasileiro, o que faz do nosso país um espaço pluridialetal, um "prato cheio" para a pesquisa sociolinguística. Devemos ter cautela, no entanto, pois nem toda variação regional pode ser explicada pelo fator 'colonização'. (ibid., p. 77)

Este aspecto para o qual os autores chamam a atenção é de suma importância porque, tal como aludido acima, as línguas são organismos vivos, o que quer dizer que, com o passar do tempo, por causa do processo de evolução dos povos (surgimento de novas tecnologias, o êxodo rural, a emigração, comércio entre as comunidades a nível nacional ou internacional, entre outras) existe o convívio entre pessoas de etnias diferentes e acaba por se criar variações linguísticas. Podemos ver que não é apenas o processo de colonização que é responsável pela alteração das estruturas das línguas, pois são vários os factores que provocam a variação e concomitantemente a mudança, tal como temos vindo a referir.

2.º – Variação diastrática – reside, geralmente, na diferença entre as camadas sociais (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.). (Cunha e Cintra, 1985)

As facilidades de acesso à escola, a aproximação ou afastamento das grandes cidades e outros factores como estar numa sociedade em que as pessoas falam a língua ou variante padrão pode determinar os níveis de proficiências na língua. Uma criança que nasce numa família ou sociedade que fala uma determinada variante poderá adquiri-la tal como a ouve e só assim que for à escola é que poderá dar conta dos desvios e posteriormente tentar corrigir.

3.º Variação diafásica – aquela em que a diferença consiste na modalidade expressiva (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especializadas, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.). (Cunha e Cintra, 1985)

Por sua vez, Ferreira, Carrilho, Lobo, Saramago e Cruz (1996), concebendo a variação linguística como elemento de estudos da Sociolinguística Variacionista e Dialetologia, distinguem dois tipos de variantes: primeiro, variação diatópica (do grego *topos,* «lugar») ou geolinguística ou ainda dialectal; e identificam como segunda a variação diastrática (do grego *stratos,* «camada, nível») ou

variação social, geralmente formada pelos grupos sociais. "Cada um desses grupos sociais (etários, socioprofissionais, etc. ...) possui códigos de comportamento que diferenciam dos demais e permitem, dentro do grupo, a identificação mútua. O modo de falar faz parte desse conjunto de códigos". (p. 480)

Paulista (2016) considera como tipos de variações a regional ou diatópica; a social ou diastrática; o registo, a estilística ou diafrásica; na fala e na escrita ou diaméstica; e variação diacrónica. Vamos destacar os últimos três tipos ainda não aflorados.

> A variação de registro, estilística ou diafásica (diá do grego = phasis = expressão modo de falar) mostra a condição de um mesmo falante usar formas diferentes dependendo da situação de comunicação em que se encontra, ou seja, suas escolhas são feitas durante o processo de interação com o outro. E podem ser caracterizados pelos meios usados para a comunicação como a própria fala, o e-mail, o jornal, a carta, etc. (p. 169)

Outro tipo é "a variação na fala e na escrita ou diamésica[que] está relacionada etimologicamente com a ideia de vários meios". Esta modalidade de variação trabalha duas dimensões que são a fala (oralidade) e a escrita. A primeira modalidade é considerada espontânea, ocorrendo de forma menos cuidada. Já no segundo caso, a escrita, "constitui-se uma atividade artificial (não espontânea), ensaiada, com ambientes de maior monitoramento linguístico, regras rígidas de conformidade às formas da variedade padrão". (Coelho, *et al.,* 2010, p. 83-85)

Esta divisão está atualmente posta em causa pela tecnologia. Quem usa um *chat* ou *sms,* por exemplo, escreve quase de forma tão espontânea como quem fala, o que nos leva a escrever sem preparação prévia e muitas vezes nem revemos o texto escrito, usamos abreviaturas, frases incompletas, etc. Neste caso, claro que se observam ainda as marcas da oralidade e da escrita que se mantêm, como as pausas preenchidas ou as repetições de palavras da oralidade. Mas outras como a complexidade sintáctica ou mesmo falta de concordância tanto podem acontecer num meio como no outro. Por isso, parece ser mais produtiva a distinção entre discurso reflectido e discurso não reflectido. Ambos podem ocorrer em modo oral e escrito, ultrapassando a divisão clássica entre oralidade e escrita.

Nos dias de hoje, em larga medida, em função das possibilidades tecnológicas de que dispomos, a divisão clássica entre texto escrito e texto oral é claramente insuficiente. Temos textos que são ditos, mas que foram previamente pensados, estrategicamente preparados e mesmo previamente escritos, como os discursos políticos, a publicidade da rádio ou da TV, algumas comunicações que se faz por telefone com entidades ou serviços, etc. Em muitos casos, há fórmulas fixas que são

sistematicamente usadas. Por exemplo, os textos orais que se ouve quando andamos de avião sobre os procedimentos de segurança a bordo, apesar de serem oralmente transmitidos, são previamente escritos.

A sociedade é confrontada por uma emergência de textos que, geralmente, são caracterizados por rompimento de regras. A dinâmica social coloca as pessoas em contacto permanente de jornais impressos e digitais, informações nas redes sociais vulgo *Facebook, WhatsApp*, *e-mais,* etc. Em casa, no diálogo entre os membros da família, ou ainda nas conversas com amigos, colegas na escola, no trabalho; quando ouvimos notícias, assistimos a programas na televisão (entrevistas, reportagens, documentários), lemos romances e tiras de banda desenhada, biografias e autobiografias, vemos anúncios publicitários, lemos blogues (e talvez escrevamos também em blogues), assistimos a debates e prestamos atenção a discursos políticos quando o tema nos interessa ou a situação nos preocupa; em todas essas circunstâncias, podemos ver a presença do texto no nosso dia-a-dia. Vê-se que os textos podem ser orais ou escritos, mas a verdade é que ele está sempre presente na vida humana em todas as suas actividades quotidianas. (Coutinho e Jorge, 2019)

Nesta perspectiva, a flexão e a variação de elementos num mesmo enunciado dependem da força do plano de texto e da composição. Eles desempenham um papel fundamental no estabelecimento de texto como macroestrutura e do seu sentido porque são responsáveis na criação da disposição, partindo da arte de escrever que vai permitir a ordenação dos argumentos, da invenção, isto é, ter uma ideia que funciona como base e depois ampliá-la por meio da ficção. E durante o desenvolvimento do texto pode-se recorrer à narração, por exemplo. (Adam, 2008)

O autor destaca a existência de dois tipos de planos de textos: convencional e ocasional. No caso do primeiro, a sua estrutura é fixada pelo estado histórico de um género ou subgénero de discurso, por exemplo, uma carta, um requerimento, textos científicos, exigem o cumprimento de regras fixa pela sociedade. Já no segundo caso, pode ocorrer rompimento de regras e variação de género durante a escrita, por exemplo, um editorial, uma canção, um texto publicitário, um discurso político. (Adam, 2008)

Em suma, para terminar esta epígrafe da variação linguística, entendemos que as comunidades têm o direito de defender as suas culturas e línguas, assim como se tem o direito de defender os territórios. Podemos acrescentar que dois grupos de pessoas que integram duas comunidades linguísticas diferentes têm a necessidade de reivindicar a sua autonomia linguística, pedindo que os Estados reconheçam estatutos às suas línguas. Desse modo, podemos dizer que, tal

como as comunidades gozam de estatutos autónomos, por leis, as línguas também o são. (Mendes, 1985, Calvet, 2007)

Consideramos ser oportuno que o Estado crie núcleos e centros de pesquisa sobre o PA e se elabore instrumentos em função da variante do português em uso. Na mesma linha de ideias, Timbane e Vicente (2017) destacam que em África em *lato sensu*, assim como em Angola, *stricto sensu*, "as línguas não estudadas carregam um sentimento de inexistência uma vez que não possuem dicionário, nem gramáticas ou mesmo reconhecimento por parte da política linguística dos governos". (p. 92)

Com a afirmação dos autores, vemos que a política é determinante de modos a que abrem ou não oportunidades a fim de reconhecer a variação linguística intrínseca às realidades culturais, sociais e históricas, sobretudo. Porque os conceitos de variante padrão e variante não padrão são acima de tudo políticos. Quando o Estado entender que uma determinada língua deva atingir à categoria de LN, língua oficial (LO) ou língua cooficial, basta reconhecer por via de legislações e fazer a intervenção/planeamento (criação de instrumentos).

Nesta perspectiva, a língua, no uso mais comum, é concebida como uma noção política-institucional. "Corresponde a um sistema linguístico abstracto que, por razões políticas, económicas e sociais, adquiriu independência tanto funcional como psicológica para os seus falantes. Dão conta do funcionamento desse sistema instrumentos próprios, tais como gramáticas, dicionários, prontuários". (Ferreira, Carrilho, Lobo, Saramago e Cruz, 1996, p. 483)

> Em um caso de variação, as formas variantes costumam receber valores distintos pela comunidade. [...] As variantes padrão são, grosso modo, as que condizem com as prescrições dos manuais de norma padrão; já as variantes não padrão se afastam desse modelo. Mesmo que não seja a variante mais usada por uma comunidade, a variante padrão é, em geral, a **variante de prestígio**, enquanto a não padrão é muitas vezes estigmatizada por essa comunidade – pode haver comentários negativos à forma ou aos falantes que a empregam. Ademais, as variantes padrões tendem a ser **conservadoras**, fazendo parte do repertório linguístico da comunidade há mais tempo, ao passo que as variantes não padrão tendem a ser **inovadoras** na comunidade. (Coelho; Gorski; May e Souza, 2012, p. 27)

Desse modo, a LP (língua oficial que configura a norma padrão) também já é LN em Angola, no sentido em que há " um maior número de angolanos em contacto com o português através da Administração, educação e meios de comunicação social, mas também a sua selecção como LO conferiu ao português uma importante função identitária a nível nacional" (Inverno, 2018, p. 65). Entretanto, precisamos destacar duas situações: a) o PE já não é a mesma coisa que PA, por conta das variações; b) o PA é uma língua de origem europeia que se cria por meio de contacto entre as LN. Desse modo, a semelhança com o que aconteceu no Brasil ou ainda a passagem do latim para PE, o

Estado precisa reconhecer a existência do PA e fazer, com o auxílio dos especialistas em linguística e não só, a intervenção dessa variante no sentido de se criar instrumentos que facilitem o seu ensino e uso na administração pública do país.

1.8. Processos de avaliação de ensino em Angola

Este item faz uma reflexão do processo de avaliação das aprendizagens no SNE, principalmente no I Ciclo do Ensino Secundário, por ser o cerne do nosso trabalho. Começamos a apresentar alguns conceitos básicos da avaliação, no geral, para depois abordarmos o processo de avaliação das aprendizagens a nível nacional apoiando-nos em alguns autores e sobretudo em leis e instituições responsáveis por fazer acompanhamento da qualidade de aplicação da política educativa do país.

Durante o processo de ensino-aprendizagem (PEA), a avaliação constitui-se como uma fase delicada e complexa. No sentido motivacional, ela insta o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos porque funciona como barómetro (nele os alunos conseguem perceber se estão num bom caminho ou não), o que define o rendimento ou não destes numa determinada disciplina ou classe. A sua complexidade surge quando, no PEA, os esforços dos professores e dos alunos são medidos pelos resultados da avaliação. Quando muitos alunos são aprovados, é porque rendem, o que quer dizer que o professor desempenhou com zelo as suas actividades. Em poucas palavras, considera-se que houve ensino e aprendizagem. Pelo contrário, quando há maus resultados, é porque alunos e professores não tiveram bom desempenho.

São colocados à parte diversos factores ou formas de atitudes que os alunos apresentam que podem determinar o seu desempenho no PEA: quoficiente de inteligência (QI), nível de adaptação na sociedade e na escola, acompanhamento dos pais e encarregados de educação, disponibilidade de materiais de ensino-aprendizagem, motivação dos alunos, currículo, participação ou não dos alunos nas aulas, entre outros. Estes e outros factores também podem constituir-se em grandes condicionamentos de aprendizagem e traduzir-se em maus resultados da avaliação.

Olhando para este conjunto de elementos ora mencionados que, às vezes, passam despercebidos durante o PEA e na fase de apuramento dos resultados de aprendizagem dos alunos, em particular, importa dizer que eles devem fazer parte integrante do processo de avaliação das

aprendizagens, concebendo-o como longo e complexo, isto é, deve abranger todo o PEA de modo que estas dimensões todas sejam valoradas.

Casanova (2015) considera que a avaliação faz parte integrante do PEA. Desde os primeiros dias do PEA, os professores observam e analisam a integração dos alunos na escola, os conhecimentos acumulados fruto da sua experiência social e a sua curiosidade. E, no decorrer do processo avaliativo, o aluno pode tomar consciência das suas dificuldades, mas sobretudo da forma como desenvolver a sua aprendizagem e superar as suas debilidades, em função dos resultados que obtiver.

A avaliação deve ser desenvolvida como mais uma etapa de aprendizagem, desempenhando assim a sua função formativa. Onde os alunos descobrem as suas debilidades e procuram superá-las. E, de igual modo, os professores olham para os resultados dos alunos como uma oportunidade para inferir sobre as suas metodologias de ensino e aprendizagem, implicando nova postura e a tomada de consciência.

Diante do acima exposto, a avaliação pode ser definida como o momento de juízo de valores, analisando o PEA como um todo (assimilação dos alunos, sua dedicação e participação, metodologias aplicadas pelos professores para perceber se produzem bons resultados ou não), disposição de materiais didácticos e o currículo para ver se ainda se ajusta ao contexto ou se carece de actualização.

Para Piletti (2004), a avaliação é um processo constante de pesquisa e observação dos resultados de aprendizagem dos alunos visando a interpretar o nível de conhecimentos adquiridos, suas habilidades e atitudes, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, em função dos objectivos propostos. O que permite decidir sobre o aproveitamento dos alunos na disciplina, mostrando caminho para a planificação dos professores e da escola em geral.

A partir deste conceito, o autor chega a concluir que a avaliação não é um fim, mas um meio, porque permite verificar se os objectivos estão a ser alcançados ou não, e identificar os alunos com dificuldades com vista a proporcionar-lhes o apoio psicopedagógico desejado e a definição de novas metodologias de ensino.

Por sua vez, Tavares (2011) entende que a avaliação "deve servir como diagnóstico do ensino realizado, tendo em vista as competências e as habilidades e a capacidade de organizar as informações, construindo o conhecimento". (p. 105)

O Decreto Executivo 18/20, no seu artigo 4.º, salienta que "a avaliação das aprendizagens deve ser contínua, sistemática e formativa, tendo sempre em atenção os níveis de aprendizagem (*reprodutivo e aplicativo)*".

O referido instrutivo destaca que as avaliações devem seguir modelos de diversas naturezas, entre os quais: i) chuva de ideias; ii) perguntas orais; iii) perguntas escritas; iv) debates; v) demonstrações; vi) elaboração, apresentação e discussão de relatórios; vii) jogo de papéis ou dramatização; viii) leitura e interpretação de textos; ix) observação; x) resolução de problemas; xi) tarefa para casa; xii) trabalhos individuais e de grupo.

Os autores convergem ao considerarem que a avaliação é um meio para medir o nível de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos porque permite o diagnóstico da situação de PEA e favorece a tomada de decisão por parte do professor sobre as metodologias de ensino.

Perrenoud (1998) acrescenta que, se a avaliação for entendida como fim, isto é, o momento de penalização (reprovar os que não desenvolveram conhecimentos ou se dedicaram pouco e aprovar os que tiveram bons rendimentos, uma realidade bastante notória nas escolas), constitui-se como um obstáculo à inovação pedagógica, na medida que:

> 1 • A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar.
>
> 2 • O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham "pela nota": todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
>
> 3 • O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação.
>
> 4 • A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora.
>
> 5 • O trabalho escolar tende a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
>
> 6 • O sistema clássico de avaliação força o professor a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.
>
> 7 • Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia? (Perrenoud, 1998, pp. 2-3)

A visão do autor sobre como a avaliação é concebida como fim dificulta a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores porque, tal como ele referiu, o ensino tem apenas a finalidade de

obtenção de notas, os conhecimentos tornam-se menos importante, obrigando a que os alunos recorram à memorização. Em muitos casos, os alunos apenas estudam as matérias na fase de provas e a absorção de conhecimento é momentânea, sendo facilmente esquecidos estes saberes ao longo do tempo. O professor não surge como mediador de conhecimentos, mas como aquele que deposita e cobra, não havendo tempo suficiente para ouvir e ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, pois as aulas são demasiadas corridas. Há muita preocupação em concluir as temáticas planificadas para o trimestre ou para o ano lectivo e pouca preocupação com os níveis de assimilação dos conhecimentos por parte dos aprendizes.

Em contexto do SNE, a avaliação do PEA é regulada pelo Decreto Executivo 18/20, de 3 de Novembro. No referido diploma, o seu artigo 3.º distingue os seguintes tipos de avaliações:

a) **Avaliação diagnóstica** ou inicial é uma modalidade da acção avaliativa realizada no início do processo de aprendizagem, com o objectivo de aferir o nível de competências e/ou conhecimentos que o aluno possui à partida;

b) **Avaliação formativa** como uma modalidade de avaliação contínua ou sistemática que intervém em todo o processo de ensino-aprendizagem;

c) **Avaliação sumativa** como uma modalidade direccionada à recolha sobre o nível de aprendizagem das competências alcançadas pelo aluno no fim de uma ou mais unidades didácticas do trimestre e do ano lectivo.

A prática mostra uma realidade em que nem sempre a avaliação diagnóstica serve para determinar o nível de conhecimentos básicos que os alunos trazem nas classes anteriores de modo a determinar o tipo de conhecimentos que são úteis para este grupo e definir a metodologia que o professor deve utilizar. Pelo contrário, os professores encontram-se numa dicotomia: entre a vontade de fazer melhor (a sua experiência e a sua motivação, de um lado; e, por outro, a obrigação, por meio da política educativa instituída pelo Estado, de cumprir o programa, acompanhada pelas direcções provinciais, municipais e das escolas a serem seguida ao pé da letra), limitando a sua inovação. São obrigados a apresentar resultados quantitativos que engrossam as estatísticas provinciais e nacionais do sector.

Nesta perspectiva, as principais modalidades de classificação, apoiando-se no *Sistema de Avaliação das Aprendizagens - I Ciclo do Ensino Secundário Geral* são:

1. A Escala de Avaliação é numérica para todas as disciplinas e varia entre zero (0) e vinte (20) valores.

2. A Escala de Avaliação é subdividida, a fim de traduzir os níveis de cumprimento dos objectivos de todas as disciplinas, nos escalões seguintes:

a) De 1 a 4 - *Mau,* progride pouco.

b) De 5 a 9 - *Medíocre*, progride insuficientemente.

c) De 10 a 13 - *Suficiente*, progride suficientemente.

d) De 14 a 17 - *Bom,* progride bem.

e) De 18 a 20 - *Muito bom*, progride com segurança. (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, INIDE, 2013, p. 4)

Esta modalidade é aplicável às provas do professor, trimestrais, finais ou exames. Ao passo que as avaliações contínuas (aquelas realizadas em todas as aulas, isto é, diárias) seguem uma escala de zero (0) a cinco (5) valores, a serem convertidos numa fórmula de coeficiente de quatro (4). Esta avaliação é da competência do professor, que regista os resultados qualitativos e quantitativos obtidos pelos alunos. Os cálculos podem ser representados da seguinte forma:

$$\textbf{1) MAC} = \frac{\Sigma \text{ das médias de avaliação contínua durante o trimestre}}{\text{n.º total de avaliações do trimestre}}$$

$$\textbf{2) CT} = \frac{\text{MAC} + \text{CPP}}{2}$$

Σ - Somatório
MAC - Média das Avaliações Contínuas
CT - Classificação do Trimestre
CPP - Classificação da Prova do(a) Professor(a)

Fonte: INIDE (2013, p. 4)

Estes resultados são somados com as notas das provas do professor e trimestrais e, no fim do 3.º Trimestre, o professor atribuirá uma classificação final por disciplina de acordo com a seguinte fórmula:

$$\textbf{CAP} = \frac{CT_1 + CT_2 + CT_3}{3}$$

CAP - Classificação Final Atribuída pelo(a) Professor(a) no 3.º Trimestre
$\textbf{CT}_1$ - Classificação do 1.º Trimestre.
$\textbf{CT}_2$ - Classificação do 2.º Trimestre.
$\textbf{CT}_3$ - Classificação do 3.º Trimestre.

Fonte: INIDE (2013, p. 5)

No caso da 9.ª classe, que constitui o nosso campo de estudo, considerada de exame, a fase de avaliação não fica por aqui. A classificação final da 9.ª classe por disciplina obtém-se através da seguinte fórmula:

$$\mathbf{CF} = (0{,}4 \times \mathrm{CAP}) + (0{,}6 \times \mathrm{CE}) \quad \textbf{ou} \quad \mathbf{CF} = \frac{(4 \times \mathrm{CAP}) + (6 \times \mathrm{CE})}{10}$$

CF - Classificação Final do Ano Lectivo por Disciplina
CAP - Classificação Atribuída pelo Professor no 3.º Trimestre
CE - Classificação Obtida no Exame

Fonte: INIDE (2013, p. 5)

Antigamente, havia disciplinas com exames orais e escritos simultaneamente, no caso específico da LP e línguas estrangeiras. Actualmente, os exames orais aparecem nas línguas estrangeiras apenas (Inglês e Francês) e a classificação de exame obtém-se de acordo com a seguinte fórmula:

$$\mathbf{CT} = \frac{\mathrm{CEO} + \mathrm{CEE}}{2}$$

CE - Classificação do Exame
CEO - Classificação do Exame Oral
CEE - Classificação do Exame Escrito

Fonte: INIDE (2013, p. 6)

A nossa abordagem até aqui refere-se a nível de avaliação por disciplina, classe e escola. Mais adiante iremos abordar a avaliação das aprendizagens a nível do SNE.

A preocupação sobre a avaliação das aprendizagens no SNE, sobretudo no ensino geral, começou dois anos depois da independência. O Estado criou o Centro de Investigação Pedagógica e Inspecção Escolar (CIPIE), à luz do Decreto Presidencial n.º 26/77, de 27Janeiro, que tinha a missão de elaborar e aperfeiçoar os planos, programas e manuais de ensino, orientar a investigação pedagógica para os diferentes ramos de ensino, bem como traçar as orientações pedagógicas para o PEA. Mais tarde, o Decreto n.º 40/80, de 14 de Maio, criou o Centro de Investigação Pedagógica (CIP), tendo as competências do Departamento de Inspecção Escolar, posteriormente transferido para o Departamento Nacional de Apoio Pedagógico, que evoluiu para Gabinete de Inspecção Nacional, criado em 1987. No mesmo ano, o Decreto n.º 9/87, de 30 de Maio, do Conselho de Ministro, criou o Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INIDE), com atribuições de Estudos

Pedagógicos e Elaboração de materiais escolares. Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE, 2021).

Percebe-se que, até então, duas áreas estavam fundidas em uma só: a inspecção escolar e o instituto de avaliação das aprendizagens, dando lugar à necessidade de separação para tornarem os departamentos mais operacionais. Por isso é que, no âmbito da reforma dos Institutos públicos, foi criado por meio do Decreto Presidencial n.º 91/21, de 16 de Abril, o Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE), que tem por objectivo a realização da avaliação educacional, a proposição de estudos e políticas educativas, a elaboração de instrumentos didáctico-pedagógicos e materiais curriculares, bem como a garantia da qualidade educativa para os níveis da Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário e Modalidade de Ensino. Este decreto, no seu artigo 2.º, destaca que:

> O INADE tem a missão de promover e coordenar estudos relativos à Avaliação do Sistema de Educação e Ensino, Gestão Curricular, execução da Política Educativa, inovação, garantia da qualidade, incluindo a produção de instrumentos didáctico-pedagógicos, materiais curriculares, certificação, equivalências e homologação de estudos nos níveis de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário e Modalidades de Ensino.

Nesta perspectiva, actualmente, o INADE é a instituição responsável pela avaliação das aprendizagens no SNE, mas com mais ênfase na acreditação. O seu artigo 4.º estabelece como objectivos específicos da referida instituição:

a) Conceber, propor e monitorar o Sistema Nacional de Avaliação e o de Garantia da Qualidade da Educação nas diferentes modalidades de ensino;

b) Promover a realização da avaliação interna e externa dos cursos e das Instituições de Ensino;

c) Planificar, conceber, produzir e validar os instrumentos metodológicos de avaliação nacional, exames e desenvolvimento das actividades experimentais;

d) Definir e assegurar o desenvolvimento e avaliação curricular, que promovam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem;

e) Planificar, conceber e realizar a política linguística no domínio do ensino e aprendizagem das línguas angolanas de origem africana nos níveis de ensino Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário e nas diferentes modalidades de ensino;

f) Conceber os materiais curriculares para os subsistemas e modalidades de ensino;

g) Estabelecer e propor as normas para regulamentar o regime de concessão de equivalência, reconhecimento de estudos, certificação, bem como a acreditação das instituições e dos seus respectivos cursos;

h) Participar na elaboração e gestão do Quadro Nacional de Qualificações, em colaboração com outros Departamentos Ministeriais;

i) Conceber, experimentar, monitorar, avaliar e corrigir os materiais curriculares e didáctico-pedagógicos;

j) Fomentar, planificar e organizar eventos académicos e científicos, de partilha e divulgação de experiências;

k) Realizar consultorias em instituições públicas, público-privadas e privadas, no domínio do desenho, desenvolvimento e avaliação curricular;

l) Promover as acções de publicação de obras, realização de fóruns, traduções e emissão de pareceres técnicos especializados sobre documentos diversos no domínio da educação;

m) Estabelecer parcerias com instituições congéneres e outras de âmbito nacional e internacional.

O assunto sobre o quadro actual da implementação e aprendizagem da LP como LO e o ensino-aprendizagem das LN (política linguística), tal como discutido acima, constitui também uma preocupação nesta lei e no INADE (assim como se vê no objectivo descrito na alínea e), mas, assim como dissemos antes, é preciso professores formados para poderem leccionar essas disciplinas e criar condições materiais (instrumentos). Pois, por exemplo, o ensino da disciplina de cokwe como LN no SNE, a nível do Leste, é assegurado por professores não especializados em línguas, em muitos casos, pastores ou pessoas que sabem falar esta língua e que sejam quadros do Ministério da Educação (MED). Às vezes, os instrutivos apresentam boas ideias, mas a falta de condições condiciona a implementação em prática, isto é, na sala de aulas.

Em termos organigrámicos, o INADE compreende os seguintes órgãos e serviços:

1. Órgãos de Gestão:
    a) Conselho Directivo;
    b) Director Geral;
    c) Conselho Fiscal.
2. Serviços Executivos:
    a) Departamento de Avaliação e Garantia da Qualidade;
    b) Departamento de Estudos e Gestão Curricular,
    c) Departamento de Acreditação, Equivalência e Certificação.
3. Serviços de Apoio Agrupados:
    a) Departamento de Apoio ao Director Geral;
    b) Departamento de Administração e Serviços Gerais;
    c) Departamento de Comunicação, Inovação Tecnológica e Modernização dos Serviços.
4. Serviços Locais: Serviços Provinciais. (artigo 6.º)

Destaca-se dois órgãos pelo seu papel preponderante na avaliação das aprendizagens: o Conselho Directivo e Director Geral. Segundo o artigo 7.º, o Conselho Directivo o é o órgão colegial que delibera sobre aspectos de gestão permanente e tem como áreas de apoio: a) Director Geral, que o preside; b) dois Directores Gerais-Adjuntos. Por sua vez, o Conselho Directivo reúne-se ordinariamente

de 15 em 15 dias e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo seu Presidente, por sua iniciativa ou a pedido da maioria dos seus membros. O artigo 8.º refere as seguintes competências do Conselho Directivo:

a) Elaborar, aprovar e executar os planos de actividades anuais e plurianuais;
b) Elaborar e aprovar os instrumentos de gestão previsional e os relatórios de prestação de contas;
c) Aprovar os regulamentos internos, incluindo do fundo social;
d) Deliberar sobre a criação do Fundo Social;
e) Aceitar doações, heranças e legados;
f) Exercer as demais atribuições estabelecidas por lei ou determinadas superiormente.

Segundo o artigo 9.º, o Director Geral tem as seguintes atribuições:

a) Dirigir os serviços do INADE;
b) Propor a nomeação dos responsáveis do INADE;
c) Preparar os instrumentos de gestão previsional e os relatórios de actividade e submeter à aprovação da superintendência, após parecer do órgão de fiscalização;
d) Gerir o quadro de pessoal e exercer o poder disciplinar sobre o pessoal;
e) Emitir despachos, instruções, circulares e ordens de serviço;
f) Representar o INADE e constituir mandatário para o efeito;
g) Exercer as demais competências estabelecidas por lei ou determinadas superiormente.

O INADE possui os seguintes departamentos de apoio: Departamento de Apoio ao Director Geral, Departamento de Comunicação, Inovação Tecnológica e Modernização dos Serviços, Departamento de Avaliação e Garantia da Qualidade, Departamento de Estudos e Gestão Curricular, e Departamento de Acreditação, Equivalência e Certificação. Entre eles, o artigo 14.º aborda aquele que mereceu mais atenção por estar associado ao item em abordagem, o Departamento de Avaliação e Garantia da Qualidade é o serviço executivo encarregue pela gestão dos processos de avaliação interna e externa e pela garantia da qualidade dos subsistemas e modalidades de ensino sob a responsabilidade do Departamento Ministerial responsável pela Educação. Este departamento tem as seguintes competências:

a) Conceber, propor, implementar e monitorar o Sistema Nacional de Avaliação e o da Gestão da Qualidade;
b) Planificar, conceber e validar os instrumentos de avaliação, definindo os respectivos critérios de classificação;
c) Propor, participar e avaliar as acções de treinamento dos Agentes de Ensino no domínio da docimologia;

d) Conceber, propor e monitorar a realização dos exames nacionais, bem como os mecanismos e critérios de avaliação das Instituições de Ensino;

e) Definir e assegurar a utilização dos parâmetros da qualidade das Instituições de Ensino;

f) Promover a realização de avaliação interna e externa dos cursos nas Instituições de Ensino, em articulação com outros órgãos afins;

g) Elaborar e propor normas metodológicas que regulam o funcionamento da avaliação externa;

h) Desenvolver um sistema de gestão e garantia de qualidade nas instituições;

i) Estabelecer os indicadores de qualidade em todos os subsistemas e modalidades de ensino;

j) Promover e definir práticas inovadoras no domínio da avaliação e no domínio da recolha de dados, bem como a divulgação dos resultados;

k) Avaliar projectos, estudos e ou intervenção para a melhoria da qualidade da educação e ensino;

l) Avaliar os planos, programas, livro de actividades, livro do aluno, livro do professor e outros materiais pedagógicos, incluindo os de avaliação, para os subsistemas e modalidades de ensino sob a responsabilidade do Departamento Ministerial responsável pela Educação;

m) Analisar e formular pareceres sobre os instrumentos de avaliação, exames e outros materiais didáctico-pedagógicos concebidos e elaborados por autores internos e externos;

n) Exercer as demais competências estabelecidas por lei ou determinadas superiormente.

Tal como aludido, o INADE é uma instituição que, apesar de os seus documentos orientadores referirem constantemente a avaliação das aprendizagens, no âmbito geral, está mais voltado para a acreditação (apreciar documentos dos estudantes finalistas e reconhecer os seus certificados a nível do MED e do país), de modo a que sejam válidos nos países onde os alunos queiram dar segmentos das suas formações, porque o Ministério das Relações Exteriores exige sempre um reconhecimento dos certificados pelo MED e pelo INADE. E a compilação e interpretação dos resultados com base nas estatísticas providas das direcções provinciais da educação.

O processo de avaliação das aprendizagens é acompanhado pelo MED que desempenha, para além de outras funções no sector, o papel de certificar o nível de aplicação das políticas educativas emanadas pelo Estado, avaliar a qualidade de ensino, fazer o rácio de número de professores a nível do ministério, para saber-se conseguem atender a demanda de alunos. Também tem acompanhado a disponibilidade das salas, materiais (como carteiras, quadros, secretárias, por exemplo) e o estado das escolas no geral.

Em determinado período, o MED leva a cabo um processo de aferição da qualidade da educação a nível do país, procedendo à chamada Avaliação Global das Aprendizagens por meio de recolha, análise e valoração de dados atinentes às aprendizagens dos alunos, a nível nacional, para permitir a melhoria de políticas educativas tais como: aumento do número de escolas, materiais e professores com vista a acompanhar a subida de índices demográficos, pois, em muitos casos,

continua presente aquela visão de que *o filho é riqueza*. Com efeito, verifica-se elevadíssimas taxas de natalidade no país. (Cabral, 2014)

Para este autor, o primeiro sistema educativo (SE) em Angola foi concebido numa fase conturbada, onde a nova nação se formou no meio de conflitos entre irmãos, mas com a influência de forças externas como Blocos do Leste (socialista) e o do Ocidente (capitalista). O primeiro bloco teve forte influência no regime e a oposição ao segundo. Esta disputa era visível, no sentido em que alimentou a guerra civil. Foi nesta fase que surgiu o primeiro SE, em 1978, três anos depois da independência nacional, marcado pela distorção nos seus pilares: currículo, PEA, corpo docente, corpo discente, administração, gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros). O referido SE resultou num verdadeiro fracasso nos seguintes termos:

- Ausência de uma delimitação clara do perfil de saída dos alunos do Ensino Primário;
- O fraco aproveitamento escolar dos alunos onde, de 1000 que ingressavam na 1.ª classe, decorridos quatro anos, somente 142 concluíam o I Nível do Ensino de Base. Destes, apenas 34 transitavam sem repetições de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições;
- O abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores;
- A existência de uma rede escolar com poucas salas de aulas;
- A destruição de um número significativo de escolas, resultantes da situação político-militar, fundamentalmente a partir do início da década de 90. (Cabral, 2014, p. 36)

Outros elementos que podem ser elencados são: a falta de alocação de uma verba significativa para a educação porque a maior parte do orçamento era para a segurança e defesa, colocando a parcela do MED abaixo dos 5%; a existência de um currículo escolar que não reflectia a realidade sociocultural do país e a fraca formação de professores; pouca oferta educativa para as pessoas portadoras de deficiências e falta de políticas educativas que incentivassem à igualdade de género (num contexto em que as famílias priorizavam o acesso à escola dos rapazes e relegavam as meninas para as tarefas domésticas).

Cabral (2014) destaca que, em finais da década de 90, o país registava uma taxa muito baixa de escolarização, onde 35% das crianças que se matriculavam não concluía o Ensino Primário. Já no ciclo subsequente, passa de 35% de insucesso para mais de 80%, apenas 18% de rapazes e 13% de raparigas chegavam ao Ensino Secundário. Em geral, apesar desse índice baixo de escolarização, por conta dos factores ora mencionados, verifica-se um elevado número de abandono escolar: em média, 24% dos alunos abandonavam o Ensino Primário.

No intuito de melhorar a qualidade da educação no país, foi realizada uma Mesa Redonda, em 1993, que marca o início de implementação da segunda Reforma Educativa (2.ª RE). Criou-se então o Projecto de Lei da Escolarização na República de Angola, que depois evoluiu para Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro. A implementação efectiva da 2.ª RE ocorre no ano 2004. A 2.ª RE apresenta um novo quadro de Políticas Educativas de Angola, orientadas pelos seguintes objectivos:

1- Expandir a Rede Escolar;
2- Melhorar a Qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem;
3- Reforçar a eficácia do Sistema de Educação;
4- Melhorar a equidade do Sistema de Educação. (Cabral, 2014, p. 41)

Com o advento da paz, em 2002, o Estado começou a aumentar as verbas do MED, favorecendo a construção de novas infra-estruturas escolares, reabilitação das antigas e alocação de receitas para equipamentos, reforço da merenda escolar para o combate à fome e distribuição de materiais escolar por via do INIDE (entidade responsável pela produção de livros e distribuição nas escolas). Havendo um aumento significativo de números de salas de aulas e, consequentemente, de alunos.

Podemos ver que a evolução do orçamento no Sector da Educação entre 2004 e 2011, apesar da crise económica global de 2008, em relação ao produto do crescimento do PIB *per capita*, aponta para um aumento médio de 7,3% do Orçamento Geral do Estado (OGE), o que equivale a um valor monetário de 23.108.311.364,13kz. Com uma tendência sempre de crescimento por cada ano económico. (Cabral, 2014)

A preocupação do Estado, dos demais fazedores da política educativa e de todos os intervenientes do sector prende-se com a melhoria da qualidade de educação no país. Segundo Cabral (2014), em 2007, foi criada a Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE), um organismo interno do MED que tinha a missão de fazer avaliações parciais da 2.ª RE, com as seguintes atribuições:

- Proceder à programação das acções a desenvolver para o cumprimento do Plano de Implementação Progressiva do Novo Sistema de Educação;
- Monitorar a aplicação do Plano de Implementação Progressiva do Novo Sistema de Educação;
- Avaliar o grau de execução do plano;
- Propor medidas correctivas de execução do plano;
- Elaborar relatórios anuais de balanço. (Cabral, 2014, p. 54)

Tal como aludido acima, o plano visava também assegurar a qualidade. A qualidade de educação constitui uma preocupação de vários organismos nacionais e internacionais que velam pela educação, por isso é que foi considerada uma categoria central do novo paradigma de educação sustentável, na visão da Organização das Nações Unidas (ONU) (Gadotti, 2010).

> Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada directamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo este tema. Um conjunto de factores contribui para a qualidade na educação. (Gadotti, 2010, p. 7).

Entende-se que, por meio da educação, os indivíduos podem transformar a sua realidade social, resolver os problemas que afligem as comunidades e que as pessoas podem realizar os seus sonhos. Mas, tal como referiu o autor ora citado, o alcance da qualidade da edução está condicionado pelos diversos factores socioeconómicos e sobretudo pelas políticas de educação.

Vamos ver, por exemplo, os problemas que enfrentam a Educação Angolana elencados no estudo *Avaliação Global da Reforma Educativa* de Cabral (2014). Numa amostra de escolas do sector, das 454 escolas avaliadas, das quais 84% são de construção definitiva, 52,6% apresentam estado de conservação razoável. Do total, 54,3% não possuem áreas para a prática de Educação Física; 80,2% não possuem bibliotecas; 78,4% não possuem acesso para pessoas portadoras de deficiências físicas; 60,6% não possuem água canalizada. Apenas 43,4% possuem luz eléctrica em bom estado; 52,6% possuem casas de banho para alunos e 53,9% possuem casas de banho para professores.

Aliados a estas, destacam-se ainda as dificuldades de rácio aluno/professor, rácio aluno/turma (onde residem ainda inúmeras dificuldades porque continuamos a ter salas sobrelotadas, acima dos 35-45 que constitui o normal recomendado), o que dificulta o PEA e também a avaliação das aprendizagens nas escolas. Este quadro em que se encontram as escolas do sector condiciona o alcance dos objectivos do ministério e, concomitantemente, a qualidade da educação, apesar de se reconhecer que há um esforço do Estado no sentido de proporcionar melhorias.

As consequências destas más condições do sistema de ensino angolano são o abandono escolar e o elevado nível de reprovações de alunos. A título de exemplo, só no I Ciclo do Ensino Secundário (I CES), que constitui o nosso objecto de estudo, segundo Cabral (2014), houve uma taxa nacional de repetência de 22,9%. A nível das províncias, o Cuanza Norte (21%), apresentando a taxa

mais alta e Malanje com a mais baixa de 4,4%; a nível médio encontramos Lunda Norte (17%), Cuanza Sul (15%), Cunene (13%), Cuando Cubango e Uíge (11%), Huambo (10%), as demais fixando-se abaixo de 10%.

Apoiando-nos neste autor, vamos fazer uma súmula do alcance dos objectivos da 2.ª RE e alguns resultados do seu estudo:

No primeiro objectivo, Expandir a Rede Escolar, no período de 2004-2011 considera-se que houve aumento de salas de aulas, passando de 36 011 em 2004 para 56 857 em 2011, a nível de todo o sector. Ao passo que no I CES passou de 1 421, em 2004, para 3 902, em 2011.

Já no segundo, Melhorar a Qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem, no período de 2004-2011 observou-se também aumento e passou a integrar mais a educação especial para indivíduos com deficiência. No Ensino Primário, de 3 022 841 alunos matriculados, em 2004, para 4 875 868, em 2011. E no I CES de 197 735, em 2004, para 619 814, em 2011. A nível nacional, considera-se que houve taxas brutas de escolarização de 50% para os níveis do ensino geral (não universitários). De igual modo, ocorreu uma evolução do corpo docente neste período, no cômputo nacional, passando de 113 523 efectivos, em 2004, para 233 160, um aumento de 51,3%.

Observa-se que foram criadas Escolas do Magistério que passaram a assegurar a formação de professores para o Jardim de Infância, Pré-Escolar e Ensino Primário; e professores do I CES. No período de 2004 a 2011, foram formados 70 mil professores para o Ensino Primário e 40 mil professores para o I CES. Destaca-se também que se tem levado a cabo programas de capacitação dos docentes em cada início de ano lectivo, entre elas, seminários de capacitação por cada município ou escolas onde se aborda, entre outros temas, preenchimento de cadernetas, mini-pautas, pautas, decretos que regem o ministério, pauta deontológica, perfil e ética do professor. São seleccionados professores experientes e estes preparam conteúdos, em função do tema indicado pela direcção.

No terceiro objectivo, Reforçar a Eficácia do Sistema de Educação, foram realizados observações e acompanhamento de aulas por disciplinas. Importa trazer aqui alguns resultados da LP por estar relacionado com a nossa investigação. O estudo agrupou os resultados em três regiões do país: litoral, centro e leste. Nesta disciplina, a avaliação da escrita foi feita tendo como dimensão de análise *o nome* escrito à mão por cada aluno porque o autor considerou ser uma categoria importante por ser aquela que o aluno começa a aprender primeiro na escola. A leitura dos dados aponta que a região do litoral apresentou resultados mais satisfatórios. Na escala de 20 valores de avaliação da

escrita, o Litoral apresenta 5,6 de masculino e femininos (MF), o Centro com 5,1 MF e o Leste MF=4,1 e F=4,3.

Inicialmente o estudo pretendia avaliar a capacidade de análise da escrita dos alunos por meio de textos escritos produzidos por eles ou por meio de um ditado, como é o habitual nos testes de aferição, os investigadores optaram pela avaliação da escrita do nome próprio dos alunos. Os dados deste estudo apontam para resultado tendencialmente satisfatórios em todas as províncias porque estão afixados acima dos 50%, tendo como base o critério de satisfatório. O autor acrescenta ainda que a média nacional em todos os ciclos estava acima do suficiente, isto é, o 2.º CESTP com 89%, que se situa no nível de muito bom (Cabral, 2014). Para além do conjunto de ciclos de ensino apresentados pelo autor, a título de exemplo, vamos destacar o 1.º CESG pela relação com a nossa investigação:

Tabela 12 - Dados da escrita dos nomes por província e o 1.º CESG

Ciclo	Género	Bgo	Bga	Bié	Cba	Cune	C. Cub	C. Nort	C.Sul	Hbo	Hía	Lda	L. Not	L. Sul	Mje	Mox	Nbe	Uge	Zre	Média Nacional
1.º CESG	F	50 %	40 %	32 %	21 %	25%	15 %	23 %	30%	30 %	25 %	30 %	22 %	20 %	21 %	24 %	32 %	40 %	42 %	29%
	MF	76 %	86 %	73 %	83 %	77%	63 %	69 %	69%	79 %	87 %	74 %	71 %	75 %	86 %	77 %	93 %	75 %	78 %	77%

Fonte: Cabral (2014, p.115)

Os resultados da tabela acima referida apontam que a qualidade de escrita entre o género feminino cifrava-se nos 29% e dos rapazes nos 71%. Um dado importante é que, tal como referido anteriormente, todas as províncias estava acima dos 50% da qualidade.

Segundo os dados de observação de aulas, em comparação com a disciplina de Matemática, em termos nacionais, a LP apresenta três médias positivas, Preparação Psico-Pedagógica (52%), Gestão do Conteúdo da Aula (51%) e Utilização dos Meios de Ensino (55,9%). O autor destaca três níveis de avaliação: baixo (com o indicador de 1), médio (2) e superior (3). E os resultados da foram os seguintes: LP (5,1; 3,4; 3,0) e a Matemática (2,4; 3,5; 1,9). A LP apresenta no primeiro e último nível e ao passo que a Matemática supera a LP no nível 2.

No último, Melhorar a Equidade do Sistema de Educação, considera-se que houve expansão da rede escolar, com mais estabelecimentos de ensino nas zonas suburbanas e rurais (evitando que as crianças desloquem ou percorram longas distâncias para terem acesso à escola), criou-se mais escolas de ensino especial e alfabetização de adultos. Com efeito, as taxas de escolarização aumentaram numa média de 50% para todos os ciclos.

Verifica-se que houve, ao longo do período em estudo, um aumento de 50,4% de alunos com deficiência no sistema de educação (SE). Entre estas, há a assinalar a deficiência auditiva, com 25%, a deficiência intelectual, com 19,2%, e a deficiência de transtornos globais no desenvolvimento, com 15,2%.

Em suma, entende-se que há uma nova abordagem e uma nova política educativa, acompanhando, de forma lenta, a evolução da sociedade, reconhecendo a necessidade de melhorias. Tal como refere Gadotti (2010), no início a escola era para uns poucos, por causa de algumas limitações que eram impostas naquele contexto e considerava-se que o sistema de ensino-aprendizagem respondia com a espectativa da altura, atendendo o momento em que se vivia, entendia-se que as políticas aplicadas se ajustavam. Com o processo de inclusão, dando oportunidade a todos, rompendo a estratificação por classes que estava na base do acesso à escola (por exemplo, pobres e ricos ou bases, média e alta), precisa-se de políticas de massas, isto é, mais verbas, mais escolas, mais materiais, mais professores, etc. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, desporto e lazer.

CAPÍTULO 2
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo é da natureza metodológica, apresentando os fundamentos epistemológicos que orientaram a escolha do tipo de investigação mista (quantitativa e qualitativa), de determinados métodos e técnicas de análise. Na fase de análise de dados quantitativos utilizámos a Estatística Descritiva como método e recorremos ao SPSS como *software* de tratamento da informação. Enquanto na fase dos dados qualitativos empregámos a Análise de Conteúdos como método e o MAXQDA serviu como ferramenta de tratamento dos resultados.

2.1. Opção relativa ao método

O estudo levado a cabo é tem como base dois grandes métodos de análise de dados: análise estatística univariada e *método de análise de conteúdo.*

Para Reis (2022), os métodos de análise estatísticos utilizados no tratamento de dados podem ser:

- Análises univariadas – Consiste numa só variável, em que os resultados são apresentados em valores absolutos e em percentagens da totalidade das observações;
- Análises bivariadas – Consiste no cruzamento de várias variáveis;
- Análises multivariadas – Consiste na exploração de possíveis relações que possam surgir entre duas ou mais variáveis, de forma a atingir os objectivos e comprovar as hipóteses consideradas. (p. 115)

Ainda sobre os dados quantitativos, Reis (2022) apresenta as seguintes técnicas:

- Técnicas de estatísticas descritivas – Frequências (absolutas e relativas), medidas de tendência (médias aritméticas), medidas de dispersão (desvio padrão e variância) e coeficientes (de correlação Pearson Alpha de Cronbach);
- Técnicas de estatísticas inferencial – Testes de análise de variância, regressão múltipla, testes bivariados e testes multivariados. Por exemplo, destes últimos existe a regressão múltipla para a análise simultânea das variáveis independentes com a pretensão de saber em que medida as variáveis dependentes são explicadas pelas independentes. Estes testes permitem estabelecer as relações entre as variáveis através do teste de hipóteses, de modo a permitir generalizar os resultados para a população em estudo. (p. 115)

Diante dos conceitos apresentados, podemos dizer que utilizámos as duas técnicas. No primeiro caso, técnicas de estatísticas descritivas, empregámos as frequências (absolutas e relativas) e as medidas de dispersão (desvio padrão e variância). E já no segundo caso, técnicas de estatísticas inferencial, usámos para a análise simultânea da variável independente e sua correlação com a variável dependente.

Para o desenvolvimento da parte qualitativa, empregámos o *método de análise de conteúdo*, que culmina com o levantamento do problema, e com base numa teoria (para o nosso caso a Sociolinguística Variacionista). A sociolinguística variacionista aborda as questões de variação e mudança "da estrutura e evolução da língua dentro do contexto social da comunidade de fala, ou seja, é nesse espaço que se dá a interação entre língua e sociedade. Logo, é a comunidade de fala, e não o indivíduo, que interessa mais ao pesquisador sociolinguista". (Coelho, *et al.*, 2012, p. 37)

Há boas razões que nos levam a associar a sociolinguística variacionista com o método de análise de conteúdo. Como diz Bardin (1977),

> A Sociolinguística movimenta-se da língua para as palavras, de modo a estabelecer de uma maneira sistemática correlações (covariância) entre estruturas linguísticas e sociais. Está, por conseguinte, próximo de análise de conteúdo, na medida em que deixa a esfera des-socializada da linguística e tenta descrever correspondências entre características linguajeiras e grupos sociais. Tem, contudo, em consideração um conjunto linguístico (geral) para o pôr em paralelo (convariância) com um conjunto social (geral). A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua. A análise de conteúdo é uma busca de outra realidade através das mensagens (p. 44).

Na mesma óptica de ideias, Vala (1987) entende que o método de análise de conteúdo atualmente é entendido como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Podem ser alvo de análise de conteúdo, por via da inferência, os textos, documentos, autobibliografias, bancos de dados (documentos oficiais, leis), mensagens, entre outros.

Para Vala, este exercício requer as seguintes operações por parte do pesquisador: (i) "ilimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador pela pesquisa; (ii) Constituição de um *corpus*; e (iii) definição de categorias". (Vala, 1987, p. 109)

Para o caso do nosso estudo, precisou-se combinar um conjunto de conhecimentos entre os quais os da linguística, da sociolinguística variacionista e da análise de conteúdos, aspectos que nos possibilitaram entender a realidade da escrita de narrativas nos alunos que têm a LP como L2 e

compreender os factores sociais e culturais que emergem e que criam variações no domínio sintáctico dos alunos.

Bardin (1977) considera que o método de análise de conteúdo visa ao "cálculo de frequências que fornece dados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência" (p. 9). Esta análise permite obter informações que dão lugar a interpretação, e goza de notável aceitação dentro das ciências, sobretudo sociais. Isto explica-se pelo facto de ser um método rigorosamente de paradigma interpretativo.

O método de análise de conteúdo responde aos objectivos seguintes: a) ultrapassar a incerteza que caracteriza os trabalhos qualitativos; e b) enriquecer a leitura das mensagens dos fenómenos estudados. A *ultrapassagem da incerteza* consiste em limitar os efeitos de interpretações subjectivas, o que permite que a leitura do pesquisador seja válida e generalizável a outrem. E o *enriquecimento* da mensagem caracteriza-se num olhar imediato, espontâneo e fecundo, aumentando a produtividade e a pertinência da investigação para toda e qualquer pessoa que fizer uma leitura atenta dos resultados. O trabalho dessa natureza deve priorizar a descoberta de conhecimentos e de estruturas que confirmam ou infirmam as causas do fenómeno em estudo e esclarecem, por meio da descrição e de forma significativa, a situação de modo a torná-la compreensível. (Bardin, 1977)

Os estudos dessa natureza surgem da necessidade de explicar um assunto ou um fenómeno sobre cujas causas as pessoas não têm muitos conhecimentos, o que dá origem a um problema. "Para tentar explicar a dificuldade expressa no problema, são formuladas hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Enquanto no método dedutivo procura-se a todo o custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la". (Gil, 2007, p. 12)

Para Lakatos e Marconi (2003), "se a hipótese não supera os testes, estará falseada, refutada, e exige nova formulação do problema e da hipótese, que, se superar os testes rigorosos, estará corroborada, confirmada provisoriamente, não definitivamente como querem os indutivistas". (p. 96)

O nosso trabalho teve como objetivo explicar as raízes dos desvios sintácticos nos textos narrativos escritos por alunos da 9.ª classe do município do Chitato. E como hipótese a variação do português na província como base desses desvios. E, no final, elaborou-se um conjunto de actividades como uma espécie de sugestões.

Desse modo, como forma de testar a hipótese, tivemos de depender, fundamentalmente, dos resultados dos dados empíricos recolhidos a partir do inquérito sociolinguístico (nos textos narrativos

dos alunos) e da descrição qualitativa, porque a nossa análise e interpretação fundamentou-se neles para a caracterização do domínio sintáctico e de produção textual dos alunos. E, na sequência, foi elaborado um plano de actividades para suplantar s fragilidades identificadas.

Como técnicas de pesquisa, consideraram-se o estudo documental, a observação, a descrição e a interpretação.

Com a técnica de observação fez-se a caracterização do domínio sintáctico a partir dos textos narrativos dos alunos da 9.ª classe, com vista a determinar a variação linguística. Pois que, para Celvo, Bervian e Da Silva (2007), "observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso. A observação é de importância capital nas ciências. É dela que depende o valor de todos os outros processos". (p. 31)

Após o levantamento dos textos narrativos, foi feita a descrição dos dados, espelhando os desvios constatados a partir da dimensão da sociolinguística variacionista. Considera-se que a descrição é uma técnica que complementa a observação. Porque a descrição constitui a habilidade de fazer com que o outro veja mentalmente aquilo que o pesquisador observou. Desse modo, ela deve ser suficientemente precisa para que o interlocutor ou o leitor sejam capazes de visualizar exactamente aquilo que o pesquisador observou. A descrição presta-se ainda para descrever, metodologicamente, cada um dos passos dados na realização da pesquisa e na aplicação das técnicas de pesquisa (Celvo, Bervian e Da Silva, 2014). Procurou-se identificar regularidades e estabelecer uma tipologia de desvios mais sistemáticos.

Na última fase, foi feita a interpretação qualitativa dos resultados e explicou-se os desvios que ocorreram nos textos dos alunos. Espelhando os desvios em termos de relações entre os elementos do texto e principalmente na categoria sintáctica.

Apoiando-nos em Lakatos e Marconi (2003), podemos considerar que a interpretação é uma fase de análise de textos que tem como objectivo encontrar as principais relações e estabelecer conexões com os diferentes elementos constitutivos do texto. Esse tipo de análise permite verificar se há ou não coerência em relação aos elementos, entre as diferentes partes do texto.

2.2. Opção por um desenho (design/plano) de investigação

Tal como anunciado na abertura do presente capítulo, o estudo é de natureza descritiva e segue uma metodologia mista (quantitativo e qualitativo). Com base nos resultados recolhidos no inquérito sociolinguístico que destaca a questão da cultura e uso de línguas nos alunos, conseguimos quantificar os dados.

Na componente descritiva, Cervo, Bervian e Da Silva (2007) realçam que é aquela realizada no âmbito humano e social, com o objectivo de descrever, observar, analisar e relacionar certos fenómenos. E, para o alcance dos objectivos preconizados, é preciso definir o problema de pesquisa, a hipótese, a população e a amostra.

Bardin (1977) considera que "a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p. 34). A investigação apresenta uma parte de resultados numéricos (onde se fez a caracterização sociolinguística dos alunos) e tem também os dados de paradigma interpretativo (qualitativo) com realce para a análise do domínio sintáctico nos textos narrativos escritos pelos alunos. Podemos, então, referir que a presente investigação testemunha um equilíbrio entre os paradigmas (quantitativo e qualitativo) quanto aos dados que abaixo se apresenta.

Para Reis (2022), a pesquisa quantitativa é aquela em que todos os dados de investigação podem ser quantificados, isto é, as observações, opiniões e outras informações podem ser traduzidas em número. A autora acrescenta ainda:

> É baseada na observação de fenómenos e tem a finalidade de validar os conhecimentos e a possibilidade de extrapolar os resultados. Permite a realização de estudos com grandes amostras representativas, generalizando às respetivas populações. No que respeita ao tratamento dos dados é usual a utilização dos métodos estatísticos, tais como, a análise de regressão ou o coeficiente de correlação, entre outros. Este tipo de pesquisa tem como vantagens o conhecimento estruturado, validade interna, generalização, previsibilidade e baixo custo. Como desvantagens, o facto de esta ser caracterizada por modelos limitados e estáticos, simplicidade, distância em relação à realidade e, por vezes, falta de aplicação prática. (Reis, 2022, p. 78)

Foram alvo de análise qualitativa os dados do inquérito sociolinguístico; entre eles, o género, a idade, as pessoas com quem os alunos vivem, a L1, a L2, as línguas em uso em contextos variados (em casa, na escola, na igreja; línguas preferidas na imprensa, no desporto, convívio, questões de políticas linguísticas).

André (2001) entende que os estudos qualitativos aparecem para analisar os processos dos fenómenos e as suas causas. Estes estudos começaram a ganhar mais notabilidade nos anos 80 e 90 do século XX, considerados como uma viragem nas abordagens metodológicas. De lá para cá, o método qualitativo (concebido também por paradigma interpretativo) ganhou mais força, e engloba "um conjunto heterogéneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análise de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral". (p. 53-54)

De igual modo, Creswell (2007) considera que a pesquisa qualitativa é utilizada de diversas formas, principalmente nos estudos sociais, recorrendo-se à "explicação ampla" para a compreensão de certos fenómenos como atitudes, culturas, comportamentos das pessoas. Realçando que o método qualitativo indica como o "pesquisador se posiciona no estudo qualitativo (por exemplo, isento ou influenciado pelos contextos pessoal, cultural e histórico) e como a narrativa final deve ser escrita (por exemplo, sem marginalizar ainda mais as pessoas, colaborando com os participantes)". (p. 141)

Por sua vez, Bardin (1977) considera a investigação qualitativa como um método de natureza intuitiva, maleável e mais adaptável a índices não previstos. Isto quer dizer que ela define o problema, parte-se para a recolha de dados e são os dados que determinam as categorias de análise e moldam a pesquisa no geral. Por isso é que requer uma análise que "permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor (ou da situação de comunicação)". Desse modo, "a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais". (p. 115)

No caso presente, a investigação é de cunho social, porque trata de questões de coabitação de línguas e as situações culturais que carecem a descrição e a interpretação desses fenómenos. É compatível com o que Berger (2009) descreve quando defende que a "investigação em ciências sociais tende, pois, a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos". (p. 178)

A dimensão qualitativa do estudo que aqui se apresenta é destacada a partir dos resultados dos textos narrativos, que foram escritos pelos alunos em contextos da sala de aulas, com vista à caracterização da variação sintática do português. Onde se descreve os desvios sintáticos desde a regência, concordância, orações relativas, supressão de sujeito pronominal, emprego das conjunções coordenadas e subordinadas, por exemplo.

Esses dados permitiram igualmente, de modo mais abrangente, oferecer contributos para a descrição dos usos quotidianos da língua portuguesa na região onde o estudo incide (estudo de caso). Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007), o "estudo de caso: é a pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida". (p. 62)

Para a fase de análise de textos dos alunos visando a compreensão da dimensão da estruturação frásica dos mesmos – estrutura sintática – seguimos o modo de análise de textos de Costa (2010) e Adriano (2014), estes para o tratamento sintático.

2.3. População/participantes

O nosso estudo de caso foi desenvolvido no município do Chitato, na província da Lunda Norte, concretamente nas suas 17 escolas do I Ciclo. Para Lakatos e Marconi (2003), o estudo de casos é aquele utilizado com o "objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles". (p. 186)

A recolha de textos como estudo de caso tem como objetivos: (i) descrever as características sintáticas (regência, concordância, orações relativas, supressão de sujeito pronominal, emprego das conjunções coordenadas e subordinadas) como via para a compreensão da variação do português dos alunos; (ii) identificar regularidades entre as variações sintáticas identificadas e as línguas maternas / dominantemente usadas pelos alunos; (iii) propor um sistema de atividades para contribuir para as habilidades de produção textual dos alunos;

A fase de coleta de dados foi realizada contando com 17 escolas do município do Chitato como nossa população. Desta, foram selecionadas, duma forma estratificada, turmas da 9.ª classe por escola (uma turma naquelas que têm poucas turmas e duas para as mais numerosas), em média com 40 alunos. Desse modo, na parte quantitativa, contámos com uma população de 721 informantes, em média temos turmas de 40 alunos.

O inquérito sociolinguístico tem duas partes fundamentais: dados sociolinguisticos dos alunos e a escrita de texto narrativo com base no tema *uma cerimónia familiar*, escolhido por nós. Entretanto,

são 721 inquéritos, um por cada aluno. Marconi e Lakatos (2003, p. 223) entende a população ou universo como sendo

> o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc.

A amostra é estratificada: como referimos acima, é de 721 alunos do I Ciclo do Ensino Secundário, seleccionados de forma intencional, todos da 9.ª classe. Com uma representação proporcional de género na ordem de 41,3% feminino e 58,7% masculino.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados usámos um inquérito sociolinguístico, dirigido aos informantes. A recolha de dados seguiu o modelo metodológico da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), que considera como categorias essenciais os aspectos sociais (suburbano, urbano ou rural), idade, multilinguismos e multiculturalismo, língua segunda, nível de escolaridade, género, e estrato social. E o instrumento tem uma parte de redacção onde se pediu que os alunos fizessem um texto narrativo com o tema *uma cerimónia familiar*.

Ferreira (1987) conceitua o inquérito como sendo "a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral". (p. 167)

Quanto ao seu surgimento, a socióloga descreve que, inicialmente, o inquérito começou a ser utilizado nos Estado Unidos da América na fase de censos populacionais, tendo posteriormente sido uma técnica de recolha de dados de natureza filantrópica e socialista nos países mais industrializados da Europa, com o objectivo de retratar o estado de pobreza em que viviam vastas camadas da população e, deste modo, fazer acreditar as suas exigências de reformas sociais e económicas. No quadro científico, a ampliação de dimensões de abrangência do inquérito nasce nos Estados Unidos da América os chamados Inquéritos de Atitudes e de Opinião, sob prisma dos estudos psico-sociais sobre opções de voto e de prospecção de mercados, em formas de encomendas de organizações políticas, empresas e jornais, todos eles interessados em conhecer os mecanismos de formação de opinião, com vista a sua manipulação. (Ferreira, 1987)

Os nossos inqueridos foram todos realizados no município do Chitato, que compreende uma parte suburbana, uma urbana e uma rural. Recolhemos todos os textos de todos os alunos e depois foram adoptados critérios de exclusão, tal como referimos acima. Os alunos da 9.ª Classe que foram alvo do nosso estudo são aqueles cuja LP é L2. A 9.ª Classe constitui a classe de conclusão do I Ciclo do Ensino Secundário. Ela é frequentada pelos alunos da faixa etária dos 14 anos.

2.5. *Corpus*

A nossa análise linguística, tal como referimos acima, tem como base teórica a Sociolinguística Variacionista de Labov e como dimensão a descrever a sintaxe.

O *corpus* é composto por um conjunto de textos dos alunos como parte de um inquérito sociolinguístico. Para Bardin (1977) o *corpus* "é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos de análise. A sua constituição implica, muitas das vezes, escolhas, selecções e regras". (p. 96-97)

A construção do nosso *corpus* e a compreensão do fenómeno em estudo (a situação sociolinguística e análise sintáctica dos textos dos alunos da 9.ª classe), visaram compreender a variação do português a partir dos textos narrativos (composições) escritos pelos alunos e tendo a sintaxe como dimensão gramatical de análise.

2.6. Procedimentos de recolha de dados

Para preservar a identidade dos alunos, os textos foram nomeados (ou categorizados) e a sua recolha seguiu o seguinte plano:

(i) **realização e recolha dos dados do inquérito:** aqui dirigimos um inquérito sociolinguístico aos alunos da 9.ª classe das 17 escolas, com questões pessoais (género, idade, classe, estado civil, se tem filhos, se trabalha) e sociais (língua materna e segunda, residência actual – zona suburbana, urbana ou rural) para o levantamento da situação sociolinguística respectiva, a fim de perceber as relações significativas entre a língua materna e as variações sintácticas em LP. Os inquéritos foram realizados na escola e de forma simultânea, pois o instrumento integra

duas partes, compreendendo, além da parte referida, uma fase de redacção textual: foi disponibilizado o tema *uma cerimónia familiar* para a escrita de um texto narrativo com a extensão de uma a duas páginas A4. Optou-se pelo texto narrativo porque é do domínio dos alunos, isto é, faz parte do currículo e tem sido, repetidas vezes, objecto de estudo ao longo do percurso formativo dos alunos. Recorda-se que o nosso foco é na verificação do domínio sintáctico nos textos e não na estrutura compositiva.

(ii)análise quantitativa a partir do SPSS.

(iii) análise e descrição dos desvios sintácticos dos textos: depois de recolher os dados dos textos, analisaram-se os problemas dos desvios sintácticos e identificaram-se as regularidades.

Desse modo, Bardin (1977, p. 30) caracteriza duas funções que norteiam a análise de conteúdo no trabalho científico. As duas funções de análise de conteúdos: a primeira é a *função heurística,* que considera a análise de conteúdo como factor de enriquecimento da tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo "para ver o que dá". E, em segundo lugar, destaca-se a função de *administração da prova,* que visa levantar hipóteses sob a forma de questões (perguntas científicas), "como é o nosso caso, servem como diretrizes que apelam ao método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma afirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo «para servir de prova»".

Tal como temos vindo a referir, os textos foram produzidos na escola, em espécie de teste e, tão logo os alunos terminaram, recolhemos os materiais produzidos. O preenchimento do inquérito na sua parte sociolinguística e a realização da actividade de escrita de textos narrativos por parte dos alunos durou 90 minutos, isto é, ocupando dois tempos da disciplina da LP no referido dia. Os alunos tinham direito a escrever nos primeiros 70 minutos e deviam rever a escrita nos últimos 20 minutos.

Na fase de produção de textos, os alunos não tinham direito a consulta dos materiais, tudo porque precisávamos que produzissem com os seus conhecimentos e sem influência de outrem.

2.7. Ética investigativa

Foram respeitados todos os procedimentos éticos relacionados com os informantes que intervêm no estudo, assim como foram recolhidas todas as autorizações formais das entidades que superintendem à educação em contexto (directores das escolas e director municipal).

Primou-se em trabalhar com alunos da 9.ª classe por serem finalista do I Ciclo do Ensino Secundário, que consideramos terem mais experiência porque aprendem o texto narrativo desde a 7.ª classe até a 9.ª classe; de igual modo, aprendem as categorias sintácticas. Depois de termos os textos dos alunos, foi preciso fazer a *categorização.*

O nosso estudo tem incidência na categorização sociolinguística e sintáctica, tal como temos vindo a referir. Mais adiante, Bardin destaca duas etapas do processo de categorização dos dados de uma investigação: a) "O *inventário:* isolar os elementos, b) *classificação:* repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens". (p. 118)

Esse processo permitiu fazer a inferência e análise de dados, posteriormente a sua interpretação.

2.8. Abertura de campo

Depois de conseguirmos a aprovação do nosso processo de recolha de dados (inquérito sociolinguístico, cartas de solicitação de autorização para aplicação do instrumento ao Gabinete Provincial da Educação, às 17 direcções das escolas e o consentimento dos pais), pela Comissão de Ética da Universidade do Minho, partimos para Angola a fim de iniciar o trabalho de campo. Em primeiro lugar, remetemos o processo ao Gabinete Provincial da Educação, que recomendou que se desse a entrada na Direcção Municipal da Educação, porque o nosso estudo incide sobre o Município do Chitado, pois não era da competência deles darem o referido deferimento. Em segundo momento, remetemos a solicitação à Direcção Municipal da Educação e aguardámos o parecer; mais tarde, volvida quase uma semana, recebemos o parecer positivo e eles tiveram a amabilidade de orientar as escolas para trabalharem connosco no sentido de se realizar o inquérito junto dos alunos da 9.ª classe. Recordamos que existem outras que ficaram fora por critérios de acessibilidades. Num terceiro

momento, fizemos a distribuição das cartas de solicitação de autorização para aplicação às 17 escolas e pedimos que no final da recolha eles elaborassem relatórios do cumprimento da actividade.

Por sua vez, as direcções das escolas foram respondendo e orientaram que trabalhássemos com as sub-direcções pedagógicas no sentido de localizar os professores de LP e seleccionarmos as turmas do ensino regular. Em seguida, fizemos o levantamento dos horários. Houve até direcções que nos ligaram a fim de perguntar, em função da nossa agenda, quando é que iríamos à sua escola para trabalhar com os alunos, pois já tinham as orientações da Direcção Municipal da Educação, atitude que nos deixou regozijado. Depois da apresentação aos professores e aos alunos, traçámos a agenda de trabalho por cada escola.

Inicialmente, tínhamos o plano de recolher apenas uma turma da 9.ª classe por escola, mas, em função de número de turmas, decidimos, para que a participação fosse representativa, recolher dados de uma turma nas escolas com menos de cinco turmas; e nas com mais de cinco e até 12 turmas, que foi o máximo, recolhemos em duas.

Com o apoio das direcções das escolas e juntamente com os professores de LP, tivemos os primeiros contactos com os alunos no sentido de nos familiarizarmos e explicar a finalidade do nosso inquérito sociolinguístico. E nas semanas seguintes começamos o exercício de recolha de dados, que contou com uma boa participação dos alunos e sempre com a presença dos professores titulares. Nos poucos casos em que trabalhamos sem o professor, em algumas turmas, os alunos portaram-se um pouco irrequietos; e nos outros bem.

Em ambas as turmas, seguimos como modalidades de aplicação: primeiro, o professor titular da turma fazia a apresentação do investigador aos alunos e depois deixava que nós conduzíssemos o trabalho. Em segundo momento, fizemos a distribuição que contou com o auxílio dos professores, depois explicámos a modalidade de preenchimento, salientado o carácter anónimo do inquérito; lemos e explicámos as questões e depois os alunos começaram a fazer o exercício. Surgiram algumas inquietações que nós fomos sanando. E, findo o preenchimento por parte dos alunos, fizemos a recolha imediata dos inquéritos, que ficaram sob tutela do investigador.

A seguir iremos apresentar a tabela n.º 13, que espelha a participação dos alunos no trabalho de recolha de dados. Ficaram ocultados os nomes das escolas, por conta da ética científica, e fizemos a codificação das mesmas, atribuindo uma letra (E) e um número sequencialmente a cada escola, de E1 a E17. E1 é uma escola do âmbito privado, E2 e E3 são escolas das zonas rurais.

Tabela 13 - Participação dos alunos no trabalho de recolha de dados.

Nº de Escolas	Turmas da 9.ª classe			Total geral dos alunos participantes
	Geral	Participaram	Nº de alunos por turma	
E1	1ª	1.ª	51	**721**
E2	1ª	1.ª	39	
E3	1ª	1.ª	21	
E4	12	2.ª	40	
E5	1ª	1.ª	43	
E6	5	1.ª	33	
E7	8	2.ª	38	
E8	4	1.ª	51	
E9	4	1.ª	32	
E10	4	1.ª	44	
E11	5	1.ª	43	
E12	5	1.ª	30	
E13	4	1.ª	49	
E14	3	1.ª	42	
E15	5	1.ª	74 (duas turmas)	
E16	3	1.ª	40	
E17	4	1.ª	51 (duas turmas)	

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das informações da tabela n.º 13, podemos ver que, das 74 turmas da 9.ª classe existentes nas 17 escolas seleccionadas para o estudo, participaram na nossa investigação 19 turmas (em duas escolas trabalhámos com duas turmas por terem mais de cinco turmas da 9.ª classe), perfazendo um total de 721 alunos alvo do inquérito sociolinguístico.

2.9. Registo de ocorrências

Durante a fase de recolha de dados nas turmas previamente seleccionadas, tivemos como principais ocorrências:

(i) tivemos cinco alunos que se recusaram a responder ao questionário e, como a participação é livre, nós respeitámos a decisão dos inquiridos, pelo que agradecemos;

(ii) dez alunos recusaram-se a responder a questões relacionadas com a igreja (ver no anexo do inquérito na pergunta 10.3: em que língua(s) são celebradas as cerimónias religiosas, por exemplo, as missas em que costuma participar?);

(iii) Uma aluna recusou-se a mencionar a sua idade porque não faz parte dos seus princípios éticos;

(iv) Quatro alunos reclamaram o direito ao intervalo porque, em poucos causos, tivemos de ocupar dois tempos lectivos e sem interrupção, sem que os alunos beneficiassem dos cinco minutos de intervalo na passagem do primeiro tempo para o segundo. Realça-se que, na maior parte das turmas, aplicou-se os inquéritos nos primeiros 45 minutos, portanto, um tempo lectivo;

(v) Em turmas em que os professores tiveram de se ausentar por qualquer motivo, houve muito barrulho, isto é, conversa entre colegas;

(vi) Em duas escolas, onde as divisões das paredes do edifício não isolavam o barulho, houve dificuldades de realizarmos o inquérito por causa da transitividade de som nas salas de aulas;

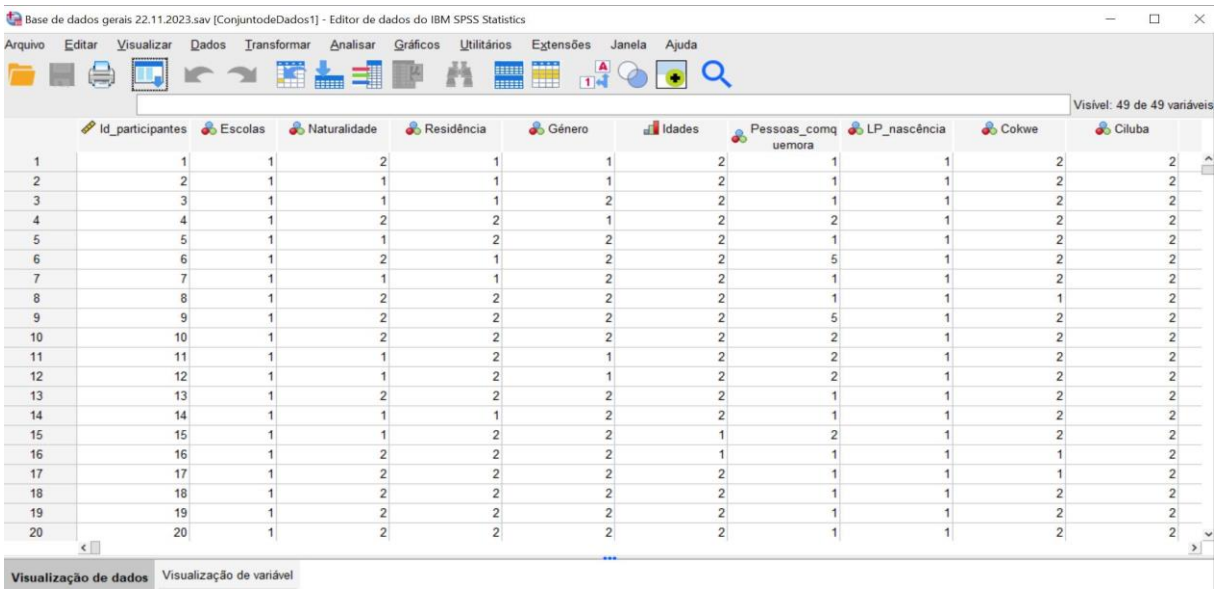
(vii) Em duas escolas das zonas rurais tivemos de dar a explicação dos inquéritos reiteradas vezes, por causa do baixo nível de compreensão das questões do instrumento;

(viii) Um aluno perguntou ao investigador se este fala *Ulunda*, pois, segundo ele, em todos os inquéritos em que ele já participou, os investigadores não consideram esta língua, mas ela é falada na região. Ele mostrou-se regozijado por ver a sua língua materna no inquérito.

2.10. Tratamento de dados quantitativos

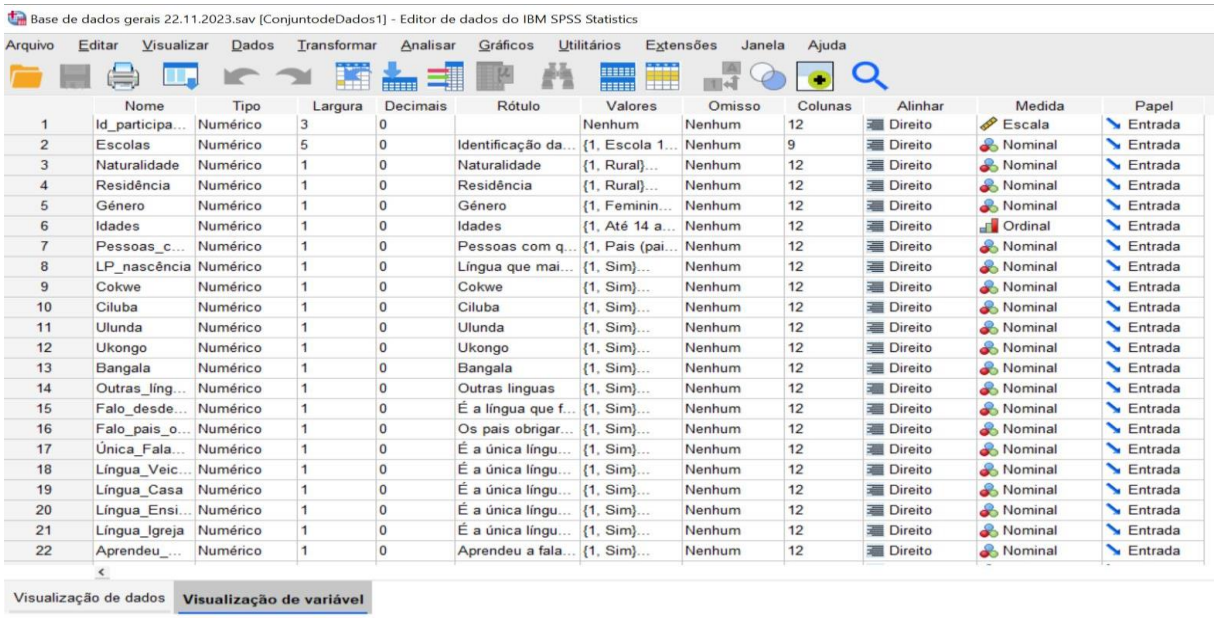
Segundo os dados da Administração Municipal da Educação do Chitato, foram matriculados no ano lectivo de 2022/2023 na 9.ª classe em todo o município 7 734 alunos, dos quais 3 573 são do género feminino e 4 161 do género masculino.

Figura 7 - Imagem do software SPSS



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 8 - Imagem do software SPSS



Fonte: Dados da pesquisa.

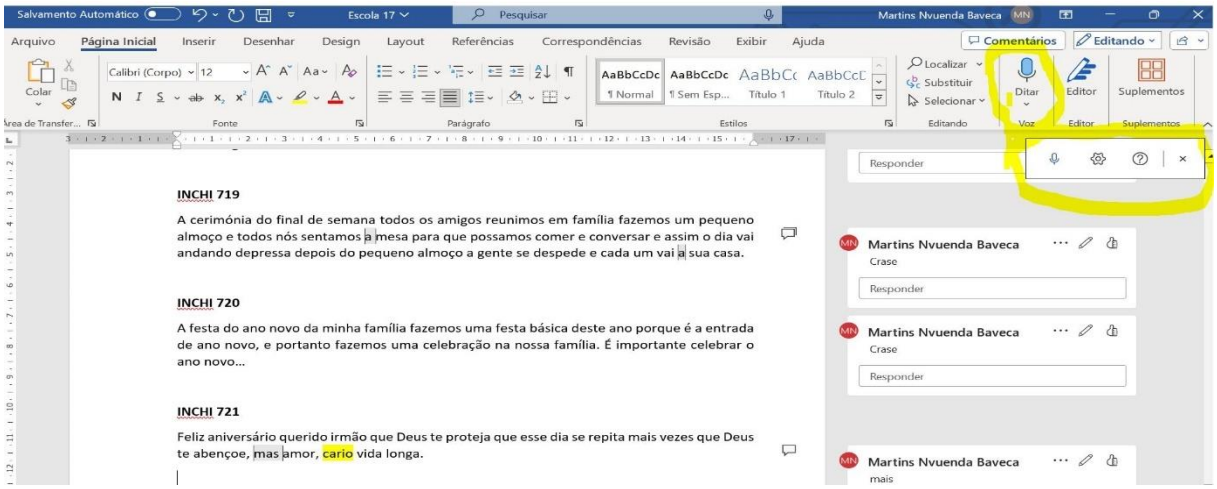
2.11. Transcrição dos textos dos alunos (parte qualitativa)

Nesta fase da investigação, primeiramente fizemos a codificação dos textos dos alunos a fim de preservar a identidade dos participantes como requisito da ética de investigação, porque a escrita poderia ser identificável. Usámos o código INCHI resultante da fusão das palavras Inquéritos + Chitato, portanto aproveitando as primeiras sílabas. Desse modo, temos INCHI1 (primeiro participante) da E1 até a INCHI 721 da E17.

São no total 721 textos dos alunos. Apesar de serem curtos, o volume do conteúdo é extenso e, para facilitar processo de transcrição de textos escritos para o *Microsoft Word*, contámos com a ferramenta disponível no programa de criação de conteúdos com o nome "Ditar", que permite a digitalização por voz para criar conteúdos de texto escrito no *Word*, tal como se apresenta abaixo um exemplo.

No final de cada texto transcrito, foi feita a verificação por via de comparação com o texto original.

Figura 9 - Imagem do Microsoft Word

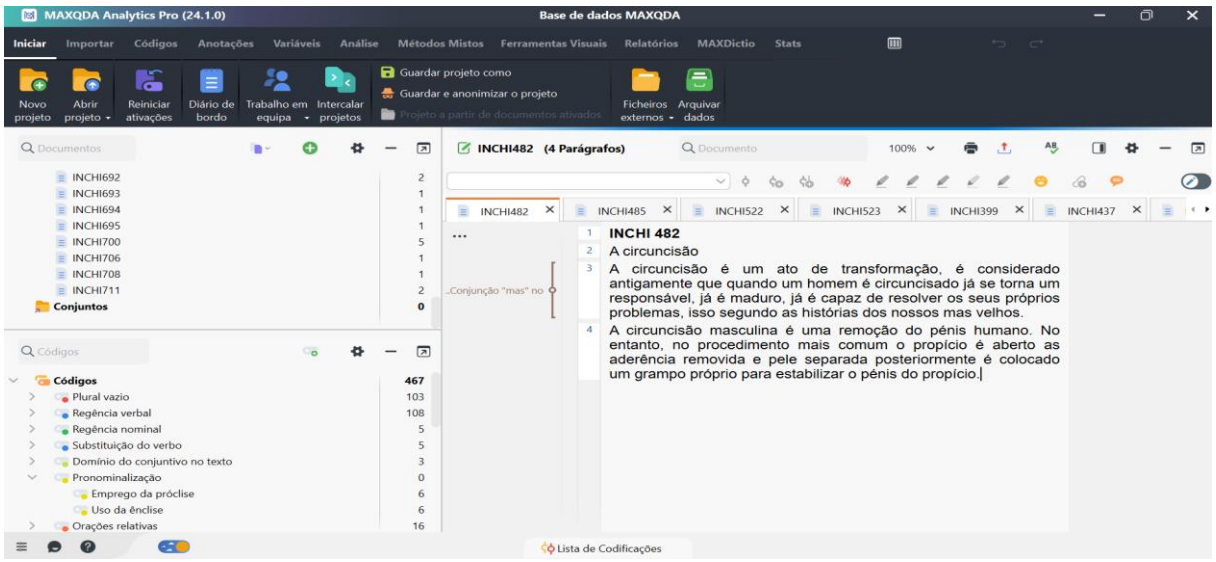


Fonte: Dados da pesquisa.

Depois de concluir o processo de inserção de textos no *Microsoft Word,* seguiu-se a fase de leituras e releituras, e anotámos os principais desvios sintácticos, isto é, cumpriu-se a etapa de organização e agrupamento das categorias sintácticas para analisar.

Dentro do software, criou-se o projecto intitulado Base de dados MAXQDA e depois importamos os 300 textos e a seguir criou-se as categorias e subcategorias tal como mostra a figura que se segue:

Figura 10 - Imagem do Microsoft Word



Fonte: Dados da pesquisa.

A figura n.º 4 ilustra o sistema de categorias organizadas e manipuladas a partir da ferramenta MAXQDA. No seu canto superior esquerdo temos o conjunto de textos dos alunos exportados do word, por baixo temos as categorias extraídas em função dos resultados e no lado direito temos exemplo de um texto de alunos alvo de análise.

2.12. Critérios de selecção e exclusão dos inquéritos dos alunos

A nossa amostra é considerada não-probabilística, feita por forma estratificada e intencional. Depois de termos já os inquéritos preenchidos pelos alunos, fez-se a selecção dos textos dos alunos que respoderam a parte de estudos do uso de línguas materna e segunda. Desse modo, para a análise quantitativa, perfaz um total de 721 inquéritos dos alunos.

Deste número, faz-se a análise e revisão da segunda parte do instrumento (as redacções dos alunos.

Posteriormente, estabelecemos dois critérios: primeiro, de exclusão; e segundo, de aproveitamento de textos mais desenvolvidos. No primeiro caso, são considerados textos alvos de exclusão aqueles em que:

a) os alunos preencheram a parte do inquérito sociolinguístico, sem, no entanto, desenvolverem a redacção que seria útil de observação e caracterização dos desvios sintácticos. Fazem parte desse grupo um total de 34 casos;

b) textos que não apresentam falhas sintácticos, apesar de terem outos desvios como morfológicos, semânticos, pragmáticos, entre outros; textos curtos e pouco úteis, isto é, redacções pouco coesas; produções com desvios pouco sistemáticos, pouco produtivos e compostos por frases simples. Fazem parte desse grupo 387, perfaz 53,6% dos textos de alunos.

No segundo grupo temos textos com desvios sintácticos que foram analisados no MAXQDA. Foram eleitos por serem mais desenvolvidos e permitem a análise das estruturas sintácticas. Pertencem a esse conjunto um total de 300 textos de alunos, o que corresponde a 46,4% dos inquéritos sociolinguísticos aplicados e recolhidos.

Para reflectir a questão do domínio sintáctico dos alunos da 9.ª classe durante o processo de escrita de textos. Apresentamos alguns conceitos relacionados com a sintaxe com apoio na revisão da literatura especializada. Em muitos casos, os exemplos apresentados são dos alunos a partir do *corpus* recolhido e analisado. Entre as principais categorias sintácticas atestadas no corpus, destacam-se o plural vazio, regência verbal (estando integrado o estudo da crase, mas, pela sua complexidade, foi apresentado num subtítulo à parte), regência nominal, substituição do verbo *haver* pelo *ter*, pronominalização (próclise, ênclise e mesóclise), troca da conjunção *mas* pelo advérbio *mais*; pronomes relativos *aonde* e *onde*; orações relativas (oração relativa canónica, oração relativa resumptiva e orações relativas cortadoras); omissão de preposição; substituição da forma verbal *veem* (3.ª pessoa do plural do Presente do Indicativo do verbo *ver*) pela forma verbal *vêm* (3.ª pessoa do plural do Presente Indicativo do verbo *vir*); modo conjuntivo no texto, entre outros elementos que o *corpus* apresente, assunto que nos ocupamos no capítulo abaixo apresentadas.

CAPÍTULO 3
APRESENTAÇÃO DE DADOS QUANTITATIVOS

Apresentámos no capítulo anterior os dados qualitativos onde interpretámos resultados da parte textual e a seguir iremos ocupar-nos em reflectir sobre a parte quantitativa tratada com o apoio da ferramenta SPSS.

3. 1. Informações pessoais dos alunos

A leitura dos dados das tabelas que se seguem deve ser feita horizontalmente e da esquerda para a direita. O nosso estudo abrange 721 alunos da 9.ª classe do município do Chitato.

Tabela 14 - Naturalidade dos alunos.

Identificação das escolas	Naturalidade				Total de alunos por turma
	Rural		Urbana		
	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	16	31,4%	35	68,6%	51
Escola 2	17	43,6%	22	56,4%	39
Escola 3	2	9,5%	19	90,5%	21
Escola 4	17	42,5%	23	57,5%	40
Escola 5	10	23,3%	33	76,7%	43
Escola 6	14	42,4%	19	57,6%	33
Escola 7	6	15,8%	32	84,2%	38
Escola 8	18	35,3%	33	64,7%	51
Escola 9	17	53,1%	15	46,9%	32
Escola 10	11	25,0%	33	75,0%	44

	Escola 11	9	20,9%	34	79,1%	43
	Escola 12	2	6,7%	28	93,3%	30
	Escola 13	20	40,8%	29	59,2%	49
	Escola 14	8	19,0%	34	81,0%	42
	Escola 15	17	23,0%	57	77,0%	74
	Escola 16	17	42,5%	23	57,5%	40
	Escola 17	17	33,3%	34	66,7%	51
Total		218	30,2%	503	69,8%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Nos resultados da tabela n.º 14, podemos ver que a maioria nasceu na zona urbana, com um percentual de 69,8%. Tudo porque as escolas estão concentradas nas zonas urbanas e suburbanas do município capital da província. E os demais alunos provêm de zonas rurais que, por falta deste ciclo ou outras razões, tiveram de fazer o êxodo.

Tabela 15 - Residência dos alunos

Identificação das escolas		Residência				Total de alunos por turma
		Rural		Urbana		
		N.º	%	N.º	%	
	Escola 1	9	17,6%	42	82,4%	51
	Escola 2	17	43,6%	22	56,4%	39
	Escola 3	1	4,8%	20	95,2%	21
	Escola 4	13	32,5%	27	67,5%	40
	Escola 5	0	0,0%	43	100,0%	43

	Escola 6	2	6,1%	31	93,9%	33
	Escola 7	4	10,5%	34	86,8%	38
	Escola 8	5	9,8%	46	90,2%	51
	Escola 9	9	28,1%	23	71,9%	32
	Escola 10	5	11,4%	39	88,6%	44
	Escola 11	3	7,0%	40	93,0%	43
	Escola 12	0	0,0%	30	100,0%	30
	Escola 13	13	26,5%	36	73,5%	49
	Escola 14	6	14,3%	36	85,7%	42
	Escola 15	13	17,6%	61	82,4%	74
	Escola 16	11	27,5%	29	72,5%	40
	Escola 17	6	11,8%	45	88,2%	51
Total		117	16,2%	604	83,6%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da tabela n.º 15 abordam a realidade de residência dos alunos, dos quais 83,6% vivem em zonas urbanas e suburbanas, enquanto 16,2% continuam a residir em zonas rurais periféricas e percorrem longas distâncias para irem à escola.

Destaca-se que a reconstrução do país após o longo período de guerra civil é um desafio que o Estado continua a enfrentar para poder aumentar o número de infraestruturas sociais de modo a responder à demanda do aumento populacional e reduzir o número de crianças fora do sistema de ensino.

Durante a fase de afirmação e de implementação do Protocolo de Lusaka, estava prevista uma política de reconstrução pós-conflito, mas a reconciliação e a consolidação da paz dependiam da participação dos angolanos nestes processos, em particular as comunidades rurais e peri-urbanas.

Deve ser também preocupação do governo a criação de condições nas zonas rurais para que os jovens sejam capazes de contribuírem para o desenvolvimento do país sem terem a necessidade de se deslocarem para as cidades em busca de escolas ou de trabalho. Esta preocupação também estava prevista nos documentos do Programa de Reabilitação Comunitária e Reconciliação Nacional para a Mesa Redonda de Doadores de Bruxelas, de Setembro de 1995, onde o Estado assumia a responsabilidade de reabilitar, construir infraestruturas nas comunidades para facilitar a participação activa dos seus membros, de forma significativa, na planificação e reabilitação das suas áreas, assim como obter maior controle sobre o resultado e o uso das suas contribuições. (Robson e Roque, 2001)

Apesar de numerosos esforços do governo no sentido de se ultrapassar esta carência, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), Angola regista 22% das crianças em idade escolar que se encontram fora do sistema de ensino. Destaca-se que o UNICEF tem apoiado o Governo de Angola na definição e implementação de políticas e estratégias para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade ao longo da sua vida.

Em termos de números, dados recentes do arranque do ano lectivo de 2024/2025 apontam que o país conta com 12.500 escolas e mais de 120 mil novas salas de aulas para receber nove milhões de alunos. Mas nem todos vão à escola. Os números indicam que mais de um milhão de crianças ficam fora do sistema de ensino. (Correio Kianda, 2024)

O INE (2016), referindo-se aos resultados do Censo 2014, regista que 22% da população em todo o país estava fora do sistema de ensino. Ao passo que, ao nível da Lunda Norte, 44% da população com 5-18 anos de idade encontrava-se fora do sistema de ensino.

Podemos ver que estes dados não estão relacionados com a questão do abandono escolar, mas sim, casos de pais e encarregados que vão à escola no início do ano lectivo para matricular os seus educandos, mas aos quais a instituição diz que não há vaga, o que obriga os pais a mandarem os filhos para outras regiões do país que tenha disponibilidade para receber a criança. Facto que leva as pessoas a terem de abandonar as suas zonas de conforto na busca de formação. A importância de educação de qualidade é uma realidade que as sociedades procuram para a resolução dos problemas reais.

Tabela 16 - Género dos alunos

Identificação das escolas		Género				Total de alunos por turma
		Feminino		Masculino		
		N.º	%	N.º	%	
	Escola 1	22	43,1%	29	56,9%	51
	Escola 2	14	35,9%	25	64,1%	39
	Escola 3	9	42,9%	12	57,1%	21
	Escola 4	18	45,0%	22	55,0%	40
	Escola 5	32	74,4%	11	25,6%	43
	Escola 6	7	21,2%	26	78,8%	33
	Escola 7	15	39,5%	23	60,5%	38
	Escola 8	28	54,9%	23	45,1%	51
	Escola 9	10	31,3%	22	68,8%	32
	Escola 10	14	31,8%	30	68,2%	44
	Escola 11	13	30,2%	30	69,8%	43
	Escola 12	13	43,3%	17	56,7%	30
	Escola 13	20	40,8%	29	59,2%	49
	Escola 14	16	38,1%	26	61,9%	42
	Escola 15	28	37,8%	46	62,2%	74
	Escola 16	16	40,0%	24	60,0%	40
	Escola 17	23	45,1%	28	54,9%	51
Total		298	41,3%	423	58,7%	721
						100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao género, a tabela n.º 16 mostra que 41,3% dos nossos participantes são do sexo feminino, ao passo que 58,7% são do sexo masculino.

O nosso estudo também considerou as questões de oportunidade que a escola dá quanto ao género, mas importa destacar que esta variável não está no centro da nossa investigação.

Considera-se que a educação é um direito humano e uma ferramenta essencial para o alcance dos objectivos de igualdade, desenvolvimento e paz. E destaca que, desde o limiar da Independência Nacional, o Governo de Angola definiu-a como uma das suas principais prioridades, o que culminou na criação de novas Políticas Educacionais, baseadas no princípio da igualdade de oportunidades, com destaque particular no direito da criança à educação e na redução do analfabetismo, estimado em 85% naquela altura. Isto produziu como efeito positivo o rompimento das barreiras que dificultavam o acesso de meninas ao sistema de ensino. Foi preciso a emancipação do género feminino, que se limitava em cuidar o lar (Santo, 2002).

Segundo o INE (2016), a nível nacional, a taxa de alfabetismo expressa pela população dos 15 ou mais anos que sabe ler e escrever é de 66%, sendo na área urbana cerca do dobro da área rural, respectivamente 79% contra 41%. Assimetria significativa é igualmente observada entre géneros, 80% nos homens, contra 53% nas mulheres. Ao passo que, a nível da província da Lunda Norte, o mesmo estudo aponta para uma taxa de alfabetismo entre a população com 15 ou mais anos que sabe ler e escrever de 50%, sendo 56% na área urbana e 41% na área rural. A nível do género, observa-se que 69% dos homens sabem ler e escrever, contra 29% das mulheres.

Tabela 17 - Idades dos alunos

Identificação das escolas	Idades						Total de alunos por turma
	Até 14 anos		15 a 20 anos		21 ou mais anos		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	3	5,9%	47	92,2%	1	2,0%	51
Escola 2	1	2,6%	32	82,1%	6	15,4%	39
Escola 3	2	9,5%	19	90,5%	0	0,0%	21
Escola 4	2	5,0%	38	95,0%	0	0,0%	40
Escola 5	7	16,3%	35	81,4%	1	2,3%	43
Escola 6	1	3,0%	31	93,9%	1	3,0%	33
Escola 7	0	0,0%	17	44,7%	21	55,3%	38
Escola 8	5	9,8%	46	90,2%	0	0,0%	51
Escola 9	2	6,3%	26	81,3%	4	12,5%	32
Escola 10	3	6,8%	39	88,6%	2	4,5%	44
Escola 11	1	2,3%	33	76,7%	9	20,9%	43
Escola 12	1	3,3%	29	96,7%	0	0,0%	30
Escola 13	2	4,0%	47	95,9%	0	0,0%	49
Escola 14	4	9,5%	38	90,5%	0	0,0%	42
Escola 15	7	9,5%	65	87,8%	2	2,7%	74
Escola 16	1	2,5%	36	90,0%	3	7,5%	40
Escola 17	5	9,8%	46	90,2%	0	0,0%	51
Total	47	6,5%	624	86,5%	50	6,9%	721
							100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

O intervalo etário dos 15 aos 20 anos é o mais representativo, o que perfaz 90,2%. A escola 7 apresenta um número elevado de alunos com idade superior a 21 anos, um total de 55,3%. Entendemos que esta circunstância se encontra associada ao facto de a escola ficar situada numa zona suburbana, onde o fenómeno do casamento precoce influencia o abandono da escola, assim como os trabalhos infantis para ajudar a família na economia podem ser determinantes. Este dado fica acima da idade definida pela lei n.º 32/20 para a frequência da 9.ª classe, que é de 14 anos para os alunos do ensino regular.

Destaca-se o atraso escolar para este contexto. A olhar nesta situação do país, o governo criou Regulamento do Programa Nacional de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar por meio do Despacho n.º 36/08, de 24 de Janeiro.

O decreto aplica-se a todas as instituições escolares públicas e privadas. O artigo n.º 1 define como objectivo do regulamento:

> O presente regulamento estabelece as normas de funcionamento do Programa Nacional de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, ora denominado Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar, previsto na estratégia de relançamento da alfabetização e a recuperação do atraso escolar, do subsistema de educação de adultos, tanto na rede pública, quanto na rede de parceiros, em todo o território nacional.

Já o seu o seu artigo n.º 3 destaca como principal público-alvo:

1. O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar é destinado, prioritariamente, a alunos jovens e adultos que apresentam desfasamento idade-classe, entre os 12 e os 25 anos de idade, que por várias razões não puderam frequentar ou concluir, na idade adequada, o ensino primário e o ensino secundário.
2. É proibida a entrada ou permanência, no Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar, no ensino primário de crianças com idade inferior a 12 anos.

Por meio de um currículo ajustado, os alunos aprendem conteúdos de duas classes e no ano seguinte podem estar na terceira classe, recuperando logo um ano lectivo perdido. Tal como refere o regulamento no seu artigo 4.º: este procedimento tem como características a flexibilidade de horário e turnos, a diversificação dos materiais didácticos, tendo em vista a participação, elevação da auto-estima e estímulo para que adolescentes, jovens e adultos se interessem em prosseguir os estudos. As aulas do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar são desenvolvidas em regime diurno, vespertino ou nocturno, consoante a disponibilidade do grupo-alvo.

Tabela 18 - Pessoas com quem moram os alunos

Identificação das escolas	Pessoa com quem moram os alunos												Total de alunos por turma
	Pais (pai e mãe)		Mãe (mãe apenas)		Irmãos		Tio (a)		Avô (ó)		Outros		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	33	64,7%	13	25,5%	3	5,9%	0	0,0%	2	3,9%	0	0,0%	51
Escola 2	19	48,7%	7	17,9%	6	15,4%	0	0,0%	6	15,4%	1	2,6%	39
Escola 3	15	71,4%	2	9,5%	2	9,5%	1	4,8%	0	0,0%	1	4,8%	21
Escola 4	23	57,5%	7	17,5%	3	7,5%	2	5,0%	4	10,0%	1	2,5%	40
Escola 5	34	79,1%	5	11,6%	4	9,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 6	24	72,7%	7	21,2%	2	6,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	33
Escola 7	14	36,8%	11	28,9%	4	10,5%	4	10,5%	1	2,6%	4	10,5%	38
Escola 8	36	70,6%	6	11,8%	3	5,9%	2	3,9%	4	7,8%	0	0,0%	51
Escola 9	15	46,9%	5	15,6%	7	21,9%	2	6,3%	2	6,3%	1	3,1%	32
Escola 10	21	47,7%	13	29,5%	4	9,1%	3	6,8%	1	2,3%	2	4,5%	44
Escola 11	24	55,8%	11	25,6%	2	4,7%	3	7,0%	1	2,3%	2	4,7%	43
Escola 12	18	60,0%	8	26,7%	1	3,3%	2	6,7%	1	3,3%	0	0,0%	30
Escola 13	23	46,9%	14	28,6%	9	18,4%	2	4,1%	0	0,0%	1	2,0%	49
Escola 14	22	52,4%	9	21,4%	6	14,3%	2	4,8%	3	7,1%	0	0,0%	42
Escola 15	39	52,7%	19	25,7%	5	6,8%	5	6,8%	5	6,8%	1	1,4%	74
Escola 16	26	65,0%	7	17,5%	1	2,5%	0	0,0%	1	2,5%	5	12,5%	40
Escola 17	31	60,8%	8	15,7%	9	17,6%	2	3,9%	0	0,0%	1	2,0%	51
Total	417	57,8%	152	21,1%	71	9,8%	30	4,2%	31	4,3%	20	2,8%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto às pessoas com quem moram os alunos, os resultados da tabela n.º 18 destacam que 57,8% estão com os pais (pai e mãe), seguido de 21,1% que vivem na casa da mãe apenas (divorciada, viúva ou mãe solteira). Estes são os dados mais representativos. Este valor demonstra a estruturação das famílias e o apoio na formação dos filhos.

3.2. Dados temáticos

Tabela 19 - LP como L1 materna dos alunos

Identificação das escolas	A língua portuguesa é a que mais fala desde a nascença?				Total de alunos por turma
	Sim		Não		
	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	49	96,1%	2	3,9%	51
Escola 2	26	66,7%	13	33,3%	39
Escola 3	20	95,2%	1	4,8%	21
Escola 4	35	87,5%	5	12,5%	40
Escola 5	38	88,4%	5	11,6%	43
Escola 6	27	81,8%	6	18,2%	33
Escola 7	26	68,4%	12	31,6%	38
Escola 8	47	92,2%	4	7,8%	51
Escola 9	24	75,0%	8	25,0%	32
Escola 10	39	88,6%	5	11,4%	44
Escola 11	31	72,1%	12	27,9%	43
Escola 12	29	96,7%	1	3,3%	30
Escola 13	42	85,7%	7	14,3%	49
Escola 14	39	92,9%	3	7.2%	42

	Escola 15	57	77,0%	17	23,0%	74
	Escola 16	26	65,0%	14	35,0%	40
	Escola 17	48	94,1%	3	5,9%	51
Total		603	83,6%	117	18,6%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da tabela n.º 19 descrevem a realidade de alunos cuja L1 é a LP. Destes, destacam-se 83,6%. Enquanto 18,6% dos nossos participantes afirmaram que têm outras L1.

Desta percentagem, quando cruzamos com a análise dos textos dos alunos, podemos ver que, apesar de terem a LP como a L1 (considerada a língua do ensino), as dificuldades sintácticas ainda são visíveis. Com base nestes dados de campo, podemos afirmar que muitas das variações na LP se devem a uma aquisição e a uma aprendizagem da língua realizadas sobretudo por contacto linguístico entre os falantes, essencialmente em modo oral. Como o sistema de ensino é muito pouco eficaz, o que perdura é a forma oral, mais facilmente afastada da norma. Muitas das variações (ou "erros" numa perspectiva normativa) identificados são incorrectas transposições da oralidade para a escrita. Esta dedução fica robustecida pelos resultados adscritos na tabela 35.

Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 49) consideram que a escrita constitui um grande ganho para a humanidade porque auxilia no processo de armazenamento da informação. Quando os alunos alcançam o pleno domínio da escrita podem ter as seguintes vantagens: "a capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa; e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar".

Apesar da sua importância, os autores alertam que o processo é complexo e que as incorrecções ortográficas não ficam limitadas a uma situação concreta de comunicação e aos obstáculos linguísticos que aí poderão representar. Eles destacam que os obstáculos podem extravasar para o domínio social, quando o aluno deixa a escola e a ortografia é tomada como indicador em relação à qualidade da aprendizagem que aí realizou (por exemplo, ao redigir o seu currículo ou carta de apresentação). Percebe-se que os autores consideram que a questão multilinguística, os

empréstimos e outras influências da oralidade do quotidiano dos alunos podem repercutir-se no acto da escrita.

Vejamos dois exemplos das limitações expressas pelos alunos durante a escrita por conta da influência sociolinguística do aprendiz:

> Uma das limitações da **via fonológica** consiste no facto de nem sempre os sons da forma fonológica encontrarem correspondência exacta na forma ortográfica. Para além das palavras telefone e igreja, a que já nos referimos, pensemos também na palavra muito. Nesta, a análise fonológica da maneira como normalmente é pronunciada levaria à sua escrita como **muinto*, ou seja, com um para representar a nasalidade da vogal. Todavia, no caso desta palavra, dado o seu uso extremamente frequente, com facilidade é criada uma representação consistente da mesma no léxico ortográfico. Esta representação permite o abandono da via fonológica para a sua grafia, que é produzida, em geral, correctamente. Estes casos de não correspondência são mais frequentes, se considerarmos as diferenças entre a forma como as palavras são frequentemente pronunciadas no dia-a-dia (por exemplo, [*tI f n*], correspondente a telefone) e a forma como são representadas ortograficamente.
>
> Via **lexical (ou ortográfica)** é activada em relação às palavras com que já contactámos e cuja ortografia fixámos. Assim, geralmente, as palavras muito frequentes são escritas pela via lexical. Esta via permite-nos associar aos significados diferentes as escritas diferentes das palavras homófonas, ou seja, leva-nos a ligar a informação acerca da ortografia de cada uma delas à representação dissemelhante que para elas já possuímos quer quanto ao significado, quer quanto a outras propriedades combinatórias. No caso das palavras homófonas, para decidirmos qual a palavra a usar, temos de ser capazes de proceder a uma análise das suas relações sintácticas e semânticas em contexto de frase. (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, p. 55)

Os autores destacam ainda que o nível fonológico (oralidade) tem mais implicações no processo de redacção de textos por esta depender fortemente da oralidade. "As crianças que apresentam problemas de linguagem oral tenderão a reproduzir na escrita os erros de oralidade (*ex.: escrevendo *prefessore porque dizem, de facto, *prefessore em vez de professor*)". (ibd., p. 55)

Por sua vez, Labov (2008), ao explicar as mudanças linguísticas que implicam a variação, diz que isto acontece por causa de três problemas distintos, a saber:

> A origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade da mudança linguística. O modelo que subjaz a essa tripartição requer como ponto de partida a variação em uma ou mais na fala de um ou mais indivíduo. Essas variações podem ser induzidas pelos processos de assimilação ou dissimilação, por analogia, empréstimo, fusão, contaminação, variação aleatória ou quaisquer outros processos em que o sistema linguístico interaja com as características fisiológicas do indivíduo. (Labov, 2008, pp. 19-20)

Tabela 20 - Cokwe como língua materna dos alunos

Identificação das escolas		A língua cokwe é a que mais fala desde a nascença?				Total de alunos por turma
		Sim		Não		
		N.º	%	N.º	%	
	Escola 1	5	9,8%	46	90,2%	51
	Escola 2	12	30,8%	27	69,2%	39
	Escola 3	3	14,3%	18	85,7%	21
	Escola 4	8	20,0%	32	80,0%	40
	Escola 5	2	4,7%	41	95,3%	43
	Escola 6	9	27,3%	24	72,7%	33
	Escola 7	10	26,3%	28	73,7%	38
	Escola 8	4	7,8%	47	92,2%	51
	Escola 9	10	31,3%	22	68,8%	32
	Escola 10	3	6,8%	41	93,2%	44
	Escola 11	10	23,3%	33	76,7%	43
	Escola 12	22	73,3%	8	26,7%	30
	Escola 13	7	14,3%	42	85,7%	49
	Escola 14	13	31,0%	29	69,0%	42
	Escola 15	17	23,0%	57	77,0%	74
	Escola 16	9	22,5%	31	77,5%	40
	Escola 17	10	19,6%	41	80,4%	51
Total		154	21,4%	567	78,6%	721
						100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela n.º 20 salienta que 21,4% dos alunos que participaram do nosso estudo têm o cokwe como língua materna. Importa salientar que deste número muitos são bilingues.

Olhando para a percentagem aludida na tabela 19, percebe-se que, se a percentagem de alunos que têm a LP como L1 é de 83,6%, teríamos a diferença de 16,4% como restante. Ainda assim, temos outras línguas como L1, tal como se espelha nas tabelas que se segue. Compreende-se que o nível de escolaridade dos mesmos pode confundir um pouco a questão dos conceitos entre L1 e L2, apesar de reiteradas explicações por nossa parte, durante o período de aplicação do inquérito.

É essencial destacar que este dado é importante na análise das redacções dos alunos, porque condiciona o desenvolvimento das suas habilidades de escrita na L2. Esta coabitação de línguas cria variações de uso. Quando estas variações de pronúncia são confrontadas com a forma única da ortografia dependente do padrão, faz com que os aprendizes apresentem dificuldades.

> ...a existência de uma forma ortográfica única, ou seja, de uma única maneira de escrever a palavra, face à existência de várias formas de a pronunciar – está ligado à função unificadora, do ponto de vista social e político, que a ortografia assume dentro de uma comunidade linguística.
>
> A variedade de formas da fala decorre de diferenças de pronúncia entre regiões (variações dialectais), da existência de diferentes factores sociais (variações sociolectais) e da utilização diferenciada da língua por cada falante (variações idiolectais). Para além disso, a mesma pessoa pode realizar uma palavra segundo diferentes registos, ou seja, pronunciar uma palavra de formas diferentes em diferentes contextos comunicativos, (variações situacionais) pois há situações em que, dada a nossa competência comunicativa, procuramos realizar uma pronúncia mais cuidada e há outras situações de maior familiaridade, em que adoptamos uma pronúncia corrente, com as modificações que a maior velocidade da fala geralmente acarreta. (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, pp. 57-58)

Uma análise sociolinguística dos fenómenos da variação linguística no contexto da escrita exige uma reflexão profunda das estratégias de ensino-aprendizagem que devem ser adoptadas no processo e professores mais compreensivo e capazes de orientar os alunos para a melhoria da qualidade de escrita que requer a revisão do texto escrito.

Labov (2008, p. 10) considera que no "terreno da educação, o reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem direcionado de modo radical as concepções de línguas e de ensino de línguas nas directrizes oficiais na prática pedagógica em sala de aulas".

Tabela 21 - Ciluba como língua materna dos alunos

Identificação das escolas		A língua ciluba é a que mais fala desde a nascença?				
		Sim		Não		
		N.º	%	N.º	%	Total de alunos por turma
	Escola 1	0	0,0%	51	100,0%	51
	Escola 2	3	7,7%	36	92,3%	39
	Escola 3	0	0,0%	21	100,0%	21
	Escola 4	0	0,0%	40	100,0%	40
	Escola 5	1	2,3%	42	97,7%	43
	Escola 6	0	0,0%	33	100,0%	33
	Escola 7	3	7,9%	35	92,1%	38
	Escola 8	3	5,9%	48	94,1%	51
	Escola 9	0	0,0%	32	100,0%	32
	Escola 10	0	0,0%	44	100,0%	44
	Escola 11	2	4,7%	41	95,3%	43
	Escola 12	1	3,3%	29	96,7%	30
	Escola 13	1	2,4%	48	98,0%	49
	Escola 14	5	11,9%	37	88,1%	42
	Escola 15	2	2,7%	72	97,3%	74
	Escola 16	0	0,0%	40	100,0%	40
	Escola 17	1	2,0%	50	98,0%	51
Total		21	4,9%	699	96,9%	721
						100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da tabela n.º 21 mostram que, dos 721 alunos que participaram do nosso estudo, 4,9% têm ciluba como língua materna.

Mais uma vez, destaca-se o número de alunos que têm a LP como L2. Madeira e Alexandre (2022) entendem que os estudos sobre a aquisição da L2 têm ocupado um espaço importante no seio dos estudiosos da LP, principalmente nos PALOP, por causa de numerosas línguas que convivem com o PE, o que cria algumas variações. Estas investigações contribuem não só para o conhecimento do modo como se desenvolve a linguagem, mas também para a compreensão dos mecanismos subjacentes ao funcionamento das línguas. Com efeitos, estes estudos desenvolvidos neste domínio científico têm procurado compreender se a aquisição da L2 decorre apenas da interacção entre os estímulos linguísticos disponíveis e processos cognitivos gerais ou se assenta em mecanismos especificamente linguísticos, idênticos aos utilizados na aquisição da língua materna (L1). A compreensão deste vasto domínio de saber ajuda nos domínios como o ensino de línguas, a construção de materiais didácticos e a avaliação e certificação de competências linguísticas.

Tendo como base teórica a Gramática Gerativa, as autoras explicam como ocorre o processo de aquisição da L2, consideram que os indivíduos se estabilizam na L1 e depois faz a transferência na L2. O que quer dizer que o domínio sintáctico da estrutura da L1 é o estádio inicial para a aquisição de L2 ocorrendo a transferência (ou mapeamento) das suas propriedades para a segunda. (Madeira e Alexandre, 2022)

As autoras destacam que os desvios da norma para os falantes do português L2 dependem também do nível de escolaridade. De igual modo, analisam as possibilidades de aquisição de estruturas sintácticas da L2 que não existem na L2. No entanto, reconhecem que a influência da sintaxe da L1 acompanham o indivíduo quase em todos estágios da vida, sendo necessário esforços para o uso pleno da L2. (Madeira e Alexandre, 2022)

Tabela 22 - Ulunda como língua materna dos alunos

Identificação das escolas		A língua ulunda é a que mais fala desde a nascença?				
		Sim		Não		
		N.º	%	N.º	%	Total de alunos por turma
	Escola 1	1	2,0%	50	98,0%	51
	Escola 2	1	2,6%	38	97,4%	39
	Escola 3	0	0,0%	21	100,0%	21
	Escola 4	0	0,0%	40	100,0%	40
	Escola 5	0	0,0%	43	100,0%	43
	Escola 6	1	3,0%	32	97,0%	33
	Escola 7	1	2,6%	37	97,4%	38
	Escola 8	1	2,0%	50	98,0%	51
	Escola 9	0	0,0%	32	100,0%	32
	Escola 10	0	0,0%	44	100,0%	44
	Escola 11	0	0,0%	43	100,0%	43
	Escola 12	0	0,0%	30	100,0%	30
	Escola 13	0	0,0%	49	100,0%	49
	Escola 14	0	0,0%	42	100,0%	42
	Escola 15	2	2,7%	72	97,3%	74
	Escola 16	2	5,0%	38	95,0%	40
	Escola 17	0	0,0%	51	100,0%	51
Total		9	1,2%	712	98,8%	721
						100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela n.º 22 destaca que 1,2% dos alunos que foram alvo do nosso estudo têm o ulunda como língua materna.

Para além do que já referimos acima, podemos acrescentar que o contacto entre as línguas tem muitas vantagens, a começar no enriquecimento mútuo, por via de empréstimos. Mas tem também desvantagens, tais como o eventual desaparecimento de uma língua por causa da posição ou estatuto que uma língua tem, criando sobreposição. Em Angola, apesar de haver recuo das LN a nível do país, ainda não há situações de desaparecimento de línguas. Mota (1996, p. 524) destaca este fenómeno ao considerar que "o contacto de línguas pode originar múltiplos resultados linguísticos, desde a morte de línguas até à criação de novas línguas, passando por situações intermédias de mixagem, de alternância, etc.".

Tabela 23 - Ukongo como língua materna dos alunos

Identificação das escolas	A língua ukongo é a que mais fala desde a nascença?				Total de alunos por turma
	Sim		Não		
	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	0	0,0%	51	100,0%	51
Escola 2	1	2,6%	38	97,4%	39
Escola 3	0	0,0%	21	100,0%	21
Escola 4	0	0,0%	40	100,0%	40
Escola 5	2	4,7%	41	95,3%	43
Escola 6	2	6,1%	31	93,9%	33
Escola 7	1	2,6%	37	97,4%	38
Escola 8	2	3,9%	49	96,1%	51
Escola 9	1	3,1%	31	96,9%	32
Escola 10	1	2,3%	43	97,7%	44

	Escola 11	0	0,0%	43	100,0%	43
	Escola 12	0	0,0%	30	100,0%	30
	Escola 13	1	2,0%	48	98,0%	49
	Escola 14	0	0,0%	42	100,0%	42
	Escola 15	0	0,0%	74	100,0%	74
	Escola 16	1	2,5%	39	97,5%	40
	Escola 17	0	0,0%	51	100,0%	51
Total		12	1,7%	709	98,3%	721
						100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao ukongo, 1,7% dos alunos que participaram do nosso estudo têm essa língua como L1. Destaca-se que a questão de convívio entre o LP e as numerosas LN é uma realidade em contexto de Angola. Henriques e Ramos (2019) referem que é natural que sociedades multilingues, como é o caso das ex-colónias de vários países europeus, no geral, e em particular em Angola na fase da independência, tenham sentido a imediata necessidade de definir e consolidar as suas identidades nacionais. Os autores acrescentam ainda:

> Esse processo passou pela adoção de medidas de política linguística, definindo a língua oficial ou nacional como elemento de unificação e identidade comum. Em alguns países de África e de Ásia com sociedades multilingues, com grande complexidade linguística, o Estado procurou uniformizar o uso da língua, não só para garantir a coesão nacional, mas mesmo para tornar possível a comunicação quotidiana entre os seus cidadãos. Em alguns casos, o Estado recorreu a uma língua que esteve ligada à história do movimento nacionalista.
>
> Destacamos aqui alguns exemplos de países como o Mali ou os PALOP. Nestes casos, as línguas nacionais (locais) apresentam-se como línguas de grupos étnicos, incapazes de (ou com dificuldades para) se apresentarem como línguas «de todos os cidadãos». A opção de política linguística foi a de adotar como língua oficial a língua do antigo colonizador. (p. 203)

Tabela 24 - Bangala como língua materna dos alunos

Identificação das escolas		A língua bangala é a que mais fala desde a nascença?				
		Sim		Não		
		N.º	%	N.º	%	Total de alunos por turma
	Escola 1	0	0,0%	51	100,0%	51
	Escola 2	0	0,0%	39	100,0%	39
	Escola 3	0	0,0%	21	100,0%	21
	Escola 4	1	2,5%	39	97,5%	40
	Escola 5	0	0,0%	43	100,0%	43
	Escola 6	0	0,0%	33	100,0%	33
	Escola 7	0	0,0%	38	100,0%	38
	Escola 8	1	2,0%	50	98,0%	51
	Escola 9	0	0,0%	32	100,0%	32
	Escola 10	0	0,0%	44	100,0%	44
	Escola 11	0	0,0%	43	100,0%	43
	Escola 12	0	0,0%	30	100,0%	30
	Escola 13	0	0,0%	49	100,0%	49
	Escola 14	0	0,0%	42	100,0%	42
	Escola 15	0	0,0%	74	100,0%	74
	Escola 16	0	0,0%	40	100,0%	40
	Escola 17	0	0,0%	51	100,0%	51
Total		2	0,3%	719	99,7%	721
						100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da tabela n.º 24 destacam que 0,3% dos alunos que foram alvo da nossa investigação têm o bangala como língua materna.

Percebe-se que a língua bangala é minoritária e carece de políticas de protecção e promoção para a manter viva. Para Henriques (2022), o sistema judicial desempenha um papel fundamental para o estabelecimento da igualdade de oportunidade das pessoas, independentemente da sua raça e etnia, porque a democracia só se consegue com um sistema judicial robusto. Isso é ainda mais premente em países multilingues, como é o caso de Angola. E o autor estabelece uma relação intrínseca entre a justiça e a democracia.

> A democracia sem um sistema judicial robusto não poderia garantir a igualdade de direito aos cidadãos. Estes dois termos são diferentes, mas interligados, uma vez que um suporta o outro com o mesmo objetivo de garantir a liberdade à população. Desde que a democracia foi implantada a partir da revolução inglesa (1688), americana (1779) e seguindo o riquíssimo legado da complexa revolução francesa (1789-1799), muitos povos da Europa seguem este princípio e têm vindo a lutar constantemente na busca da liberdade e da justiça social. (p. 21)
>
> Ainda se pode apontar atualmente a injustiça nas sociedades onde o direito não tem livre curso. Entretanto, as pessoas associam literalmente a palavra "injustiça" com o tratamento desigual na sociedade, por exemplo, baixo rendimento salarial entre os trabalhadores do setor privado ou público, acesso restrito à educação e à saúde para os mais desfavorecidos, etc (p. 21).

O autor destaca ainda a aplicação da justiça no âmbito da distribuição dos recursos do país, proporcionando as mesmas oportunidades às populações. E traz as questões de justiça, democracia e direitos para as minorias:

> Entretanto, não devemos esquecer que a justiça pode ser aplicada igualmente ao contexto linguístico de modo que o tratamento de idiomas seja igual. Se justiça é sinónimo de igualdade e de equidade, podemos então aplicá-la também no aspeto linguístico, isto é, o tratamento equivalente das línguas numa sociedade multilíngue. Trata-se nesta parte de falar da importância do sistema judicial, enquanto domínio público, em harmonização com a política linguística traçada pelo Estado, tendo em vista o trabalho e a experiência da organização mundial para a educação e a cultura (UNESCO), que tem vindo a apostar constantemente na preservação da cultura e de idiomas minoritárias no mundo, criando, por sua vez, os regulamentos para garantir a igualdade do uso respetivo e da escolha para todos os cidadãos do mundo. (Henriques, 2022, pp. 22-23)

Labov (2008, p. 10) inspirava "a luta daqueles que reconhecem no uso da língua o mais importante elemento da cultura e da vida em sociedade, sendo, portanto, um constituinte essencial da consolidação da cidadania e do convívio democrático".

Com isso, o Estado, por meio da justiça, deve produzir leis que planificam as línguas por via de políticas linguísticas de inclusão para a valorização das etnias, sobretudo as minoritárias, integrando-as no sistema de educação, judicial e mediático.

Mas reconhecemos que a necessidade de uniformização de línguas, o fim das assimetrias e a criação de nova identidade nacional é necessariamente um desígnio extremamente complexo, porque pensar na inserção de todas as línguas no sistema da administração não é fácil. No que conserve à questão do ensino, por exemplo, seria complexo demais. Medidas como a adopção de diferentes línguas por regiões pode resultar, mas haverá sempre etnias que irão sentir-se excluídas.

Tabela 25 - Alunos que têm outra língua materna diferente de LP, cokwe, ciluba, ulunda, ukongo e bangala

Identificação das escolas	Outra língua materna				Total de alunos por turma
	Sim		Não		
	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	2	3,9%	49	96,1%	51
Escola 2	0	0,0%	39	100,0%	39
Escola 3	3	14,3%	18	85,7%	21
Escola 4	0	0,0%	40	100,0%	40
Escola 5	2	4,7%	41	95,3%	43
Escola 6	1	3,0%	32	97,0%	33
Escola 7	0	0,0%	38	100,0%	38
Escola 8	1	2,0%	50	98,0%	51
Escola 9	0	0,0%	32	100,0%	32
Escola 10	0	0,0%	44	100,0%	44
Escola 11	1	2,3%	42	97,7%	43
Escola 12	0	0,0%	30	100,0%	30
Escola 13	1	2,0%	48	98,0%	49
Escola 14	0	0,0%	42	100,0%	42
Escola 15	0	0,0%	74	100,0%	74

	Escola 16	2	5,0%	38	95,0%	40
	Escola 17	0	0,0%	51	100,0%	51
Total		13	1,8%	708	98,2%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Diferente da tabela n.º 25 aborda os alunos que têm outra língua materna diferente de LP, cokwe, ciluba, ulunda, ukongo e bangala. Predominantemente, em função dos dados dos participantes, alguns têm lingala, kikongo, fyote, francês, entre outras como L1. Neste grupo, temos 1,8% nesta condição.

Definimos o conjunto de línguas que podiam fazer parte do nosso instrumento de recolha de dados com o cuidado de evitarmos qualquer discriminação nessa selecção, considerando as línguas reconhecidas como LN no contexto da Lunda Norte e aquelas faladas na imprensa nacional. Ainda assim, tínhamos a expectativa de que algumas das línguas contempladas teriam uma sinalização residual ou nula. Contudo, para nossa surpresa, lingala, kikongo, fyote e francês em conjunto superam a percentagem de uso de algumas línguas como ukongo.

Tabela 26 - Alunos bilingues

	Alunos que fala línguas segundas				
	Sim		Não		
Identificação das escolas	N.º	%	N.º	%	Total de alunos por turma
Escola 1	42	82,4%	9	17,6%	51
Escola 2	38	97,4%	1	2,6%	39
Escola 3	21	100,0%	0	0,0%	21
Escola 4	35	87,5%	5	12,5%	40
Escola 5	32	74,4%	11	25,6%	43

	Escola 6	29	87,9%	4	12,1%	33
	Escola 7	34	89,5%	4	10,5%	38
	Escola 8	36	70,6%	15	29,4%	51
	Escola 9	31	96,9%	1	3,1%	32
	Escola 10	40	90,9%	4	9,1%	44
	Escola 11	43	100,0%	0	0%	43
	Escola 12	25	83,3%	5	16,7%	30
	Escola 13	47	95,9%	2	4,1%	49
	Escola 14	34	81,0%	8	19,0%	42
	Escola 15	65	87,8%	9	12,2%	74
	Escola 16	36	90,0%	4	10,0%	40
	Escola 17	48	94,1%	3	5,9%	51
Total		636	88,2%	85	11,8%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da tabela n.º 26 apontam que a maioria dos alunos que participaram desse estudo é bilingue, isto é, falam duas ou mais línguas, numa ordem dos 88,2%. E apenas 11, 8% são monolingues, ou seja, falam apenas a LP.

No geral, podemos ver que o multilinguismo tem assumido lugar em todo o território nacional, desde as zonas urbanas até às áreas rurais. Frequentemente as pessoas falam ora a LP, ora as LN, estando em formação uma realidade de diglossia. "O falante bilingue é aquele que preencha as exigências de comunicação em qualquer das línguas, sendo pacífica a aceitação da existência de graus diferentes de bilinguismo". (Mota, 1996, p. 515)

Dependendo dos contextos sociais e comunicativos, e dos objectivos específicos de cada troca verbal, as pessoas seleccionam uma determinada língua para a comunicação. Em termos de

instituições administrativas, a LP tem predominância por causa do seu estatuto (língua oficial, de ensino e de contacto com a comunidade internacional).

> O percurso seguido pelas línguas não é, assim, independente do percurso sócio-histórico dos seus falantes e das comunidades a que pertencem. As relações estabelecidas entre essas comunidades entre si dão origem a situações diferenciadas consoante as relações de força que que se desenvolvem. Independentemente da delimitação de fronteiras políticas e de nacionalidades, a maioria dos países do mundo é bilingue ou multilingue e não monolingue; tal significa que raras são as comunidades que partilham uma única língua sem que outras coexistam no mesmo espaço geográfico. (Mota, 1996, p. 508)

Para o autor, existem exigências em situações originais que uma determinada L2 não consegue suprir, o que nos leva a fazer recurso à L1, o que requer por parte do pesquisar uma extrema cautela na interpretação dos dados linguísticos em situação de contacto. Assim, referindo-se aos factores sociais que são determinantes na criação de um dado enquadramento que condiciona e reflecte a natureza do contacto linguístico, Mota (1996, p, 517) assinala: "consoante as condições de convivência social e as relações de força entre comunidades, assim o grau e a extensão do contacto e os seus resultados linguísticos".

Geralmente, quando os falantes usam a LP em contextos sociais fora das instituições públicas, ou em termos informais e sobretudo em convívio entre amigos, podem usar as palavras:

mwata (do cokwe) e que português significa (chefe);

mba (do cokwe) e que português significa (sim).

Usam-nas por causa da sua importância cultural e da afirmação da identidade social. Podiam serem substituídas por termos a LP, mas, para que as pessoas se sintam felizes e para animar a conversa, recorrem ao empréstimo da LN.

Tabela 27 – Meio em que os alunos tiveram a aquisição das línguas segundas

Identificação das escolas	Local de aprendizagem das línguas segundas										Total de alunos por turma
	Em casa		No bairro		Na igreja		Na escola		Ñ fala outra língua		
	N.°	%	N.°	%	N.°	%	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	31	60,8%	10	19,6%	0	0,0%	1	2,0%	9	17,6%	51
Escola 2	22	56,4%	13	33,3%	0	0,0%	3	7,7%	1	2,6%	39
Escola 3	18	85,7%	2	9,5%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%	21
Escola 4	22	55,0%	9	22,5%	0	0,0%	4	10,0%	5	12,5%	40
Escola 5	17	39,5%	8	18,6%	1	2,3%	7	16,3%	10	23,3%	43
Escola 6	16	48,5%	5	15,2%	3	9,1%	6	18,2%	3	9,1%	33
Escola 7	24	63,2%	10	26,3%	0	0,0%	0	0,0%	4	10,5%	38
Escola 8	24	47,1%	9	17,6%	0	0,0%	3	5,9%	15	29,4%	51
Escola 9	19	59,4%	10	31,3%	0	0,0%	2	6,3%	1	3,1%	32
Escola 10	19	43,2%	18	40,9%	0	0,0%	3	6,8%	4	9,1%	44
Escola 11	27	62,8%	10	23,3%	0	0,0%	6	14,0%	0	0,0%	43
Escola 12	17	56,7%	7	23,3%	0	0,0%	2	6,7%	4	13,3%	30
Escola 13	34	69,4%	12	24,5%	1	2,0%	1	2,0%	1	2,0%	49
Escola 14	21	50,0%	8	19,0%	0	0,0%	5	11,9%	8	19,0%	42
Escola 15	43	58,1%	13	17,6%	0	0,0%	9	12,2%	9	12,2%	74
Escola 16	19	47,5%	13	32,5%	0	0,0%	5	12,5%	3	7,5%	40
Escola 17	27	52,9%	14	27,5%	0	0,0%	7	13,7%	3	5,9%	51
Total	400	55,5%	171	23,7%	5	0,7%	65	9,0%	80	11,1%	721 100%

Fonte: dados da pesquisa.

Tal como indica a tabela 27, no que respeita ao meio onde os alunos fizeram a aquisição ou a aprendizagem das línguas segundas (L2), as percentagens predominantes indicam que 55,5% o fizeram "em casa", 23,7% "no bairro" e 9,0% "na escola". Um dado importante que também merece destaque é o número de alunos que apenas falam a LP, que ronda aos 11,1%.

Sem dúvida que a sociedade é determinante no processo de aquisição das línguas, o que transcende os limites da casa. Tanto é que temos filhos que têm uma L1 diferente da dos pais. Mas pelo nível de escolaridade dos alunos que participaram no nosso estudo, preferimos resumir a questões sociais (em casa).

Antes dos estudos linguísticos de Labov, acreditava-se que era possível uma teoria ou uma prática linguística bem-sucedida que não fosse social. Apesar de já existir um considerável volume de trabalhos atinentes aos estudos sociolinguísticos, a investigação sociolinguística realista surge apenas em 1960. O autor deixa para atrás as questões dominantes como o "que é ou não linguístico" para se ocupar na variação de uso da língua, isto é, diferentes formas de falar. (Labov, 2008)

A partir desta visão, Labov (2008) considera a língua como um instrumento social, por ser o veículo de comunicação entre os membros da comunidade, que lhes permite discutir as suas ideias entre os cônjuges, os amigos e também serve para ludibriar os seus inimigos.

Tabela 28 - Línguas que os alunos falam no seio familiar

Identificação das escolas	Língua de comunicação em casa												Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		Ciluba		Ulunda		Ukongo		Bangala		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	46	90,2%	3	5,9%	0	0,0%	1	2,0%	1	2,0%	0	0,0%	51
Escola 2	27	69,2%	8	20,5%	2	5,1%	1	2,6%	1	2,6%	0	0,0%	39
Escola 3	17	81,0%	3	14,3%	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	21
Escola 4	32	80,0%	8	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	40
Escola 5	42	97,7%	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 6	27	81,8%	2	6,1%	0	0,0%	2	6,1%	2	6,1%	0	0,0%	33
Escola 7	29	76,3%	6	15,8%	1	2,6%	0	0,0%	1	2,6%	1	2,6%	38
Escola 8	48	94,1%	2	3,9%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	51

	Escola 9	29	90,6%	2	6,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	0	0,0%	32
	Escola 10	39	88,6%	4	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,3%	44
	Escola 11	36	83,7%	7	16,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
	Escola 12	22	73,3%	8	26,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	30
	Escola 13	42	85,7%	6	12,2%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	49
	Escola 14	35	83,3%	6	14,3%	1	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	42
	Escola 15	60	81,1%	8	10,8%	2	2,7%	4	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	74
	Escola 16	34	85,0%	5	12,5%	0	0,0%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	40
	Escola 17	36	70,6%	13	25,5%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	51
Total		601	83,4%	92	12,8%	8	1,1%	11	1,5%	6	0,8%	3	0,4%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da tabela n.º 28 referem que 83,4% usam a LP como língua de comunicação em casa (seio familiar), ao passo que 12,8% destacaram que usam o cokwe.

Este dado pode ser comparado a partir dos resultados do Censo de 2014 Segundo INE (2016), tal como temos vindo a referir, a nível do país, o português é falado por mais de metade da população (71%). Ao passo que a nível da província da Lunda Norte a predominância da LP é acerca de 60% da população residente.

Tabela 29 - Principal língua de comunicação com os amigos

	Principal língua de comunicação com os amigos										
	Português		Cokwe		Ciluba		Ulunda		Bangala		Total de alunos por turma
Identificação das escolas	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	49	96,1%	2	3,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Escola 2	32	82,1%	5	12,8%	1	2,6%	1	2,6%	0	0,0%	39

	Escola 3	20	95,2%	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	21
	Escola 4	39	97,5%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	40
	Escola 5	43	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
	Escola 6	32	97,0%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	33
	Escola 7	33	86,8%	4	10,5%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	38
	Escola 8	49	96,1%	2	3,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
	Escola 9	31	96,9%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	32
	Escola 10	42	95,5%	2	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	44
	Escola 11	42	97,7%	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
	Escola 12	28	93,3%	2	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	30
	Escola 13	46	93,9%	2	4,1%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	49
	Escola 14	40	95,2%	2	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	42
	Escola 15	70	94,6%	3	4,1%	0	0,0%	1	1,4%	0	0,0%	74
	Escola 16	39	97,5%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	40
	Escola 17	45	88,2%	5	9,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	51
Total		680	94,3%	35	4,9%	3	0,4%	2	0,3%	1	0,1%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre as principais línguas de comunicação com os amigos, entre as mais representativas, 94,3% dos alunos apontaram que usam a LP e 4,9% disseram que falam cokwe.

É normal que as pessoas comecem a retraírem-se em falar as LN por causa das poucas oportunidades que elas dão aos seus falantes e, de igual modo, usar as LN em contextos sociais de comunicação, às vezes, cria preconceitos (consideram-se pessoas atrasadas ou menos instruídas).

Bagno (2007) vai mais além, ao considerar não apenas a discriminação de línguas de minorias étnicas ou as não oficiais, ao entender que o preconceito linguístico também é visível em situações de variação linguística, onde o que fica à margem da norma culta é visto como coisa errada, por isso é sem valor. Destacando que este preconceito linguístico é muita das vezes alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didácticos.

Tabela 30 - Língua(s) em que são emitidos os programas de televisão a que gosta de assistir

Identificação das escolas	Língua(s) em que são emitidos os programas de televisão a que gosta de assistir						Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		Bangala		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	49	96,1%	2	3,9%	0	0,0%	51
Escola 2	32	82,1%	6	15,4%	1	2,6%	39
Escola 3	19	90,5%	2	9,5%	0	0,0%	21
Escola 4	34	85,0%	6	15,0%	0	0,0%	40
Escola 5	42	97,7%	1	2,3%	0	0,0%	43
Escola 6	33	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	33
Escola 7	35	92,1%	3	7,9%	0	0,0%	38
Escola 8	50	98,0%	1	2,0%	0	0,0%	51
Escola 9	28	87,5%	4	12,5%	0	0,0%	32
Escola 10	42	95,5%	2	4,5%	0	0,0%	44
Escola 11	39	90,7%	4	9,3%	0	0,0%	43
Escola 12	26	86,7%	4	13,3%	0	0,0%	30
Escola 13	48	98,0%	1	2,0%	0	0,0%	49
Escola 14	40	95,2%	2	4,8%	0	0,0%	42
Escola 15	70	94,6%	4	5,4%	0	0,0%	74

	Escola 16	37	92,5%	3	7,5%	0	0,0%	40
	Escola 17	48	94,1%	1	2,0%	2	3,9%	51
Total		672	93,2%	46	6,4%	3	0,4%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da tabela n.º 30 descrevem as línguas de preferência em que são emitidos os programas de televisão a que os alunos gostam de assistir. Entre as mais escolhidas, a LP ocupa o primeiro, com 93,2%, seguida do cokwe, com 6,4%.

Tal como referimos acima, a LP tem privilégio em detrimento das outras línguas que emergem no contexto angolano, funcionando como a principal para a imprensa e o ensino. Para D. Zau (2014), as discussões sobre o estatuto da LP em Angola remontam à década de 80 do século XX, ficando mais expresso a partir da década de 90, sobre a questão da nacionalização da língua portuguesa. O referido debate político e científico procura problematizar a posição social da LP, chega a considerar que a LP é também uma LN e apenas língua oficial, e não se deve reservar o estatuto "nacional" apenas às línguas de origem africana. Este facto traça um quadro teórico sobre como a LP, agora L1 de muitas crianças, serve como meio de afirmação social e de identidade nacional.

Para além destas funções de privilégio, o professor Undolo (2014) traz em debate as questões económicas como elemento que aumenta a visão do governo em priorizar a LP para facilitar as trocas comerciais. Angola é um país com uma extensão territorial de aproximadamente 1.246.700 km2. O país começou a dar bons indicadores económicos desde o advento da paz, em 4 de Abril de 2002, uma banca que representa o terceiro centro bancário na África subsariana, seguida do Quénia, numa lista liderada pela África do Sul e pela Nigéria, apresentando evoluções significativas em vários sectores. Com uma população maioritariamente jovem, Angola é o quinto país de maior dimensão na África subsariana, o segundo na CPLP e o primeiro nos PALOP. Sobre as questões de cooperação internacional por intermédio da LP, D. Zau (2014) refere ainda que a LP é um instrumento que alicerça motivações e gera instituições e projectos, facilitando a cooperação entre o Estado angolano e várias instituições internacionais como a UA (União Africana); a CEDEAO e SADC, em África; a OEA (Organização dos Estados Americanos), na América (Norte e Sul); o MERCOSUL e a ALALC (Associação/Aliança Latino-Americano de Livre Comércio), na América Latina; a OEI (Organização de

Estados Ibero-Americanos), no caso da Europa e América; a UE (União Europeia), na Europa; a UNESCO (ONU); e a União Latina, no caso da África, América, Ásia e Europa.

Undolo (2014) considera que os interesse políticos e económicos criam a insistência no uso do PE como norma culta em contexto multilingue do país. Segundo o autor,

> Passados quase 40 anos de independência, o problema em debate prende-se com a escolha do padrão linguístico angolano, que se designa por língua oficial do Estado. Em termos práticos, o referido padrão, oficialmente o do Português europeu (PE), não vai para além de um ideal político e linguístico, na medida em que se vem assistindo à emergência de uma variedade culta cada vez mais afastada do padrão, situação muito diversa da de Portugal, onde a variedade culta está muito próxima do padrão. (Undolo, 2014, p. 25)

Apesar destas complexidades quando analisamos a questão da variação linguística no contexto angolano, certo é que a LP desempenha uma importante função na actual situação cultural, social e de línguas. Mesmo para os falantes bilingues, assim como monolingues, a LP tem sido determinante para as relações sociais. D. Zau (2014) destaca:

> De facto, uma língua, mais do que ser utilizada como instrumento ao serviço de determinada comunidade humana, acaba, ela própria, por utilizar os membros dessa comunidade. Neste contexto, é um elemento não apenas passivo, instrumentalizado para veicular ideias, desejos, volições, mas também, um elemento activo de formatação da própria razão humana. Ela desencadeia nos utilizadores reacções que ainda estão por descobrir; formata e trabalha-os do mesmo modo que a geografia, o meio ambiente e todos os *input's* – digamos naturais – trabalham os indivíduos, adequando-os à vida. Os nossos ideogramas, as nossas aspirações e os nossos sonhos não apenas são encaminhados, mas também retidos num vai e vem de emoções. Deste modo, é solícito e tem cabimento admitirmos que, por estas razões, a língua é um elemento vivo com princípio activo. Tal princípio, que é como de "ADN linguístico" se tratasse, é um operador vivo e cativo em cada língua, que se pode, quiçá, comparar à informação genética.

Tabela 31 - Língua(s) em que são emitidos os programas de rádio que gosta de ouvir

Identificação das escolas	Língua(s) em que são emitidos os programas de rádio que gosta de ouvir												Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		Ciluba		Ulunda		Ukongo		Bangala		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	44	86,3%	7	13,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Escola 2	28	71,8%	7	17,9%	0	0,0%	2	5,1%	2	5,1%	0	0,0%	39
Escola 3	18	85,7%	1	4,8%	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	21
Escola 4	31	77,5%	8	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,5%	0	0,0%	40
Escola 5	36	83,7%	6	14,0%	0	0,0%	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 6	22	66,7%	11	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	33
Escola 7	28	73,7%	7	18,4%	2	5,3%	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	38
Escola 8	48	94,1%	3	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Escola 9	18	56,3%	13	40,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	32
Escola 10	37	84,1%	7	15,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	44
Escola 11	31	72,1%	11	25,6%	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 12	18	60,0%	12	40,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	30
Escola 13	36	73,5%	13	26,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	49
Escola 14	39	92,9%	3	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	42
Escola 15	53	71,6%	15	20,3%	2	2,7%	4	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	74
Escola 16	30	75,0%	8	20,0%	1	2,5%	1	2,5%	0		0		40
Escola 17	34	66,7%	14	27,5%	1	2,0%	0	0,0%	1	2,0%	1	2,0%	51
Total	551	76,4%	146	20,2%	9	1,2%	8	1,1%	5	0,7%	2	0,3%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da tabela n.º 31 referem as línguas de preferência em que são emitidos os programas de rádio a que os alunos gostam de ouvir, entre as mais representativas, a LP ocupa o primeiro com 76,4%, seguido do cokwe com 20,2% e do ciluba com 1,2%.

Tabela 32 - Língua(s) em que são celebradas as cerimónias religiosas (por exemplo, as missas católicas) em que costuma participar

Identificação das escolas	Língua(s) em que são celebradas as cerimónias religiosas (por exemplo, as missas) em que costuma a participar												Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		Ciluba		Ulunda		Ukongo		Bangala		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	47	92,2%	3	5,9%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Escola 2	29	74,4%	9	23,1%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	39
Escola 3	13	61,9%	5	23,8%	3	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	21
Escola 4	31	77,5%	9	22,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	40
Escola 5	40	93,0%	3	7,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 6	22	66,7%	9	27,3%	0	0,0%	1	3,0%	1	3,0%	0	0,0%	33
Escola 7	34	89,5%	4	10,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	38
Escola 8	50	98,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Escola 9	25	78,1%	6	18,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,1%	32
Escola 10	38	86,4%	6	13,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	44
Escola 11	36	83,7%	6	14,0%	1	2,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 12	21	70,0%	8	26,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	3,3%	30
Escola 13	42	85,7%	5	10,2%	1	2,0%	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	49
Escola 14	28	66,7%	11	26,2%	3	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	42
Escola 15	59	79,7%	11	14,9%	2	2,7%	2	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	74
Escola 16	28	70,0%	11	27,5%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	40

	Escola 17	38	74,5%	11	21,6%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	51
Total		581	80,6%	118	16,4%	13	1,8%	4	0,6%	2	0,3%	3	0,4%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre as línguas em que são celebradas as cerimónias religiosas (por exemplo, as missas católicas) em que os alunos costumam a participar, entre as mais destacadas, 80,6% dos participantes referiram a LP, 16,4% disseram cokwe e 1,8% afirmaram ciluba.

A LP funciona como principal instrumento de comunicação na administração pública angolana e as igrejas não fogem a regra, mas importa aqui abrir parênteses que, tal como refere Zau (1996), na sua obra intitulada *Educação em Angola Novos Trilhos para o Desenvolvimento,* a questão da gestão de contextos multilingues nas instituições religiosas está, desde cedo, bem acautelada. Muito antes da independência nacional, as igrejas já utilizavam o bilingue para fazer com que o evangelho alcançasse todos os membros da congregação. Descobriu-se que a intenção da comunicação é que o receptor perceba a mensagem. Podemos parabenizar este esforço e dizer que este é um modelo que o Estado devia implementar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas regiões recônditas onde as crianças têm as LN como L1 e únicas.

Tabela 33 - Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes publicitários da rua e lojas

Identificação das escolas		Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes publicitários da rua e lojas				Total de alunos por turma
		Português		Cokwe		
		N.º	%	N.º	%	
	Escola 1	51	100,0%	0	0,0%	51
	Escola 2	38	97,4%	1	2,6%	39
	Escola 3	20	95,2%	1	4,8%	21
	Escola 4	37	92,5%	3	7,5%	40
	Escola 5	43	100,0%	0	7,5%	43

	Escola 6	31	93,9%	2	6,1%	33
	Escola 7	37	97,4%	1	2,6%	38
	Escola 8	50	98,0%	1	2,0%	51
	Escola 9	32	100,0%	0	7,5%	32
	Escola 10	43	97,7%	1	2,3%	44
	Escola 11	43	100,0%	0	7,5%	43
	Escola 12	30	100,0%	0	7,5%	30
	Escola 13	49	100,0%	0	7,5%	49
	Escola 14	39	92,9%	3	7,1%	42
	Escola 15	72	97,3%	2	2,7%	74
	Escola 16	39	97,5%	1	2,5%	40
	Escola 17	49	96,1%	2	3,9%	51
Total		703	97,5%	18	2,5%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da tabela n.º 33 abordam as línguas que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes publicitários da rua e lojas. Os resultados mostram que 97,5% dos alunos que participaram do nosso estudo referiram que é a LP.

Para além da questão da institucionalização da LP, percebe-se que mesmo a difusão de mensagens nas vias públicas em ruas e lojas são apenas em LP, vedando o direito de muitos mais velhos que falam apenas as LN terem acesso à informação. A nosso ver, uma publicação e difusão em duas línguas seria interessante (por exemplo, um lado do texto em LP e no outro lado numa das LN mais faladas na região, neste contexto o cokwe).

Tabela 34 - Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes nas instituições públicas

Identificação das escolas	Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes nas instituições públicas (escolas, administração, hospital, etc.)				Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		
	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	51	100,0%	0	0,0%	51
Escola 2	36	92,3%	3	7,7%	39
Escola 3	20	95,2%	1	4,8%	21
Escola 4	40	100,0%	0	0,0%	40
Escola 5	43	100,0%	0	0,0%	43
Escola 6	33	100,0%	0	0,0%	33
Escola 7	38	100,0%	0	0,0%	38
Escola 8	50	98,0%	1	2,0%	51
Escola 9	31	96,9%	1	3,1%	32
Escola 10	43	97,7%	1	2,3%	44
Escola 11	43	100,0%	0	0,0%	43
Escola 12	30	100,0%	0	0,0%	30
Escola 13	49	100,0%	0	0,0%	49
Escola 14	41	97,6%	1	2,4%	42
Escola 15	72	97,3%	2	2,7%	74
Escola 16	40	100,0%	0	0,0%	40
Escola 17	50	)8,0%	1	2,0%	51
Total	710	98,5%	11	1,5%	721
					100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados sobre quais são as línguas em que aparecem nos panfletos, dísticos e cartazes nas instituições públicas (escolas, administração, hospital, etc.), 98,5% dos alunos referiram que é a LP e apenas 1,5% disseram que é cokwe.

Para além do acima referido, destaca-se que que o cokwe já foi inserido no sistema de ensino e, assim, seria interessante que os panfletos, dísticos e cartazes fossem traduzidos como forma de incentivar e promover esta LN.

Segundo Ndombele (2017, pp. 71-72), as LN inseridas no sistema nacional de ensino foram agrupadas da seguinte maneira:

> Angola tem como língua oficial o português, mas possui várias línguas nacionais designadas por línguas nacionais ou regionais, distribuídas pelas seguintes províncias: a) Cabinda: povos bakongo com o uso de língua kikongo variante (fiote); b) Zaire e Uíge: povos bacongo, língua kikongo; c) Malange, Kuanza-Norte, Bengo e Luanda: povos ambundu, língua kimbundu; d) Moxico, Lunda-Norte e Lunda-Norte: povos tcokwe, língua cokwe; f) Bié, Huambo, Kuanza-Sul, Benguela e Namibe: povos Ovimbundu, língua umbundo; g) Huíla: povo Ovanyaneka-khumbi, língua olunyaneka; h) Kuando Kubango: povo ngangela, língua ngangela; j) Cunene: povo Ovambo, língua oshikwanyama; I) Namibe: povo ovahelelo, língua oshihelelo.

Ndombele (2017), no seu estudo intitulado *Reflexões sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola*, concluiu que as reformas educativas em Angola não conseguiram ultrapassar os problemas de uma política educativa que promovesse de forma significativa o ensino e aprendizagem das LN, sobretudo em contextos em que as crianças só falam as LN e deparam-se com a LP apenas na escola, fazendo com estes tenham enormes dificuldades na compreensão de conteúdos ministrados na língua oficial.

Tabela 35 - Língua(s) em que estão escritos os livros ou jornais que mais gosta de ler.

Identificação das escolas	Língua(s) em que estão escritos os livros ou jornais que mais gosta de ler				Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		
	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	51	100,0%	0	0,0%	51
Escola 2	36	92,3%	3	7,7%	39
Escola 3	21	100,0%	0	0,0%	21
Escola 4	40	100,0%	0	0,0%	40

	Escola 5	43	100,0%	0	0,0%	43
	Escola 6	32	97,0%	1	3,0%	33
	Escola 7	36	94,7%	2	5,3%	38
	Escola 8	50	98,0%	1	2,0%	51
	Escola 9	32	100,0%	0	0,0%	32
	Escola 10	43	97,7%	1	2,3%	44
	Escola 11	43	100,0%	0	0,0%	43
	Escola 12	29	96,7%	1	3,3%	30
	Escola 13	49	100,0%	0	0,0%	49
	Escola 14	41	97,6%	1	2,4%	42
	Escola 15	72	97,3%	2	2,7%	74
	Escola 16	40	100,0%	0	0,0%	40
	Escola 17	48	94,1%	3	5,9%	51
Total		706	97,9%	15	2,1%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre se quais as línguas em que estão escritos os livros ou jornais que mais gostam de ler, 97,9% alunos disseram que é a LP.

Segundo a nossa experiência em contexto escolar, para além dos materiais de ensino-aprendizagem da disciplina de língua cokwe, entre os quais dicionários, manual e textos de exercícios, o restante de livros escolares vêm redigidos em LP, mesmo em contexto rural onde a principal língua de comunicação entre os integrantes das comunidades é uma das LN. Precisa-se que as demais LN sejam documentadas para o arquivo que podem servir para os estudos linguísticos sobre os empréstimos e variação linguística.

À semelhança dos trabalhos realizados na língua cokwe, espera-se que os linguistas, sociólogos, etnólogos e o Estado em geral promovam investigações profundas das demais línguas como ukonkongo, bangala, ulunda e outras.

Tabela 36 - Língua(s) em que estão escritas as páginas da internet que gosta de consultar

Identificação das escolas	Língua(s) em que estão escritas as páginas da internet que gosta de consultar				Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		
	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	51	100,0%	0	0,0%	51
Escola 2	39	100,0%	0	0,0%	39
Escola 3	21	100,0%	0	0,0%	21
Escola 4	38	95,0%	2	5,0%	40
Escola 5	43	100,0%	0	0,0%	43
Escola 6	32	97,0%	1	3,0%	33
Escola 7	36	94,7%	2	5,3%	38
Escola 8	51	100,0%	0	0,0%	51
Escola 9	32	100,0%	0	0,0%	32
Escola 10	43	97,7%	1	2,3%	44
Escola 11	43	100,0%	0	0,0%	43
Escola 12	30	100,0%	0	0,0%	30
Escola 13	49	100,0%	0	0,0%	49
Escola 14	41	97,6%	1	2,4%	42
Escola 15	74	100,0%	0	0,0%	74
Escola 16	40	100,0%	0	0,0%	40

	Escola 17	51	100,0%	0	0,0%	51
Total		714	99,0%	7	1,0%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados sobre quais são as línguas em que estão escritas as páginas da internet que os alunos gostam de consultar, 99,0% dos participantes seleccionaram a LP.

Há um elemento importante que podemos destacar aqui, para além dos aspectos aflorados acima: muitas LN, em contexto da Lunda Norte, com excepção do cokwe, carecem de estudos para que transitem de línguas meramente orais (ágrafas) para línguas escritas. Alguns jovens falam as LN, mas desconhecem o alfabeto e a escrita aprovada das LN. Fruto disso é que a pronúncia da palavra cokwe [ˈtʃɔkwɛ] gera sempre dificuldades. O alfabeto das LN foi criado em 1980, por meio de um trabalho levado a cabo pelo Instituto de Línguas Nacionais em Luanda, que visou definir as regras ortográficas destas línguas, coordenado por um dos investigadores angolanos, o falecido Camarada Justino Frederico Katwiya e professor da língua nacional mbunda. (Instituto de Línguas Nacionais, 1980)

Diante deste quadro teórico, os países do continente africano têm o desafio de preparar bem os seus cidadãos para assumirem as responsabilidades atinentes aos desafios que o século XXI impõe, desde o âmbito tecnológico, económico e da diversidade cultural e linguística. O que exige uma adequação dos currículos escolares que passa pela implementação do ensino bilingue nas zonas de conservação das LN sob pena de, num futuro próximo, vermos estas línguas desaparecerem. O que requer adoptar, ao lado da LP, as línguas mais faladas por região como instrumentos de transmissão de conhecimento. (Ndombele, 2017)

Estamos cientes dos desafios que o Estado pode enfrentar na adopção desta política linguística que vai desde gastos na elaboração de materiais de ensino-aprendizagem, produção de manuais de ensino bilingue, formação de professores e supervisores. Mas é um esforço que vale apenas porque está ligado à conservação da identidade cultural dos povos, se considerarmos uma língua como um património nacional.

Tabela 37 - Língua(s) em que usa quando pratica desporto

Identificação das escolas	Língua(s) em que usa quando pratica desporto								Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		Ukongo		Bangala		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	49	96,1%	2	3,9%	0	0,0%	0	0,0%	51
Escola 2	36	92,3%	2	5,1%	1	2,6%	0	0,0%	39
Escola 3	19	90,5%	1	4,8%	0	0,0%	1	4,8%	21
Escola 4	39	97,5%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	40
Escola 5	43	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 6	32	97,0%	0	0,0%	1	3,0%	0	0,0%	33
Escola 7	37	97,4%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	38
Escola 8	51	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Escola 9	31	96,9%	1	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	32
Escola 10	42	95,5%	2	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	44
Escola 11	43	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
Escola 12	28	93,3%	2	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	30
Escola 13	47	95,9%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%	49
Escola 14	40	95,2%	2	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	42
Escola 15	70	94,6%	4	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	74
Escola 16	39	97,5%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	40
Escola 17	50	98,0%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
Total	696	96,5%	22	3,1%	2	0,3%	1	0,1%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da tabela n.º 37 destacam as línguas que os alunos usam quando praticam desporto. Entre as mais representativas, 96,5% dos participantes referiram a LP e 3,1% disseram cokwe.

Podemos agrupar esta actividade em dois grupos diferentes: prática de desporto escolar e na comunidade. Quando os alunos participam em actividades escolares, levada a cabo pelo professor de Educação Física, no âmbito de trabalhos para o cumprimento do currículo nesta área de saber, os alunos seguem a mesma cultura escolar que emancipa o uso da LP, até porque pode ser que o professor pertença uma etnia diferente da comunidade onde está inserida a escola e também pode haver alunos que não falam esta LN, o que torna imperioso o uso da língua de ensino. Mas, se o desporto for praticado na comunidade, quer por via de campeonatos municipais ou de sociedades, quer como forma de diversão dos jovens, aqui, por intuição e enaltecimento da cultura, as pessoas preferem as L1.

Tabela 38 - Língua(s) usada quando vai às lojas e ao mercado

Identificação das escolas	Língua(s) usada quando vai às lojas e ao mercado				Total de alunos por turma
	Português		Cokwe		
	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	51	100,0%	0	0,0%	51
Escola 2	35	89,7%	4	10,3%	39
Escola 3	15	71,4%	6	28,6%	21
Escola 4	37	92,5%	3	7,5%	40
Escola 5	43	100,0%	0	0,0%	43
Escola 6	30	90,9%	3	9,1%	33
Escola 7	37	97,4%	1	2,6%	38
Escola 8	51	100,0%	0	0,0%	51
Escola 9	29	90,6%	3	9,4%	32
Escola 10	41	93,2%	3	6,8%	44

	Escola 11	41	95,3%	2	4,7%	43
	Escola 12	24	80,0%	6	20,0%	30
	Escola 13	47	95,9%	2	4,1%	49
	Escola 14	35	83,3%	7	16,7%	42
	Escola 15	70	94,6%	4	5,4%	74
	Escola 16	40	100,0%	0	0,0%	40
	Escola 17	44	86,3%	7	13,7%	51
Total		670	92,9%	51	7,1%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados sobre quais as línguas os alunos usam quando vão às lojas e ao mercado, 92,9% dos participantes disseram que é a LP e 7,1% dos alunos disseram que é cokwe.

Percebe-se que esta questão volta a indagar o costume de uso das línguas na comunidade marcadamente multilingue. Percebe-se que a LP funciona como peça-chave no contexto linguístico angolano por servir de base para o estudo das demais línguas. Mesmo a criação do alfabeto e outras investigações nas LN, desde 1980, e inseridas no sistema de ensino em 1985, depende muito da influência da LP. Para além das outras funções acima referidas, o contexto em estudo é plurilingue, mas importa salientar que o bilinguismo não resulta num prejuízo para a sobrevivência de uma das línguas em contacto, caso a sua posição recíproca for igualitária, isto é, se não houver entre elas diferenças relevantes de uso funcional, de prestígio social, de compatibilidade com os modelos culturais (D. Zau e Sardinha, 2009). Porque é notória a posição social de predominância que a LP desempenha e precisa-se, como referido acima, de uma convivência democrática.

A concretização deste projecto exige como palco de excelência a escola, ou seja, o chamado ensino formal. Por isso, no momento actual, em que decorre a experiência da introdução das línguas nacionais de origem africana nos primeiros anos de escolaridade, em que se discute o Projecto-Lei sobre o seu estatuto, que visa dar-lhes maior dignidade face à sua congénere LP, ao Estado compete definir uma política de língua sensível à realidade angolana... (ibd., p. 210)

Tabela 39 - Língua(s) usada quando vai às festas e celebrações comunitárias

Identificação das escolas		Língua(s) usada quando vai às festas e celebrações comunitárias								Total de alunos por turma
		Português		Cokwe		Ciluba		Bangala		
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
	Escola 1	49	96,1%	2	3,9%	0	0,0%	0	0,0%	51
	Escola 2	36	92,3%	2	5,1%	1	2,6%	0	0,0%	39
	Escola 3	17	81,0%	2	9,5%	1	4,8%	1	4,8%	21
	Escola 4	39	97,5%	0	0,0%	1	2,5%	0	0,0%	40
	Escola 5	41	95,3%	2	4,7%	0	0,0%	0	0,0%	43
	Escola 6	32	97,0%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	33
	Escola 7	37	97,4%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	38
	Escola 8	51	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	51
	Escola 9	32	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	32
	Escola 10	42	95,5%	2	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	44
	Escola 11	43	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	43
	Escola 12	27	90,0%	3	10,0%	0	0,0%	0	0,0%	30
	Escola 13	47	95,9%	1	2,0%	1	2,0%	0	0,0%	49
	Escola 14	41	97,6%	1	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	42
	Escola 15	67	90,5%	5	6,8%	2	2,7%	0	0,0%	74
	Escola 16	35	87,5%	5	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	40
	Escola 17	49	96,1%	2	3,9%	0	0,0%	0	0,0%	51
Total		685	95,0%	29	4,0%	6	0,8%	1	0,1%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre quais as línguas que os alunos falam quando vão às festas e celebrações comunitárias, entre as que mereceram mais destaques, 95,0% dos participaram disseram que é a LP, ao passo que 4,0% afirmaram que é cokwe.

Tabela 40 - Conservação das LN pelas políticas linguísticas do Estado angolano

Identificação das escolas	A política linguística do Estado angolano ajuda a conservar, divulgar e investigar as línguas africanas, incluindo o Cokwe, Ciluba, Ulunda, Ukongo, Bangala, entre outras.						Total de alunos por turma
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		
	N.°	%	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	16	31,4%	18	35,3%	17	33,3%	51
Escola 2	11	28,2%	7	17,9%	21	53,8%	39
Escola 3	7	33,3%	3	14,3%	11	52,4%	21
Escola 4	16	40,0%	17	42,5%	7	17,5%	40
Escola 5	13	30,2%	10	23,3%	20	46,5%	43
Escola 6	17	51,5%	10	30,3%	6	18,2%	33
Escola 7	21	55,3%	2	5,3%	15	39,5%	38
Escola 8	15	29,4%	14	27,5%	22	43,1%	51
Escola 9	11	34,4%	4	12,5%	17	53,1%	32
Escola 10	23	52,3%	8	18,2%	13	29,5%	44
Escola 11	24	55,8%	7	16,3%	12	27,9%	43
Escola 12	20	66,7%	7	23,3%	3	10,0%	30
Escola 13	16	32,7%	20	40,8%	13	26,5%	49
Escola 14	17	40,5%	13	31,0%	12	28,6%	42
Escola 15	44	59,5%	16	21,6%	14	18,9%	74
Escola 16	27	67,5%	8	20,0%	5	12,5%	40

	Escola 17	26	51,0%	15	29,4%	10	19,6%	51
Total		324	44,9%	179	24,8%	218	30,2%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados se a política linguística do Estado angolano ajuda a conservar, divulgar e investigar as línguas africanas, incluindo o cokwe, o ciluba, o ulunda, o ukongo, o bangala, entre outras, 44,9% disseram que "concordam plenamente", 24,8% "concordaram parcialmente" e 30,2% "não concordaram".

Com o processo de inserção das LN no sistema nacional de ensino, consideramos que já é um passo. Faltando a produção de mais materiais, formação de professores e a investigação e divulgação de todas as línguas de matriz africana.

D. Zau e Sardinha (2009) entendem que, aos poucos, a consciência da população se vai mudando, há pessoas que usam e lutam na conservação de todas as LN, incluindo a LP, por conta da identidade nacional. E chamam a atenção do Estado no sentido de redobrar os esforços:

> Compete-lhe também a adopção de modelos socioeducativos que suportem a aquisição e aprendizagem de várias línguas em simultâneo, quer em contextos formais, quer informais, bem como modelos de formação de formadores passíveis de formar profissionais competentes e reflexivos que o momento exige. Ao professor destes novos tempos exige-se, para além de outras competências, conhecimento de políticas de integração de diferentes grupos étnicos, principalmente em África, onde a questão étnica, sobretudo a sua relação com o poder, tem vindo a ser assumida novamente como uma das questões mais importantes na África actual. (D. Zau e Sardinha, 2009, p. 211)

Tabela 41 - Ensino bilingue

Identificação das escolas		Se o ensino na escola fosse em duas línguas (Cokwe e Língua Portuguesa), simultaneamente, poderia facilitar a sua aprendizagem.						Total de alunos por turma
		Concordo plenamente		Concord o parcialmente		Não concordo		
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	
	Escola 1	33	64,7%	9	17,6%	9	17,6%	51
	Escola 2	32	82,1%	2	5,1%	5	12,8%	39
	Escola 3	14	66,7%	2	9,5%	5	23,8%	21

	Escola 4	23	57,5%	9	22,5%	8	20,0%	40
	Escola 5	29	67,4%	7	16,3%	7	16,3%	43
	Escola 6	23	69,7%	3	9,1%	7	21,2%	33
	Escola 7	32	84,2%	1	2,6%	5	13,2%	38
	Escola 8	28	54,9%	9	17,6%	14	27,5%	51
	Escola 9	24	75,0%	4	12,5%	4	12,5%	32
	Escola 10	35	79,5%	5	11,4%	4	9,1%	44
	Escola 11	37	86,0%	2	4,7%	4	9,3%	43
	Escola 12	24	80,0%	5	16,7%	1	3,3%	30
	Escola 13	31	63,3%	9	18,4%	9	18,4%	49
	Escola 14	17	40,5%	6	14,3%	19	45,2%	42
	Escola 15	45	60,8%	15	20,3%	14	18,9%	74
	Escola 16	28	70,0%	8	20,0%	4	10,0%	40
	Escola 17	40	78,4%	6	11,8%	5	9,8%	51
Total		495	68,7%	102	14,1%	124	17,2%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre se o ensino na escola fosse em duas línguas (cokwe e língua portuguesa), simultaneamente, poderia facilitar a sua aprendizagem, 68,7% disseram que "concordam plenamente", 14,1% "concordaram parcialmente" e 17,2% "não concordaram".

É sem dúvidas que o ensino bilingue constitui uma solução para o contexto plurilingue que é o nosso país, sobretudo nas zonas rurais. Tal como referido acima, requer a formação de qualidade dos professores nestas nove línguas que representam estas regiões para atender a demanda, de igual modo a produção de materiais. Para os alunos seria mais significativo porque reflecte a sua realidade

sociolinguística e o ensino em L1 quer para os que têm a LP, quer para os outros que têm a LN como L1.

> A melhor forma de a escola lidar com a diversidade cultural é através do pluralismo, valorizando no currículo, de forma mais equitativa possível, todas as culturas presentes. A preocupação principal deste modelo passa pelo reconhecimento da multiculturalidade, contrário à homogeneidade no sistema educativo, encarado como grande fonte de riqueza pedagógica. Assim, seria indispensável proceder a: a) Alteração dos conhecimentos a transmitir, nomeadamente na abordagem da História e Geografia, numa perspectiva menos etnocêntrica; b) Ênfase da comunicação como aceitação e valorização daquele que é diferente; c) Construção de novos modelos educativos que ofereçam igualdade de oportunidades e na aceitação/compreensão da diversidade cultural. Nesta perspectiva, deve privilegiar-se a educação intercultural, ou seja, aquela que potencialize a inter-relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais. Todavia, cabe às autoridades de direito, no seio de vários modelos, discernir e aplicar aqueles que mais se adequem e favoreçam a integração de alunos, neste caso de língua portuguesa materna e não materna, respeitando as suas diferenças, encarando-as como um factor de enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem e não como um entrave à aprendizagem e integração dos diferentes grupos étnicos. (D. Zau e Sardinha, 2009, p. 212)

Tabela 42 - Lei para conservação das LN

Identificação das escolas	O Estado Angolano devia obrigar por via de uma lei a população da Lunda Norte a falar Cokwe no dia-a-dia.						Total de alunos por turma
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	22	43,1%	7	13,7%	22	43,1%	51
Escola 2	20	51,3%	5	12,8%	14	35,9%	39
Escola 3	7	33,3%	2	9,5%	12	57,1%	21
Escola 4	11	27,5%	8	20,0%	21	52,5%	40
Escola 5	10	23,3%	14	32,6%	19	44,2%	43
Escola 6	13	39,4%	3	9,1%	17	51,5%	33
Escola 7	22	57,9%	4	10,5%	12	31,6%	38
Escola 8	19	37,3%	4	7,8%	28	54,9%	51
Escola 9	16	50,0%	3	9,4%	13	40,6%	32
Escola 10	17	38,6%	6	13,6%	21	47,7%	44
Escola 11	22	51,2%	7	16,3%	14	32,6%	43

	Escola 12	13	43,3%	5	16,7%	12	40,0%	30
	Escola 13	16	32,7%	9	18,4%	24	49,0%	49
	Escola 14	6	14,3%	7	16,7%	29	69,0%	42
	Escola 15	21	28,4%	15	20,3%	38	51,4%	74
	Escola 16	17	42,5%	11	27,5%	12	30,0%	40
	Escola 17	15	29,4%	6	11,8%	30	58,8%	51
Total		267	37,0%	116	16,1%	338	46,9%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados se o Estado angolano devia obrigar por via de uma lei a população da Lunda Norte a falar cokwe no dia-a-dia, 37,0% disseram que "concordam plenamente", 16,1% "concordaram parcialmente" e 46,9% "não concordaram".

Vários são os casos de implementação de línguas de forma forçada referidos no primeiro capítulo, por exemplo, a administração colonial na então província ultramarina que é hoje Angola, durante o período colonial. Mas, no contexto actual, preferimos considerar um modelo de implementação democrática.

Sem descurar a vontade política, como diz Calvet (2007), em muitos casos, a implementação de uma determinada política linguística depende da iniciativa e vontade política do Estado ou de uma outra entidade que disponha, no seio do Estado, de uma certa autonomia política de decisão.

O autor levanta ainda uma questão muito interessante ao referir que, se a língua pertencer àqueles que a falam em contextos reais de comunicação, a língua aparece aqui como problema do Estado, mas não descarta a problemática de luta entre os membros do mesmo país e que fazem parte de outras comunidades étnicas. O autor cita como exemplo a situação da França, onde surgem conflitos entre o Estado, os falantes de língua nacional e as minorias linguísticas que lutam pela afirmação e fazem esforços para manter a sua língua viva. (Calvet, 2007)

Pelo menos a realidade de França é interessante porque as minorias étnicas têm formação e participam de forma activa na resolução dos problemas atinentes às línguas. No nosso contexto, as minorias do grupo etnolinguístico khoisan, em Angola, correm o risco de verem a sua língua

desaparecer por vários motivos, como a falta de investigações, escassas políticas linguísticas de conservação e a fraca participação das suas comunidades no debate sobre a conservação desta língua. Exige-se a presença de uma entidade que proporcione bases para a revindicação, e um escola aberta a essa problemática (formação académica dos seus indivíduos).

Tabela 43 – Cooficialização das LN por cada região

Identificação das escolas	Além do português, que é a única língua oficial em Angola, cada região do país devia também ter pelo menos uma língua nacional com o estatuto de língua oficial.						Total de alunos por turma
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		
	N.°	%	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	32	62,7%	10	19,6%	9	17,6%	51
Escola 2	23	59,0%	6	15,4%	10	25,6%	39
Escola 3	18	85,7%	2	9,5%	1	4,8%	21
Escola 4	25	62,5%	9	22,5%	6	15,0%	40
Escola 5	34	79,1%	7	16,3%	2	4,7%	43
Escola 6	18	54,5%	6	18,2%	9	27,3%	33
Escola 7	28	73,7%	1	2,6%	9	23,7%	38
Escola 8	36	70,6%	8	15,7%	7	13,7%	51
Escola 9	18	56,3%	11	34,4%	3	9,4%	32
Escola 10	25	56,8%	5	11,4%	14	31,8%	44
Escola 11	32	74,4%	4	9,3%	7	16,3%	43
Escola 12	21	70,0%	5	16,7%	4	13,3%	30
Escola 13	34	69,4%	7	14,3%	8	16,3%	49
Escola 14	24	57,1%	10	23,8%	8	19,0%	42
Escola 15	51	68,9%	12	16,2%	11	14,9%	74
Escola 16	28	70,0%	7	17,5%	5	12,5%	40

Escola 17	28	54,9%	15	29,4%	8	15,7%	51
Total	475	65,9%	125	17,3%	121	16,8%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre se além do português, que é a única língua oficial em Angola, cada região do país devia também ter pelo menos uma língua nacional com o estatuto de língua oficial, 65,9% disseram que "concordam plenamente", 17,3% "concordaram parcialmente" e 16,8% "não concordaram".

Esta é a tese defendida por nós e por outros autores como D. Zau e Sardinha, (2009) que entendem que, em contextos multilingues, a valorização de todas as línguas é a opção mais ajustada.

A partir desta visão, estaríamos a falar de uma realidade de diglossia, tal como descreveu Joshua Fishman, ao entender que tal fenómeno linguístico ocorre quando "há uma repartição de funcional de usos entre duas línguas ou entre duas formas de uma mesma língua; assim há diglossia entre o árabe clássico e o árabe dialectal, como entre uma língua europeia e várias línguas africanas" (Calvet, 2007, p. 38).

Consideramos que o convívio entre estas línguas seria saudável porque cada indivíduo, a depender da situação comunicativa e o tipo de receptor, pode seleccionar a língua que quer usar.

Tabela 44 - Cokwe como segunda língua de ensino

	Se o Cokwe fosse incluído como língua de ensino e não apenas como disciplina curricular, seria mais valorizado pelos munícipes e facilitaria a sua compreensão nas aulas.						
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		Total de alunos por turma
Identificação das escolas	N.°	%	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	26	51,0%	8	15,7%	17	33,3%	51
Escola 2	31	79,5%	3	7,7%	5	12,8%	39
Escola 3	13	65,0%	3	15,0%	4	20,0%	20
Escola 4	17	42,5%	15	37,5%	8	20,0%	40

	Escola 5	24	55,8%	10	23,3%	9	20,9%	43
	Escola 6	21	63,6%	2	6,1%	10	30,3%	33
	Escola 7	28	73,7%	2	5,3%	8	21,1%	38
	Escola 8	32	62,7%	8	15,7%	11	21,6%	51
	Escola 9	19	59,4%	8	25,0%	5	15,6%	32
	Escola 10	28	63,6%	5	11,4%	11	25,0%	44
	Escola 11	30	69,8%	5	11,6%	8	18,6%	43
	Escola 12	22	73,3%	4	13,3%	4	13,3%	30
	Escola 13	28	57,1%	13	26,5%	8	16,3%	49
	Escola 14	9	21,4%	10	23,8%	23	54,8%	42
	Escola 15	40	54,1%	19	25,7%	15	20,3%	74
	Escola 16	31	77,5%	7	17,5%	2	5,0%	40
	Escola 17	33	64,7%	7	13,7%	11	21,6%	51
Total		432	60,0%	129	17,9%	159	22,1%	720 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre a possibilidade de, sendo o cokwe incluído como língua de ensino e não apenas como disciplina curricular, ser mais valorizado pelos munícipes e se facilitaria a sua compreensão nas aulas, 60,0% disseram que “concordam plenamente”, 17,9% “concordaram parcialmente” e 22,1% “não concordaram”.

Sem dúvida, a escola e a imprensa são instituições que ajudam muito na difusão de uma determinada língua, sobretudo a primeira, porque promove a investigação por meio de centros, divulga e veicula a norma. De forma geral, a institucionalização de uma determinada língua é a melhor forma de conservação e divulgação.

Calvet (2007, pp. 67-68) destaca também o processo de padronização linguística:

> Quando um país decide promover uma língua para determinada função, ele pode ter de encarar de dialetação. Isso significa que essa língua pode ser falada de maneira diferente por toda a extensão do território, com uma fonologia diferente, um vocabulário e uma sintaxe parcialmente diferentes. Impõe-se então o problema de saber qual será forma exercerá a função escolhida pelos decisores. Mesmo nesse caso, há também diferentes soluções: pode-se selecionar uma das formas em presença ou então forjar uma forma nova a partir das formas existentes. O primeiro caso remete a um sistema autoritário, ou a um centralismo jacobino, quando se escolhe, por exemplo, o dialecto da capital. No segundo caso, faz-se necessário uma decrisção precisa das variedades dialetais para se tentar criar uma forma intermediária, uma espécie de lugar-comum dos diferentes meios (mídia, escola etc.).

Traz-se esta discussão porque, mesmo em contexto do uso do cokwe, há variedades do Muxico, Lunda-Norte e Lunda-Sul com as suas variações, acaba sempre de beneficiada aquela variante que os membros que integram a comissão da produção de materiais falam ou a que os decisores falam.

Para nós, o mais interessante é que a língua seja difundida e conservada, porque os problemas de variação fonética nunca acabam por conta de muitos factores, tais como pessoais (falar diferente de cada indivíduo) e de contacto de línguas, mas a vantagem é que podemos convergir na escrita.

Tabela 45 - Uso de LN em pares de grupo

	Os seus colegas gostam de falar as línguas nacionais.						
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		Total de alunos por turma
Identificação das escolas	N.°	%	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	16	31,4%	14	27,5%	21	41,2%	51
Escola 2	25	64,1%	6	15,4%	8	20,5%	39
Escola 3	11	52,4%	2	9,5%	8	38,1%	21
Escola 4	10	25,0%	15	37,5%	15	37,5%	40
Escola 5	7	16,3%	7	16,3%	29	67,4%	43
Escola 6	17	51,5%	9	27,3%	7	21,2%	33
Escola 7	22	57,9%	7	18,4%	9	23,7%	38
Escola 8	11	21,6%	9	17,6%	31	60,8%	51
Escola 9	16	50,0%	7	21,9%	9	28,1%	32

	Escola 10	26	59,1%	6	13,6%	12	27,3%	44
	Escola 11	21	48,8%	7	16,3%	15	34,9%	43
	Escola 12	14	46,7%	10	33,3%	6	20,0%	30
	Escola 13	19	38,8%	12	24,5%	18	36,7%	49
	Escola 14	17	40,5%	12	28,6%	13	31,0%	42
	Escola 15	33	44,6%	18	24,3%	23	31,1%	74
	Escola 16	21	52,5%	10	25,0%	9	22,5%	40
	Escola 17	23	45,1%	9	17,6%	19	37,3%	51
Total		309	42,9%	160	22,2%	252	35,0%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados se os seus colegas gostam de falar as línguas nacionais, 42,9% disseram que "concordam plenamente", 22,2% "concordaram parcialmente" e 35,0% "não concordaram".

A questão de uso das LN no contexto da escola tem sido uma situação de estigmas e preconceito no sentido em que o sistema de ensino-aprendizagem proibia o uso das línguas africanas no recinto da escola. Mas, com a implementação das reformas educativas que o governo tem leva a cabo e que culminam com a inserção das LN no sistema educativo, abre portas para que elas tenham espaço no recinto escolar.

Tabela 46 - Valorização das LN pela população

Identificação das escolas	A população valoriza as línguas nacionais						Total de alunos por turma
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		
	N.°	%	N.°	%	N.°	%	
Escola 1	19	37,3%	21	41,2%	11	21,6%	51
Escola 2	26	66,7%	5	12,8%	8	20,5%	39
Escola 3	13	61,9%	5	23,8%	3	14,3%	21
Escola 4	18	45,0%	14	35,0%	8	20,0%	40
Escola 5	10	23,3%	11	25,6%	22	51,2%	43
Escola 6	14	42,4%	6	18,2%	13	39,4%	33
Escola 7	22	57,9%	5	13,2%	11	28,9%	38
Escola 8	19	37,3%	13	25,5%	19	37,3%	51
Escola 9	16	50,0%	9	28,1%	7	21,9%	32
Escola 10	33	75,0%	5	11,4%	6	13,6%	44
Escola 11	26	60,5%	5	11,6%	12	27,9%	43
Escola 12	20	66,7%	8	26,7%	2	6,7%	30
Escola 13	26	53,1%	12	24,5%	11	22,4%	49
Escola 14	15	35,7%	9	21,4%	18	42,9%	42
Escola 15	47	63,5%	12	16,2%	15	20,3%	74
Escola 16	27	67,5%	9	22,5%	4	10,0%	40
Escola 17	31	60,8%	12	23,5%	8	15,7%	51
Total	382	53,0%	161	22,3%	178	24,7%	721
							100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre se a população valoriza as línguas nacionais, 53,0% disseram que "concordam plenamente", 22,3% "concordaram parcialmente" e 24,7% "não concordaram".

A problemática sobre a valorização de uma determinada língua, a nosso ver, é uma questão ideológica, o povo é dirigido e orientado. Em função das oportunidades de aprendizagem e sobretudo de trabalho que uma língua abre, ela começa a ter uma influência.

Para Calvet (2007), o peso de uma língua depende do seu ambiente linguístico. Em termos conceituais, o ambiente linguístico é a presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida quotidiano. O autor considera ainda que é preciso o planeamento linguístico que age sobre o ambiente para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica. Mais adiante destacam-se os tipos de leis que o Estado define no quesito da valorização das línguas:

a) As leis que se ocupam da forma da língua, fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meio de listas de palavras;
b) As leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua falada em dada instituição, por exemplo, língua nacional de um país ou línguas de trabalho. (Calvet, 2007, p. 75)

Podemos então acentuar a visão de que a língua é um instrumento social, são as pessoas que se servem dela e ajudam no seu desenvolvimento (criação de instrumentos) e enriquecem por meio de empréstimos, mas o seu valor na comunidade depende da importância que a política do Estado atribui a esta língua.

Tabela 47 - Influência da colonização no desaparecimento das LN

Identificação das escolas	A colonização como factor que influencia o desaparecimento das línguas nacionais						Total de alunos por turma
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	15	29,4%	0	0,0%	36	70,6%	51
Escola 2	8	20,5%	0	0,0%	31	79,5%	39
Escola 3	7	33,3%	0	0,0%	14	66,7%	21
Escola 4	14	35,0%	0	0,0%	26	65,0%	40
Escola 5	18	41,9%	0	0,0%	25	58,1%	43

	Escola 6	17	51,5%	0	0,0%	16	48,5%	33
	Escola 7	21	55,3%	0	0,0%	17	44,7%	38
	Escola 8	14	27,5%	0	0,0%	37	72,5%	51
	Escola 9	14	43,8%	1	3,1%	17	53,1%	32
	Escola 10	11	25,0%	0	0,0%	33	75,0%	44
	Escola 11	10	23,3%	0	0,0%	33	76,7%	43
	Escola 12	16	53,3%	1	3,3%	13	43,3%	30
	Escola 13	9	18,4%	1	2,0%	39	79,6%	49
	Escola 14	26	61,9%	2	4,8%	14	33,3%	42
	Escola 15	25	33,8%	1	1,4%	48	64,9%	74
	Escola 16	11	27,5%	0	0,0%	29	72,5%	40
	Escola 17	29	56,9%	1	2,0%	21	41,2%	51
Total		265	36,8%	7	1,0%	449	62,3%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados se acham que a colonização é o principal factor que influencia o desaparecimento das línguas nacionais, 36,8% disseram que "concordam plenamente", 1,0% "concordaram parcialmente" e 62,3% "não concordaram".

Há acções cujas consequências podem ser visíveis por séculos, como, por exemplo, os efeitos colaterais das bombas atómicas em Hiroshima e Nagasaki, em 1945, há quase 80 anos, cujos danos ainda são visíveis. É assim nas acções relacionadas com as línguas. Mas, olhando para a supremacia da LP em relação às LN em quase 50, percebe-se que é hoje problema das políticas linguistas do Estado, que devem ser ajustadas para a recuperação destas línguas.

Para Ndombele (2017), Angola chegou à independência com uma taxa de alfabetização de 85%, com um índice de uso da LP estava abaixo dos 10% da população, tal como referido acima. No contexto actual, a situação modificou-se radicalmente.

Tabela 48 - Uso das LN por parte da população

Identificação das escolas		A falta de valorização das LN pelos munícipes como factor que influencia o desaparecimento das LN						Total de alunos por turma
		Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		
		N.°	%	N.°	%	N.°	%	
	Escola 1	25	49,0%	1	2,0%	25	49,0%	51
	Escola 2	13	33,3%	1	2,6%	25	64,1%	39
	Escola 3	11	52,4%	0	0,0%	10	47,6%	21
	Escola 4	9	22,5%	2	5,0%	29	72,5%	40
	Escola 5	12	27,9%	3	7,0%	28	65,1%	43
	Escola 6	7	21,2%	2	6,1%	24	72,7%	33
	Escola 7	12	31,6%	2	5,3%	24	63,2%	38
	Escola 8	27	52,9%	0	0,0%	24	47,1%	51
	Escola 9	9	28,1%	1	3,1%	22	68,8%	32
	Escola 10	9	20,5%	4	9,1%	31	70,5%	44
	Escola 11	8	18,6%	2	4,7%	33	76,7%	43
	Escola 12	10	33,3%	0	0,0%	20	66,7%	30
	Escola 13	26	53,1%	1	2,0%	22	44,9%	49
	Escola 14	15	35,7%	2	4,8%	25	59,5%	42
	Escola 15	15	20,3%	3	4,1%	56	75,7%	74
	Escola 16	12	30,0%	2	5,0%	26	65,0%	40

	Escola 17	13	25,5%	4	7,8%	34	66,7%	51
Total		233	32,3%	30	4,2%	458	63,5%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Questionados se a falta de valorização das LN pelos munícipes como factor que influencia o desaparecimento das LN, 32,3% disseram que "concordam plenamente", 4,2% "concordaram parcialmente" e 63,5% "não concordaram".

Tal como referido acima, a questão de valorização transcende a competência da população, depende das políticas linguística do Estado, em maior parte.

Tabela 49 - Papel das políticas do Estado angolano na conservação das LN

Identificação das escolas	A falta de boas políticas do Estado angolano factor que influencia o desaparecimento das línguas nacionais						Total de alunos por turma
	Concordo plenamente		Concordo parcialmente		Não concordo		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Escola 1	11	21,6%	0	0,0%	40	78,4%	51
Escola 2	20	51,3%	0	0,0%	19	48,7%	39
Escola 3	7	33,3%	1	4,8%	13	61,9%	21
Escola 4	24	60,0%	0	0,0%	16	40,0%	40
Escola 5	18	41,9%	0	0,0%	25	58,1%	43
Escola 6	8	24,2%	0	0,0%	25	75,8%	33
Escola 7	18	47,4%	2	5,3%	18	47,4%	38
Escola 8	15	29,4%	0	0,0%	36	70,6%	51
Escola 9	9	28,1%	1	3,1%	22	68,8%	32
Escola 10	26	59,1%	0	0,0%	18	40,9%	44
Escola 11	28	65,1%	0	0,0%	15	34,9%	43

	Escola 12	9	30,0%	1	3,3%	20	66,7%	30
	Escola 13	18	36,7%	3	6,1%	28	57,1%	49
	Escola 14	17	40,5%	3	7,1%	22	52,4%	42
	Escola 15	37	50,0%	1	1,4%	36	48,6%	74
	Escola 16	17	42,5%	0	0,0%	23	57,5%	40
	Escola 17	11	21,6%	5	9,8%	35	68,6%	51
Total		293	40,6%	17	2,4%	411	57,0%	721 100,0%

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre se a falta de boas políticas do Estado angolano é um factor que influencia o desaparecimento das línguas nacionais, 40,6% disseram que "concordam plenamente", 2,4% "concordaram parcialmente" e 57,0% "não concordaram".

É bem verdade que o Estado deve adoptar medidas corajosas para resolver as questões linguísticas, apesar dos desafios económicos. Em muitos casos, as situações de educação são delegas para o segundo plano porque não têm retorno imediato do investimento do Estado. É preciso entender que os quadros que vão atender as demandas de diversos sectores do aparelho do Estado dependem da formação de qualidade dos jovens, que é uma função da escola.

Acredita-se que o ritmo em que se encontra o debate académico sobre a valorização das línguas nacionais que inclui a LP é animador e espera-se melhorias.

CAPÍTULO 4
SINTAXE NO TEXTO DE ALUNOS DA 9.ª CLASSE

Aos desenvolvermos o presente capítulo, considerado de natureza teórico-prática (contém revisão da literatura e os dados dos textos dos alunos recolhidos a partir do inquérito sociolinguístico), antes de apresentarmos os subcapítulos que compõem esta parte da investigação, destaca-se o conceito da sintaxe.

4.1. Breves conceitos de sintaxe

A sintaxe na literatura americana é definida como princípios e processos que presidem à construção de frases em línguas particulares, cuja interpretação depende do contexto de enunciação. Vemos que há uma associação directa entre a sintaxe e o estabelecimento de regras gramaticais consubstanciadas numa teoria linguística que tem por base a construção frásica da língua a partir de um modelo linguístico. E tem-se como principal preocupação dos especialistas a determinação das propriedades fundamentais de gramáticas adequadas. Isso visa encontrar uma teoria linguística que seja funcional para todas as línguas de forma abstracta. (Chomsky, 1957)

O autor chega a considerar a língua como um conjunto infinito de frases, todas elas de extensão finita e construídas a partir de um conjunto de elementos tais como aspectos, sociais, culturais e linguísticos. Para ele, uma língua natural possui um número determinado de fonemas, representados por grafemas, e cada frase pode ter um número determinado desses fonemas (e letras na forma escrita), mas reconhece que o número de frases da língua é infinito. Desse modo, a principal finalidade da análise linguística de um *corpus* da língua é a de distinguir as sequências gramaticais das agramaticais dessa língua natural. Em outros termos, podemos dizer, estabelecer regras que, segundo os princípios gramaticais ou norma em uso, diferenciem as frases correctas das incorrectas. (Chomsky, 1957)

Faria (1958) no seu trabalho intitulado *Gramática Superior da Língua Latina*, na dimensão sintáctica, analisa a construção de frases do latim, destacando os constituintes da frase e sua estrutura; e depois os períodos compostos e as relações da frase de um lado, e por outro, a sua subordinação. Ele define a sintaxe como sendo "a parte da gramática que estuda os processos pelos

quais as palavras das frases estão ligadas umas às outras, de sorte a exprimirem as relações estabelecidas entre as noções". (p. 291)

A lista de trabalhos que abordam a sintaxe é extensa. Desde os primórdios, há aqueles que a estudam de forma mais complexa e alguns trabalhos em que aparece como subcategoria de análise.

Nebrija (1980) refere que os gregos antigos consideravam a sintaxe como a parte da gramática que se ocupa em estudar a coordenação das palavras na oração. Essas partes são as dez classes gramaticais que a gramática grega identifica. Por sua vez, ele considera a sintaxe como elemento responsável pela harmonia das partes da oração cujas funções são a ordem ou ainda a montagem dos segmentos da oração (ou de textos). Por exemplo, dentro do texto, os substantivos concordam com os verbos e demais elementos da frase em três aspectos: género, número e grau. O autor destaca que, quando dizemos *O homem é bom, bom* é um adjectivo do género masculino, porque *homem,* que é o seu substantivo, é do género masculino; este *bom* encontra-se no singular a concordar com o substantivo – *homem* – que também se encontra no singular. Importa destacar que o grau do adjectivo não depende apenas do nome que modifica, mas sim da intensidade que o emissor quer dar, podendo depender a sua flexão; por exemplo, podia ser *O homem é* ***muito bom*** (grau superlativo absoluto analítico). De igual modo, o verbo *ser* foi conjugado na terceira pessoa do singular para combinar com os demais elementos da frase. Esse conjunto de elementos que forma a harmonia no enunciado constitui a preocupação do investigador na dimensão sintáctica.

Em termos da literatura portuguesa, destacam-se os renomados autores Cunha e Cintra (1985), com a obra *Gramática do português contemporâneo*. Eles conceituam a frase como sendo "um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação. Enquanto a sintaxe é "a parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar frases". (p. 87)

Já no contexto de Angola, um dos primeiros trabalhos que aborda a problemática dos estudos sintáctico é o de Adriano (2014), com a sua tese *Tratamento morfossintáctico de expressões e estruturas frásicas do português em Angola*, uma análise consubstanciada num corpus oral, diferente do nosso estudo (que selecciona um *corpus* escrito de alunos da 9.ª classe). Contudo, os fenómenos ora atestados também estão presentes no material recolhido.

O autor considera que, a partir de uma visão pedagógica, a sintaxe é o estudo dos sintagmas e frases. Ademais, ele considera que a visão tradicionalista dos estudos linguísticos subdivide a língua

em quatro partes: a fonologia (estudo dos fonemas), a morfologia (estudo dos morfemas e das palavras), a sintaxe, a semântica (estudo da unidade de sentido em geral). (Adriano, 2014)

> Porém, a língua é um todo. A sua realização acontece mediante a interacção e a perfeita harmonia entre todas essas áreas – e não isoladas. Nada nela funciona completamente isolado. Na elaboração de uma dada frase, o falante não selecciona as palavras como bem lhe aprouver, uma vez que a sua língua apresenta restrições no que respeita a esse processo. Ele fá-lo tendo em conta que cada uma das palavras seleccionadas, lexical ou semântica, deve ter relação com as restantes. (Adriano, 2014)

Para o autor, essas áreas são aparentemente apresentadas de forma diferente, mas, em termos de uso, elas aparecem interligadas. Uma pessoa, para formar uma frase, deve ter domínio do significado das palavras e da sua relação umas com as outras, para que o enunciado faça sentido.

Num estudo um pouco mais recente, Adriano e Suelela (2022), num artigo intitulado *Características sintácticas do português de Angola*, consideram que "com interfaces e enfoques de abordagens variáveis ao longo do pensamento linguístico ocidental, a sintaxe pode ser definida como estudo sistemático e funcional da frase". (p. 79)

A partir daquilo que temos vindo a discutir, podemos perceber que, desde a antiguidade clássica, os estudos da sintaxe estavam voltados para a análise da frase e essa mesma investigação visava determinar um modelo de gramática que distingue as sequências gramaticais das agramaticais. Por isso, podemos dizer que "uma gramática reflete o comportamento do falante que, a partir de uma experiência de língua, finita e acidental, consegue produzir ou compreender um número infinito de novas frases" (Chomsky, 1957, p. 17). Entretanto, a gramática deve ser considerada explicação do comportamento linguístico dos falantes. Porque as abordagens sintácticas voltadas para julgar o certo e o errado são teorias mais próximas de estudos prescritivos do que descritivos. Sobre os estudos da sintaxe, Adriano e Suelela (2022) acrescentam que

> As orações subordinadas (completivas, relativas e adverbiais) também fazem parte do quadro de funções sintácticas descrito acima por serem complementos ou modificadores de um constituinte argumental da oração principal. A frase passou a ser constituída por dois constituintes principais: o sujeito e o predicado. O mesmo pode ser dito em relação ao objecto directo, indirecto, oblíquo (denominado objecto relativo na terminologia gramatical brasileira) e ao predicativo do objecto directo, indirecto e oblíquo. O aposto, o vocativo, o modificador nominal, adjunto adnominal ou atributo e os adjuntos adverbiais situam-se num nível periférico e não argumental da frase, visto que não são constituintes seleccionados por um sintagma verbal ou nominal. (p. 84)

Porém, na explicação acima, os autores apresentam uma abordagem que abrange tudo que é preocupação nos estudos da sintaxe, quer oral (como é caso deles), quer escrito, que é o nosso. Destaca-se, tipicamente, a sintaxe assume como limite máximo da sua análise a unidade "frase" e

seus constituintes. Em termos mais detalhados, apresentamos as partes da sintaxe em função dos desvios que constituem evidências do *corpus* atestado.

Mas podemos, aqui, referir que a nossa abordagem ficou mais próxima de Adam (2008), com obra *A Linguística Textual: Introdução à análise dos discursos,* uma teoria que incorpora todos os elementos metalinguísticos (processos de construção de enunciados, gramática, intenção comunicativa, realidade sociolinguística) durante o processo de construção de textos. A nossa aproximação deveu-se aos seguintes factores: a) a incorporação de elementos sociolinguísticos na análise de textos; b) uma análise de textos e não de frases apenas.

Adam (2008) considera o período como unidade mínima de análise e tendo o texto como parte maior, rejeitando, assim, "a *frase* que diz respeito ao domínio do sistema da língua e cujos limites não são verificáveis e cujas descrições são igualmente imprecisas". (p. 105). A análise da frase rejeita quaisquer outros elementos que estão na base da sua forma e conteúdo, nomeadamente dimensões macrotextuais (ideia global do texto, aspectos exteriores, aspectos culturais, isto é, elementos de coerência). Outro elemento que escapa dessa análise da frase é o peritexto. Para Dalmonte (2014), peritexto integra os elementos exógenos ao texto, mas que ajudam na interpretação, entre eles o espaço, o autor, o título, a capa (no caso de uma obra).

Por isso, Adam (2008) centra o seu estudo na escrita e leitura de textos, e a partir do texto pode-se analisar micro-unidades como, por exemplo, a sintaxe. E para designar a unidade gráfica cujos limites são assinalados por uma maiúscula e um ponto, o autor manteve o conceito clássico de *frase,* que ele utiliza no sentido de indicação híbrida (lógico-gramatical, prosódica, rítmica e de destaque de significantes). Para o autor, um texto não deve ser apenas analisado a partir da dimensão sintáctica, pois, de modo geral, ele é fruto de elementos socioculturais, por isso, representa um comportamento. Ele propõe então a distinção entre a sintaxe de regência da sintaxe de pressuposição.

Em suma, a nossa análise é feita nos textos dos alunos a fim de inferir o domínio sintáctico destes, tendo em conta o contexto sociolinguístico dos respectivos autores, tal como referido no capítulo anterior.

4.2. Plural vazio (PV)

Sem querermos estabelecer uma hierarquia na escolha da ordem de apresentação das epígrafes do presente capítulo, pois elas aparecem somente em função das categorias sintácticas mais representativas no *corpus* analisado, começamos a discutir o PV.

O PV é um fenómeno linguístico de ausência da marca do plural predominantemente no sintagma nominal. Ele dá-se da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita. Undolo (2016), fazendo o estudo de um *corpus* de natureza oral que foi recolhido no período de Julho a Outubro de 2016, considera o PV como um fenómeno de mudança linguística em formação na gramática do PA, sobretudo no registo informal e, às vezes, também em situações formais de comunicação. Para o autor, ele ocorre no sintagma nominal, quer com a função sintáctica de sujeito, quer com a função sintáctica de predicativo do sujeito. Observa-se também com alguma frequência em sintagmas verbais. O autor acrescenta que o PV é geralmente caracterizado pelo apagamento da marca do plural no núcleo do sintagma nominal; em outros termos, pode ser designado por *plural não marcado*.

Em termos de utilização dessa nomenclatura, em contexto angolano, é visto como uma abordagem ainda incipiente relativamente ao seu quadro teórico, mas vão aparecendo, mesmo que de forma tímida, outros trabalhos a referirem a existência desse fenómeno. (Undolo, 2016)

Por conseguinte, quatro anos mais tarde, Mabiala (2020) definiu o PV como a falta de concordância em número entre os elementos pertencentes ao mesmo sintagma(s) ou, de forma geral, nos constituintes da frase como um todo. O autor descreve o contexto do surgimento do termo tendo inferido que, a seu ver, o PV pode ser entendido como uma "metáfora" que deriva do "empréstimo que se faz à matemática, visto que este trata a questão de conjuntos vazios, aqueles que apresentam lacunas no seu interior. O PV é uma realidade recorrente no PA, sobretudo no falado no leste de Angola". (p. 4)

Por sua vez, Undolo (2016) não parte de uma descrição consubstanciada nas regiões do país, mas sim em registos de línguas, distinguindo os falantes cultos dos menos informados:

> O português angolano designa um conjunto de variantes linguísticas regionais próprias de Angola, na sua imensidão geográfica, de Cabinda ao Cunene. Assim, um falante angolano, em Angola, pouco instruído culturalmente, pode distinguir-se mais facilmente conotado com a sua região geográfica de origem. No entanto, esta apreciação, não raras vezes, é extensiva a falantes cultos inclusivamente. (p. 178)

O autor considera que a LP como língua nacional assume dois vieses, funcionais e naturais. É entendida como funcional pelo facto de veicular a angolanidade, sem limitações ao espaço geográfico ou cultural. E na dimensão natural, é porque ela depende da criatividade dos angolanos a partir das necessidades comunicativas das pessoas. Desse modo, o autor distingue duas variantes do PA: a popular e a culta nacional. E salienta que o fenómeno do PV é mais característico na linguagem popular, menos cuidada e, geralmente, de pessoas menos informadas. Também aparece, com pouco registo, na variante culta nacional. Apresenta um distanciamento da caracterização de Mabiala (2020).

Tal como refere o nosso título, a nossa abordagem tem como base a sintaxe no texto dos alunos para mostrar o conjunto de elementos que criam distanciamento entre os falantes de LP em Angola em comparação com a norma. Destaca-se que, tal como observaram os autores mencionados, o PV ocorre mais nos sintagmas nominais, mas, de forma geral, houve casos em que ocorreu também nos sintagmas verbais, adjectivais e adverbais.

Os textos e os seus períodos são construções linguísticas que comportam conjuntos de sintagmas. Por isso, a sua análise é chamada sintagmática. Portanto, na análise de grupos de constituintes, as denominadas orações, com o que destacámos acima aquando da aproximação da nossa fundamentação teórica a Adam (2008), empregamos o termo *período* no lugar da frase. Entretanto, admitimos a transversalidade da sintaxe, apesar de não usarmos a frase como objecto de estudo, tal como foi e é na tradição gramatical.

Sintagma nominal

Tal como sublinhado antes, a abordagem sobre o PV está mais voltada para a análise dos constituintes do sintagma nominal. Desse modo, o nome constitui o centro dessa parte do período. A disposição dos elementos reflectindo o singular ou o plural, quer nos determinantes, quer nos adjuntos adnominais, concorda em género e em número com o nome. Importa dizer também que, em função do *corpus* recolhido, a falta da marca do plural se deu mais entre os termos assessórios (à esquerda) no plural e o nome (núcleo) no singular. E o movimento pode ser considerado PV da esquerda para a direita. A título de exemplo, apresentamos o texto do aluno da E1:

INCHI 1: No dia 31 de Julho de 2022 foi <u>é que uma irma</u> minha foi apresentada na família do seu esposo e foi um dia muito especial os pais dela e **os seus irmão*Ø***[2]

Nós vemos que o participante põe o artigo no plural (*os*) e, de igual modo, o determinante possessivo feminino no plural (*seus*). No entanto, ele coloca o nome no singular (*irmão*). De modo a fazer a flexão de todos os constituintes do período, o aluno deveria passar o nome para o plural também: irmãos.

Observa-se também a inversão da ordem dos constituintes do período, na primeira oração: *No dia 31 de Julho de 2022 foi <u>é que uma irma</u> minha foi apresentada na família do seu esposo.* Na expressão *uma irmã minha foi apresentada,* o determinante possessivo feminino *minha* deveria vir antes do nome *irmã*. Teríamos então a seguinte oração: *No dia 31 de Julho de 2022, **a minha irmã** foi apresentada à família do seu esposo.*

Ora, em muitas LN de matriz africanas da família bantu, geralmente os possessivos são pospostos, uma linha de construção frásica inversa do PE:

1. Exemplos em ibinda:

   1a. n´nuni ami wendeze;

   1b. n´kazi ami wizizi.

2. Exemplos em ubundo:

   2a. Mulume wange *wakala.* (em ubundu)

   2b. Ukanhi wange *weya*. (em ubundu)

3. Exemplos em cokwe:

   3a. ***Lunga lyami*** *haya.* (em cokwe)

   3b. ***Pwo lyami*** *heza.* (em cokwe)

Nos dois exemplos, nós vemos que os possessivos *meu,* na frase 1a) *e minha* na frase 1b) (em ibinda = ami) não variam e são pospostos, isto é, aparecem depois dos substantivos *n´nuni* (traduzido em português = marido) e também no caso de *n´kazi* (traduzido em português = esposa). Nestes dois

[2] Os desvios sintácticos do *corpus* da categoria do PV são apresentados a negrito e os demais que são destacados noutra parte do estudo são apenas sublinhados aqui.

casos, se quisermos traduzir de forma linear, teremos: **n´nuni ami** wendeze. (em ibinda) = o *marido meu foi*. E no segundo exemplo temos: **n´kazi ami** wizizi. (em ibinda) = *a mulher minha veio*. Mas, tendo o domínio da construção de frases em português, fazemos a inversão: 1a) *o meu marido foi*; 1b) *a minha mulher veio*. A ordem inversa na colocação dos possessivos nas LN em comparação com o PE também se constata em ubundo: 2a) *Mulume wange wakala*. (em ubundu) = *o marido meu foi*. (tradução literal em português). E, no caso da alínea 2b) *Ukanhi wange weya.* (em ubundu) = *a mulher minha veio*. E o possessivo *wange* não variou em ambos os géneros nas duas frases. A mesma realidade também se verifica em cokwe, há inversão da ordem e o uso do mesmo pronome possessivo para ambos os géneros: *lyami.* Tal como dito nas duas línguas acima, traduzindo de forma literal teremos: 3a) *Lunga lyami haya.* (em cokwe) = o marido meu foi. E no segundo caso, 3b) *Pwo lyami heza*. (em cokwe) = a mulher minha veio.

Com esses casos apresentados, podemos ver que um falante leigo ou uma pessoa cuja L1 é uma das LN, ao tentar fazer a passagem da frase na sua memória interna da LN para LP, se não prestar atenção, pode fazer a tradução linear e assim distorce a ordem na L2. Undolo (2016) considera que os falantes mais atentos procuram ter cuidado para não caírem no deslise do plural vazio durante o discurso. Mas, mesmo assim, observa que, segundo os dados, o plural vazio é uma marca em vias de institucionalização, estando em contraste com o que estabelece a gramática do PE, considerada a norma que deve ser usada em Angola.

Para o autor, Angola apresenta um quadro difícil de referência nacional, em virtude de se manter, a todo o custo e ideologicamente, o padrão europeu para os contextos formais de comunicação. Considerada, para os angolanos, como sendo uma referência estrangeira e de difícil acesso e também de uso.

Ainda nessa questão do PV, Undolo (2016) diz que o uso de determinantes a concordar com o nome como requisito para tornar as frases gramaticais nem sempre ocorre no PA, isto é, nem sempre sucede tanto em contexto informal de comunicação quanto em contexto formal. O autor considera que essa variação já é observada mesmo em enunciados escritos, sobretudo de alunos, mas com mais predominância em textos orais, tudo por causa de essa dimensão merecer mais estudos nesse sentido. Como se observa no período que se seque:

> **INCHI 357:** Uma cerimónia em família é quando toda família estão unida como **nas festa de dezembro todas festa** em família.

Para além da falta da marca do plural no nome *festa,* nos dois momentos em que aparece, para concordar com a contracção da preposição *em+as = nas* vemos também a supressão do artigo no plural *as* que acompanharia o movimento do quantificador universal e pronome indefinido *todas;* seria então: *nas festas de dezembro todas as festas em família*. Em geral, a frase deveria ser redigida da seguinte forma: *Uma cerimónia em família ocorre quando toda a família está unida como* ***nas festas de dezembro e assim como em todas as festas*** *em família*. O assunto sobre a supressão de pronomes ou determinantes será retomado mais adiante.

Sintagma verbal

Importa dizer que o fenómeno do PV no corpus recolhido tem mais expressividade no sintagma nominal, mas, de forma residual, também se observa no sintagma verbal.

INCHI 444: Para constituir uma família feliz quando o pai e a mãe ama-se uma família pode ser feliz Para Sempre amando um ao outro.

INCHI 512: Bem, neste casamento é uma união muito especial porque permite que duas pessoa se une.

INCHI 529: Primeiro os pais exige a apresentação do homem perante a família, para que os pais tenhe a o conhecimento do homem que a filha vai casar.

INCHI 632: A mulher vai fala com os pais que já vei o homem que quero mi manter os pais fala com toda família...

INCHI 687: Os meus familiares me organiza uma pequena cerimónia em minha casa com os meus amigos.

Para os cinco casos tomados como exemplos, vemos que os alunos não fazem a flexão do verbo no plural para combinar, em número, como o nome. Rescrevendo teríamos:

a) ... pai e a mãe *amam-se*...

b) ...duas pessoa se *unem*...

c) ... os pais *exigem*...

d) os pais falam...

e) Os meus familiares *organizam*...

Sintagma adjectival

À semelhança com o que vimos nos demais períodos analisados, no *corpus* dos alunos, também foram atestados PV no sintagma adjectival. O sintagma adjectival é aquele em que o núcleo é um adjectivo. Dentro daquilo que constitui o período, nesse caso, analisamos a sua estrutura como um todo, mas a partir de um olhar que tem como base um ramo (análise por constituintes). Um sintagma é um conjunto de palavras ligadas a um núcleo, nesse caso, um adjectivo. Ele deve concordar com os demais elementos do grupo. Estamos a levar a cabo uma reflexão sintáctica que não evolui para a análise sintagmática (abordagem morfossintáctica). Vamos tomar como exemplos desse caso textos dos alunos que se seguem:

INCHI 67: A minha família no dia 25 de Dezembro costumamos a ceremónia o dia feliz da nossa vida. No meu aniversário ficamos **muitos felizØ** porque é no dia que fui posto na terra.

INCHI 228: E quando se verifica tudo estando pronto começamos os preparamentos e as decorações de casa, e não pode faltar músicas ou diversões **os convidados devem estar preparadoØ...**

INCHI 484: É muito bom realizar esta cerimónia pois ao realizar esta cerimónia muitos familiarØ **ficam alegreØ** ao ver a sua filha ou o seu filho a casar...

INCHI 572: A minha família passamos sempre uma cerimónia no fim do ano no Natal e é muito agradável estarmos sempre unidos a família por completo nos divertimos por completo e nos contamos tantas **histórias infantilØ** com os primos, irmãs e tios e sobrinhos.

No caso do texto do participante 67, no seu segundo parágrafo, o quantificador *muitos* não concordou com o adjectivo *felizØ.* A função sintáctica que desempenha a palavra *feliz* no período é de predicativo de sujeito. O adjectivo *feliz* tem flexão em número (singular e plural) e também em grau (normal, comparativo e superlativo). Para Costa (2021, p. 187), "o adjetivo é uma palavra variável em número, género e grau e é, geralmente, um modificador do nome".

Vemos que, quanto ao grau, no período em análise, o adjectivo foi apresentado no grau superlativo absoluto analítico, porque houve anteposição do quantificador *muito*: *No meu aniversário ficamos* ***muitos felizØ*** *porque é no dia que fui posto na terra.* A preocupação é a falta da marca do plural. Faltou então adicionar o "es" na palavra *feliz* de modo a que concordasse em número com o seu antecedente: ficamos muito felizes.

Percebe-se que o informante não faz a concordância do plural no adjectivo (onde ela é devida), mas fá-la no advérbio (onde ela não é devida). Em função deste dado, podemos deduzir que o informante tem alguma noção de que é necessário utilizar um plural, mas acaba por o aplicar na palavra errada. O processo de formação da estrutura sintáctica da LP segundo a norma em uso ainda não se encontra estabilizado, facto que leva o aprendiz a omitir e confundir as palavras.

No caso do texto do participante 228, também se regista a queda da marca do plural no adjectivo *preparado,* produzindo o PV: *os convidados devem estar preparadoØ....* A forma gramatical seria com o adjectivo no plural (*preparados*) para concordar com o nome *convidados.* No que toca ao género, está no masculino porque o nome também está neste género.

O texto do participante 484 também apresenta a falta de concordância em número em *alegreØ* e não apresenta marca do plural para combinar com os seus constituintes: *muitos familiarØ ficam alegreØ.* O adjectivo *alegre* é usado sem variação para os dois géneros. Entretanto, tem flexão em número e em grau, tal como referido nos casos anteriores. A forma gramatical seria: *É muito bom realizar esta cerimónia pois ao realizar esta cerimónia muitos familiar**es** ficam alegre**s** ao ver a sua filha ou o seu filho a casar...*

O caso anterior apresenta as mesmas características do texto do participante 572, em que o adjectivo *infantil* vem sem o marcador do plural, apresentando o PV. Ao invés de *histórias infantilØ,* o adjectivo deveria vir no plural (*infantis*) para combinar com os demais constituintes: *histórias infanti**s**.*

Sintagma preposicional

Em sintagma adverbial também se verifica a ocorrência de P:

INCHI320: Devemos nos comportar e devemos ter uma união devemos ter sempre respeito **aos outro.**

Este tipo de ocorrência foi também verificado por Undolo (2016)**.** O autor considera que os falantes realizam o plural vazio sob o prisma de transferência de estruturas gramaticais das línguas bantu para a gramática do PA. Chega a conceber o fenómeno, nesse sentido, como sendo uma interferência linguística.

O autor entende que todas as línguas sofrem transformações que podem depender do espaço e do tempo. E acrescenta que, no caso de Angola, dois factores foram e são de grande influência: a) o contacto linguístico e b) a exiguidade de estudos científicos sobre a aquisição e aprendizagem do português. Desse modo, existem duas formas linguísticas: co-ocorrência e concorrência. Estando o *corpus* estudado pelo autor na perspetiva da co-ocorrência. Portanto, a co-ocorrência é um fenómeno adquirido e funcional, embora esteja em via de estabilização.

4.3. Regência

Em termos gerais, a regência é uma relação de interdependência entre os constituintes da frase. Esta combinação é que vai formar o seu significado. É uma convivência que se estabelece de forma hierarquizada, na qual uma palavra serve de complemento a outra. A palavra dependente denomina-se REGIDA (parte complementar – objecto), e o termo a que ele se subordina chama-se REGENTE (parte principal – verbo). (Cunha & Cintra, 1984)

A regência é a parte da sintaxe que se ocupa da associação dos vocábulos de acordo com certos princípios fixados na língua. A nível superior, tal como aludido acima, está a sintaxe, que estuda os padrões estruturais vigentes numa determinada língua, dependentes das relações de reciprocidade entre os termos da(s) orações do discurso. (Bechara, 1988)

Segundo Oliveira (2014), a regência verbal é a relação que existe entre um verbo e o termo que o complementa numa oração. Realça igualmente que na regência verbal há um termo regente e um termo regido. O termo regente é sempre o verbo e o termo regido é o complemento verbal.

Já foi abordado o núcleo de nomes que não voltamos a discutir aqui. Para além deste, para o caso de períodos em análise e dos textos em geral, destaca-se o verbo, as preposições e os objectos. Nesta análise, o verbo constitui-se o elemento central que rege os demais.

Em termos conceituais, o verbo é uma palavra variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo.

Cunha e Cintra (1984, p. 513) destacam que as relações de regência verbal podem ser indicadas em três formas:

a) Pela ordem por que se dispõem os termos na oração;

b) Pelas preposições, cuja função é justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexo de dependência;

c) Pelas conjunções subordinativas, quando se trata de um período composto.

Depois de uma breve introdução sobre a regência no sentido geral, falemos agora de algumas particularidades dessa matéria.

4.3.1. Regência verbal

Sem necessidade de estabelecer hierarquias funcionais, começamos por falar da regência verbal. Esta ocorre quando o núcleo é formado por um verbo que exige extensão (transitivo directo ou indirecto) e quando possui um verbo que pode ou não exigir tal extensão (verbo intransitivos).

Para Cunha e Cintra (1984), os verbos nocionais dividem-se em **intransitivos** (sem objecto) e **transitivos** (directo ou indirecto). No primeiro caso, são os que expressam uma ideia completa. No segundo caso, que são os verbos mais numerosos, exigem sempre um complemento com um valor substantivo para integrar o sentido (objecto directo ou indirecto, ou simultaneamente directo e indirecto).

Lendo o nosso *corpus*, podemos ver que alguns princípios do emprego da regência verbal observados na norma sofrem variações. Por exemplo, destaca-se a regência dos verbos *ir, dar, sentar, voltar, entregar,* entre outros. Nos casos em uso, têm a função de verbos transitivos.

> Depois de tudo vão no salão de festejar com amigos, vizinhos, colegas e familiares 20 horas. (INCHI402)

O verbo *ir* selecciona a preposição *a* no caso de ida e regresso em breve e a preposição *para* quando configura uma permanência de longa duração. Tal como referido acima, no português em uso em Angola, os falantes seleccionam sempre a preposição *em* ou a sua contração *na/o* para corresponder com o movimento do verbo ir. Mais adiante, verifica-se a supressão da crase antes da hora, assunto que nos iremos ocupar no item que se segue.

Por sua vez, Oliveira (2014) refere que, quando indica destino ou direcção, pode seleccionar as preposições *a*, *de* e *para*: **ir a**, **ir de**, **ir para.**

Neste caso específico do *INCHI402,* estamos diante do verbo intransitivo que pede um advérbio de lugar e selecciona sempre uma das preposições acima indicadas. Para Moraes (2017), quer o verbo **ir**, quer o verbo **voltar** indicam a deslocação, o primeiro remete para um movimento para a frente e o segundo para trás. A autora destaca que vamos *a* algum lugar e voltamos *de* algum lugar – temos a mesma transitividade – ambos são verbos intransitivos que costumam ser acompanhados de adjunto adverbial de lugar, porém este emprega preposições diferentes.

Já no caso que se segue, estamos perante *sentar:*

> A cerimónia do final de semana todos os amigos reunimos em família fazemos um pequeno almoço e todos nós sentamos a mesa para que possamos comer e conversar e assim o dia vai andando depressa depois do pequeno almoço a gente se despede...**(INCHI 711)**

Podemos ver que o informante INCHI 711, no início do seu enunciado, não usa a contracção da preposição *a+em* como é comum no nosso dia a dia, mas faz a construção da frase e omite a preposição e ficando apenas o artigo. Neste contexto, a frase exige a crase.

Segundo Rita (2022), para o caso do *corpus* em análise, o correcto, de acordo com a norma culta, é a locução regida da preposição "a", sempre que se quiser expressar a ideia de "junto a". Desse modo, não se diz "sentar na mesa", pois, nesse caso, remete a impressão de que o emissor tem a intenção de sentar sobre a mesa, o que não é comum. A autora acrescenta ainda que, no caso de a acção de "sentar" for equivalente a apoiar as nádegas em um assento, o verbo deve ser antecedido de um pronome. Nessas situações, o verbo é pronominal e deve ser acompanhado das formas oblíquas: *me, te, se, nos* ou *vos*. Essas, obviamente, variarão conforme a pessoa a que se referem. Exemplo: *Depois do trabalho, sentamo-nos à mesa para o jantar.*

Seguindo a lógica da autora, olhando para a formulação de INCHI 711, vemos que, no caso específico, o verbo *sentar* devia ser conjugado pronominalmente.

Falemos agora do verbo *voltar*:

> A minha festa do batismo aconteceu a seguinte maneira:
> Ao voltar da igreja tive que voltar a casa da minha madrinha buscar as minhas roupas porque na noite passada durmi na casa dela.
> E depois fui a minha casa, percebi que tinha uma comemoração do meu batismo.
> Enfim! Foi um dia de muita felicidade. **(INCHI 178)**

Tal como dissemos acima, o verbo *voltar* indica um movimento para trás, equivale ao regresso. Quando o lugar a que a pessoa volta está determinado, tal como se vê no texto do aluno, casa da madrinha, o correcto seria usar a contracção da preposição e artigo a+a (à).

Para terminar este item da regência verbal, relendo os textos dos alunos, apresentamos a seguir o exemplo do verbo *entregar*. Ressalta-se que os alunos se desviaram da norma na escrita de seus textos não apenas nestes verbos apresentados aqui, mas há muitos casos que, por economia de tempo e de espaço não detalhamos.

INCHI 417: No caso de festas(alambamento) é uma festa onde se faz entrega dos bens a família da mulher que pretendemos ter como a nossa própria esposa.

INCHI 430: Uma cerimonia da família pedido.

Pedido da minha irmã

Depois conversam com a família do marido para poder se preparar e a família do marido também se preparar.

A família do marido se organizam e comunicam a nossa família.

Os pais escreveram a carta para ser entregue a família do marido os deveres são são desgraçadas de cuca, 5 grandes de Coca-Cola, um saco de açúcar, duas latas de leite, de facto de pano e de facto do pai etc.

Na festa com música tradicional.

O verbo *entregar* geralmente é bitransitivo, pode admitindo várias preposições tais como: a, em (no/a), a alguém, entre outras. Mas é fundamental destacar que a preposição "em" introduz um modificador de local: O João entregou a mercadoria [a alguém] no armazém. Neste caso específico o local não é obrigatório.

Para Caffé (1998), o verbo *entregar* admite várias regências. Quando o verbo tem sentido de dar, pagar, restituir, denunciar, vender é bitransitivo: «entregara alguma coisa a alguém», «entregar um produto a quem pagar», «entregar a alma nas mãos de Deus». No sentido de trair, é transitivo directo: «Ele entregou quem cometeu o crime». Isso sem citar os casos pronominais. Com o sentido de um domicílio específico, pode-se dizer «entrega no domicílio».

Podemos ver que, no caso do texto de INCHI 417, o verbo *dar* é bitransitivo, porque contém o objecto directo (os bens) e também um objecto indirecto (a família) mas com a omissão da preposição. O correcto seria *entrega dos bens* ***à*** *família*.

Em suma, as questões apontadas aqui no nosso *corpus* em análise também já tinham sido identificadas em outros pontos do país por muitos autores, como, por exemplo, Adriano (2015). No estudo em referência o autor já apontava questões de apagamento de preposições e trocas no português em uso em Angola, uma real variação da língua. Ademais, o autor destaca questões em que verbos transitivos são complementados pelos grupos nominais como se de regência nominal estivéssemos a falar:

(61) *Agradeço muito os meus filhos...

(Adriano, 2015, p. 190)

Analisando a regência do verbo *agradecer* neste contexto, seria exigido o complemento indirecto, porque quem agradece, agradece a alguém. A formulação da frase seria:

(61a) Agradeço muito aos meus filhos...

(Adriano, 2015, p. 191)

4.3.2. Uso da crase

A crase é uma parte integral da regência verbal, mas, pela sua complexidade, foi apresentado numa secção à parte.

Consideramos que, nos estudos da LP, a abordagem atinente à crase tem sido um assunto de que muitos estudiosos já se ocupam. Não queremos abordar o assunto no seu todo; todavia, em função da leitura do nosso *corpus,* trazemos alguns exemplos para descrevermos.

Ao falamos da crase, um elemento indispensável é a preposição ou contracção da preposição que dela resulta. Desse modo, para Costa (2021) a preposição é uma palavra invariável que relaciona dois termos da frase. Ao passo que a locução prepositiva é um conjunto de palavras com função prepositiva, geralmente formada da combinação da preposição com um advérbio de valor especial.

Para Mota (2012), a crase corresponde especificamente à enunciação, num só fonema, do resultado do contacto entre duas vogais. O autor destaca ainda que, na LP, por força da normatização, a análise do fenómeno fixou-se no plano da escrita, visto que na oralidade os seus limites não serem nítidos, entre o artigo *a* e a crase *à* ou ainda *há*. É importante sublinhar que isto é válido para o português brasileiro, mas não para o português europeu. Em PE, a confusão não existe. Ao passo que, em Angola, como em outros PALOP, a produção destes fonemas aproxima-se da do PB, o que gera a tal confusão.

A crase pode ocorrer em determinados contextos de contracção. Vamos recorrer novamente a Costa (2021), que distingue dois momentos:

a) a crase pode ocorrer quando marca a contracção da preposição *a* com o artigo definido *a.*
b) quando a contracção aparece em casos em que é seguido de um determinante ou pronome demonstrativo: aquele(s), aquela(s), aquilo / àquele(s), àquela(s), àquilo.

No primeiro caso, requer uma reflexão sintáctica também. Podemos dizer que acontece a crase quando um verbo regido pela preposição *a* é sucedido por um nome no feminino com um artigo *a* expresso. Por exemplo: vou à escola.

Vemos que o verbo *ir*, por natureza, selecciona a preposição *a* e o nome *escola* também contém um artigo feminino expresso e, para eliminar a repetição, funde-se com um acento grave: *à*.

Olhando os textos recolhidos, vemos que a crase com o verbo *ir* apresenta duas particularidades: temos o caso de alunos que não acentuaram graficamente a contracção e os que recorreram a um emprego distante da norma, isto é, ao invés das preposições *a* e *para*, admitidas pela norma, utilizaram *em*. Vejamos os exemplos que se seguem:

INCHI 321: No dia 29 de abril de 2023 na minha família organizou-se uma festa de alambamento onde que o meu irmão ia na casa da minha cunhada para pedir lá os pais dela...

INCHI 516: Quando estou com minha família vamos a igreja vou também com alguns amigos, vou a festa do meu tio que celebra o seu aniversário vou também a festa dos meus avós...

No exemplo do informante INCHI321, vemos o emprego da regência por força costumeira, isto é, em contextos informais do uso da LP em Angola, as pessoas vão *na* (em+a). Dificilmente ocorre a regência do verbo ir com a contracção *à*. Se considerarmos o que aludimos acima e segundo as regras da gramática culta, a frase seria: ... o meu irmão ia à casa da minha cunhada...

Reconhecemos que o emprego da crase na palavra *casa* possa ser facultativo se não for determinado. Mas, no caso em análise, a palavra *casa* foi determinada (*casa da minha cunhada*), o que dá lugar a ocorrência da crase.

Já o segundo exemplo, podemos dizer que o aluno tem noção do uso da crase e que ficou confuso e não acentuou.

Salienta-se também a ocorrência de alguns desvios no emprego da crase na referência a horas:

INCHI 09: Alambamento na minha familia

A família da mulher escre uma carta para a familia do Homem na carta vem tudo que a família pede e quando a familia do homem entrega o que a família da mulher pedio celebramos a celebração começa as 18:00...

INCHI 138: Composição de alambamento

Primeiramente o pai escreve uma carta e também a mãe, e dão preço quanto é que vai trazer os valores e depois dão um mês, depois de um mês passar e conseguir os valores e trazer a carta com o que la estava escrito, marcam um dia de encontro e dão preparação para a festa roupa e calçados e depois no dia encontro, a festa inicia as 15: 00, inicia a festa e termina as 18:00 e depois familiares levam a mulher na casa do marido. É tudo.

No caso do aluno INCHI09, vemos a omissão da crase porque não foi introduzida a preposição da regência do verbo *começar* e que seria somado com o artigo feminino do plural *as*, o que resultaria em *às* 18:00.

O mesmo também ocorre com os verbos *iniciar* e *terminar* no exemplo do aluno INCHI138. O *corpus* atesta muitos casos desses, tal como espelha o nosso apêndice n.º 1.

Não foram encontrados casos de uso da crase na contracção da preposição *a* com os demonstrativos *aquele*, *aquela* ou *aquilo*.

4.3.2. Regência nominal

Ao contrário da regência verbal, a regência nominal é a relação de dependência estabelecida entre uma palavra e outra dentro de um enunciado. Ou seja, a regência nominal é uma relação que se estabelece entre um substantivo, um adjectivo ou um advérbio e o seu complemento tendo como elo uma preposição.

Importa destacar que os falantes conhecem a sua existência, mas o problema é saber a sua funcionalidade sintáctica e sobretudo semântica. Estes factos levam a que, regularmente, os falantes façam a troca. Essa realidade é constatada no período que se segue:

> **INCHI 96:** ...na minha família [tem] o costume *de que* quando levarem os meninos a circuncisão depois de eles saírem fazem festas cozinham muitas coisas antes...

Percebe-se que a conjunção *que* podia ser eliminada, ficando apenas o sintagma nominal "costume" com os seus constituintes na família "tem o costume de" (ter + NOME + de), como se verifica também com "tem pressa de", "tem medo de", "tem fome de", etc. Estas estruturas têm um valor semelhante a um adjectivo ([está] apressado, [está] amedrontado, [está] faminto). E a preposição usada é, de facto, o "de".

4.4. Substituição do verbo *haver* pelo verbo *ter*

Em contextos de uso da LP no quotidiano, verifica-se uma tendência de utilização do verbo *ter* no lugar do verbo *haver* com valor existencial.

Araujo e Dantas (2017) consideram que a disputa entre os dois verbos remonta à fase arcaica da LP, quando as estruturas mais frequentes em que se utilizavam esses verbos eram estruturas de posse. Assim, embora inicialmente fossem comuns frases como *"...outra moller que aia marido..."*, com o passar do tempo, *habere* (do latim) passou a ser preterido pelo verbo *tenere (do latim)*, ganhando espaço e maior aceitação entre os falantes.

O contexto em estudos enfrenta duas realidades distintas:

a) a conservadora. Constituída por académicos da classe alta e média cujo nível de linguagem, às vezes requer esforços, permite entender e usar o verbo haver para indicar a existência de alguma coisa, tal como observam as gramáticas;

b) o segundo contexto marcadamente pela maioria da população que recorrerem à linguagem vulgar e estes, frequentemente, usam o verbo ter para indicar a existência de alguma coisa.

Destaca-se que a realidade apontada pelos autores circunscreve o contexto do falar das pessoas de Luanda, capital de Angola. Apesar existir inúmeras características lexicais, sintácticas e fonéticas em cada região, tal como salientado no primeiro capítulo, não podemos generalizar. Portanto, esta é a opinião dos autores citados e não necessariamente a defendida à luz deste estudo. Todavia, é um dado interessante que merece atenção.

São muitos os casos atestados no corpus onde o *verbo haver* é substituído pelo *verbo ter* para indicar a existência de alguma coisa, tal como destaca a ilustração n.º 32 dos nossos apêndices. Vejamos dois exemplos a título ilustrativo:

INCHI 416: A minha família quando tem uma festa de aniversário todos ficam muito felizes fazem compra de muitas comidas, gasosas e álcool.

INCHI 502: A minha família quando tem um pedido a mãe é que vai organizar ou as suas irmã é que vão ajudar para fazer cerimónia de um pedido precisam os tios, pai, sobrinhos e outros o pai mais velho é quem vai pedi o alambamento.

A existência é habitualmente marcada pelo uso do verbo *haver* conjugado na terceira pessoa: *há*. Nos dois exemplos, os informantes optaram pelo verbo *ter*, como acontece frequentemente no português brasileiro.

4.5. Pronominalização (próclise, ênclise e mesóclise)

Nesta etapa da nossa investigação, queremos destacar primeiramente os conceitos essenciais: pronomes e pronomes rectos. Estes dois aspectos norteiam a abordagem do processo de pronominalização.

Costa (2021) define a pronome como sendo palavra variável, por vezes em género e número, ou pessoa, género e número ou ainda em caso. Destaca ainda que o pronome nunca precede o nome. E classifica os pronomes em pessoais (exemplo: eu, tu, ele, nós, vós e eles), demonstrativos (exemplo: este, aquele, esse/a), possessivos (exemplo: tua, meu, vossa), indefinidos (exemplo: outro, alguém), relativo (exemplo: que, a qual) e interrogativos (exemplo: quem, o que, quanto).

Quanto às funções que os pronomes desempenham na oração, Cunha e Cintra (1984) destacam que podem ter o papel nominal e servem:

a) para representar um substantivo:

> **INCHI 535:** Na minha família quando há pedido de casamento, a minha família organiza uma festa para receber a família do homem. E no dia que o homem vir entregar o que **lhe** pediram na carta, **lhe** recebem com panos no chão e vão cantar muitos tipos de músicas para lhe agradecer.

No primeiro exemplo referido pelo INCHI 535, podemos ver os pronomes a desempenharem a função de anáfora para evitar a redundância no texto. A anáfora é um processo de segmentação textual que indica um movimento à direita, retomando a ideia referida anteriormente. Quando o aluno introduz a partícula *lhe*, retoma o substantivo o *homem* sem o repetir.

Iremos retomar estes exemplos mais adiante, quando formos especificar os tipos de processos de colocação pronominal. Em português, os pronomes podem seguir três formas de colocação, o chamado processo de pronominalização: próclise, ênclise e mesóclise.

O emprego de pronomes na LP não é um fenómeno de surpresa para os falantes, que os usam de forma natural na comunicação, mas o problema é que, em muitos casos, a sua colocação em contextos variados, tradicionalmente, ora como próclise ou ora como ênclise, observando as regras, constitui um obstáculo, sobretudo na escrita. Em termos normais, a ênclise é a forma ou posição

básica. E a próclise aparece como uma forma exigida, por exemplo, por um pronome relativo ou por um advérbio de negação (*que* e *não, nunca, jamais*, respectivamente). (Ilari, 2013)

Para Cunha e Cintra (1984), em termos de classificação, e a depender das formas do pronome pessoal, eles podem ser RECTOS ou OBLÌQUOS. Em termos conceituais, os pronomes pessoais são considerados rectos quando funcionam como sujeito da oração; ao passo que os oblíquos são aqueles que desempenham a função de objectos (directos ou indirectos).

Quanto à acentuação, os pronomes são distinguidos de forma tónicos e átonos. (Cunha e Cintra, 1984). Vejamos a tabela de distinção apresentada pelos autores ora citados:

Tabela 50 - Pronomes

Pessoas gramaticais		**Pronomes pessoais rectos**	**Pronomes pessoais oblíquos não reflexivos**	
Singular	1.ª pessoa	eu	Me	mim, comigo,
	2.ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3.ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1.ª pessoa	nós	nos	nós, connosco
	2.ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3.ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes	eles, elas

Fonte: Cunha e Cintra (1984, p. 279)

Falando do pronome oblíquo, quando aparece na 3.ª pessoa, vem antes do verbo, emprega-se sempre com a forma de *o, a, os, as.* Quando a frase inicia com advérbios ou pronomes relativos, ou ainda antecedido de preposição, exigem a próclise, como no exemplo *Não **o** vi ontem*. (Cunha e Cintra, 1984)

Podemos acrescentar que, em português, os pronomes rectos ou oblíquos não iniciam frases, nestes casos, o correcto é ocorrer a ênclise. Agora vamos ao *corpus* para analisar algumas formulações que constituem desvios da norma.

No texto de INCHI 535, com a presença da vírgula na parte sublinhada e a correcção da forma verbal, o correcto seria o emprego da ênclise: *E no dia que o homem vier entregar o que **lhe** pediram na carta, recebem-**no**...* A função é de complemento directo. O pronome é "o", com o "n" anteposto por a forma verbal terminar em nasal. O primeiro "lhe" foi correctamente usado pelo informante. No segundo caso, há duas falhas: colocação e selecção do pronome. Esta realidade também foi atestada em outros textos, como por exemplo:

(INCHI 557): A cerimónia da família, tenho o prazer de falar sobre o batismo, neste caso a família fica preocupada com preparativos e organização, faz um encontro marcante todos ficamos felizes, é uma alegria bastante verdade toda a família reunida num só lugar, nos traz um pouco de paz...

Tal como destacado acima, neste contesto, o pronome devia ser colocado sob forma de ênclise, depois do verbo: *traz-nos*...

Outra particularidade que merece destaque aqui é o uso da ênclise nos tempos composto, sem o emprego de hífen para ligar o pronome ao verbo auxiliar ou ao verbo principal:

INCHI 625: Alambamento é uma cerimónia familiar onde se entregam os bens pedidos a outra família, convidamos os vizinhos, amigos entre outros, lá cozinham os mais velhos da família depois de se prepararmos de fazer tudo, começa as presentações dos membros familiares em seguida faz se entrega dos bens e depois faz se a festa depois de tudo terminar a família do marido leva a mulher pretendida...

Nos termos das regras de pronominalização, nos dois casos sublinhados, a norma determina que o pronome seja ligado do verbo auxiliar por um hífen, o que resultaria no seguinte: ...*começa as presentações dos membros familiares em seguida faz-se entrega dos bens e depois faz-se a festa...*

A realidade atestada neste texto também se verifica em outros, não apenas com o advérbio de negação, mas também o pronome relativo *que:*

INCHI 437: =Uma cerimónia da família=

Na minha família celebramos quando alguém defendeu ou terminou o ensino médio nós organizamos uma cerimónia familiar. Porque quando á uma celebração familiar todos nós ficamos alegre com o que vai-se realizar.

O pronome *que*, à semelhança do que acontece com os advérbios de negação, também atrai o outro pronome e, neste caso em análise, deve ocorrer a próclise e não a ênclise. Desse modo, o ideal

seria: *Porque quando há uma celebração familiar todos nós ficamos alegres com o que se vai realizar.* Ocorre então o deslocamento do pronome para trás, depois do pronome *que.*

Um terceiro processo de colocação de pronomes em português é a mesóclise. Para Ilari (2013), a mesóclise é a grande surpresa do português em matéria de pronomes átonos, exemplificada por construções como *encontrá-lo-ia amanhã*, *encontrar-nos-á muito envelhecidos*, etc. Nestes casos, o pronome átono é colocado no interior da forma verbal entre o *-r* do infinitivo e a sua flexão.

Nestas construções, o pronome não aparece antes ou depois do verbo, mas sim no meio dele. A mesóclise só é possível em dois tempos verbais: futuro do presente (amar-*te*-ei, por exemplo) e no condicional (amar-*te*-ia); explica-se historicamente pela maneira como se formaram estes dois tempos, que derivam em (todas as línguas românicas) de uma perífrase na qual se juntavam o infinitivo de um verbo de significação plena e o presente ou o imperfeito do indicativo de um verbo usado para se referir ao tempo, quase sempre um descendente do latino *habere.* Perífrases como *amare + habeo e amare + habebam* foram comuns no latim tardio e vulgar. Tinham uma significação análoga à que têm ainda hoje *tenho que amar*, *tenho de amar* e vinham preencher uma lacuna criada com o desaparecimento do futuro latino, que tinha uma determinação própria. Com o tempo, *amare habeo* resultou em *amar-ei,* e *amare habebam* resultou em *amar-ia.* (Ilari, 2013)

Importa destacar que, tal como referido acima, no dia a dia dos falantes das massas populares no geral, e principalmente nos contextos em estudo, o emprego da mesóclise vai caindo em desuso – isso acontece entre os falantes angolanos, tal como acontece entre os falantes portugueses. Desse modo, nos mais de setecentos textos dos alunos que constituem o nosso *corpus*, não foram encontradas formulações frásicas com a mesóclise.

Em suma, tal como se pode ver nos casos do *corpus* analisado, podemos perceber que o emprego dos pronomes rectos e oblíquos no português em uso em contexto de Angola apresenta uma variação quando comparado com a norma culta exigida nas escolas e em contextos mais formais. São raras as vezes em que, no PA popular, os falantes fazem recurso à próclise, por exemplo.

4.6. Troca da conjunção *mas* pelo advérbio *mais*

Os resultados dos textos espelham casos de desvios, ou podemos falar da confusão no emprego de duas palavras bastantes diferentes que são do advérbio de quantidade *mais* a funcionar como

conjunção adversativa *mas.* São diferentes em termos de significação, mas parónimas (parecidas na articulação oral). Isso deve estar na base da confusão.

Os advérbios são palavras invariáveis em género e número, cuja função principal é ser modificador da frase ou do grupo verbal. Ao passo que as conjunções são palavras invariáveis que relacionam dois constituintes da oração, que podem ser coordenados, subordinados e advérbios. (Costa, 2021).

Desse modo, o *mais* remete para a ideia de quantidade / intensidade e o *mas* é uma conjunção adversativa (manifesta oposição de ideias).

INCHI 161: A minha família tem um hábito muito bonito eu com isto de forma que os se comportam principalmente mas celebrações (festas).

Normalmente quando há pedido de noivado que se responsabiliza escrever a carta de pedido é o meu irmão mas velho...

INCHI 577: A cerimônia em família nada menos e nada mais é uma festa em comunhão com amigos, familiares e outros, uma diversão que a mesma família deve organizar para da convite a colegas, amigos, vizinhos e entre outros quando não ter estas pessoas a festa não vai ter graça ou divertimento. Nas festas de hoje em dia tem mas bebidas alcoólicas do que outra coisa...

No exemplo do texto de INCHI161, vemos que *mas* foi empregado no lugar de mais: ...*o meu irmão mais velho*... O mesmo acontece no caso do texto de INCHI577, onde o *mas* foi usado de forma desviada no lugar de *mais*, onde deveríamos ter: Nas festas de hoje em dia tem *mais* bebidas alcoólicas do que outra coisa...

Provavelmente, a confusão decorre de uma articulação oral muito semelhante entre as duas palavras, tratando-se de um erro na escrita motivado por uma transposição literal.

4.7. Orações relativas

Choupina (2010) destaca a existência de três aspectos interligados com a aquisição das relativas, que são: faseamento da aquisição; propriedades sintácticas, semânticas e discursivas; e a sua ocorrência nas produções textuais dos alunos. Atendendo a especificidade do nosso estudo, focamos a nossa discussão nos três, mas sem incidência na dimensão semântica.

> O desenvolvimento linguístico da criança nos seus primeiros anos de vida está marcado pelo ambiente linguístico que a cerca. Quer isto dizer que intrínseco a este processo estão pelo menos dois tipos de linguagem, a linguagem que lhe é especificamente dirigida e a linguagem que ouve, mas que não lhe é destinada (por exemplo as conversas entre adultos e os programas televisivos infantis). É a qualidade deste *input* que vai definir a aquisição precoce ou não das orações relativas pelas crianças. Por volta dos cinco anos, incrivelmente, os enunciados das crianças apresentam as orações relativas completas, e todas as formas de subordinadas conjuntivas, sejam elas temporais, finais, causais, entre outras. Entre os 5 e os 6 anos, a linguagem está adquirida e a criança sabe usá-la de forma correcta, dominando a estrutura básica da língua. (Choupina, 2010, p. 50)

A autora destaca ainda que, para que a criança desenvolva qualquer tipo de comunicação empregando a linguagem, precisa de adquirir conhecimentos da sintaxe e morfologia da língua, para poder comunicar factos reais. Estamos a falar da necessidade de desenvolver competência gramatical da língua que usa como instrumento de comunicação. Isto ocorre até os cinco a seis anos. O período de vida subsequente, isto é, do início da escolaridade básica até à puberdade, é marcado pela consolidação e aperfeiçoamento das estruturas sintácticas adquiridas com vista a extensão do domínio de frases (frases complexas) e até a produção de textos escritos. (Choupina, 2010).

Percebe-se que o processo de aquisição da linguagem, e simultaneamente das orações relativas, pode ser considerado como a metáfora do palmador. Quando a pessoa vai escalar a palmeira para tirar o dendê ou o vinho de palma, estando no chão, põe o primeiro pé na estaca e, para seguir para o outro passo, precisa de certificar-se de que o primeiro está estável, o que quer dizer que o segundo é a consolidação/extensão do primeiro, e assim sucessivamente até chegar ao destino/aquisição das orações complexas.

A isso, Choupina (2010) chama de gradualismo de aquisição de diversos tipos de orações complexas. Destacando que, numa perspectiva geral, a parataxe é o primeiro processo de ligação entre orações a ser adquirido e dominado pelas crianças. É o momento em que a criança já consegue coordenar e sequenciar frases do simples para o complexo.

> Vários estudos sobre a ordem de aquisição das diferentes orações compostas, realizados em diferentes línguas maternas, revelam que as orações coordenadas serão as primeiras a ser adquiridas, logo seguidas das substantivas e posteriormente as relativas (embora esta aquisição se faça relativamente cedo). (Choupina, 2010, p. 51)

Sobre os tipos de orações relativas, destaca-se a existência de dois: orações relativas com antecedente e orações relativas sem antecedente/livres (também chamadas por vários gramáticos como resumptivas/cortadoras). (Brito, 1991; Adriana, 2014; Choupina, 2010; e Adriano (2014)

Para Choupina (2010), o primeiro tipo também é denominado oração relativa com antecedente expresso e o segundo como oração relativa sem antecedente expresso (ou relativa livre). A autora considera que as relativas com antecedente integram o grupo das subordinadas adjectivas, porque equivalem a um adjectivo. E que as orações relativas sem antecedente expresso (livres) são substantivas.

Agora fazermos uma abordagem mais detalhada dos dois grupos. Autoras como Brito (1991) e Cardoso e Alexandre (2013) consideram que o primeiro grupo (orações relativas com antecedente) estão subdivididos em dois: restritivas e opositivas.

No primeiro caso, as estruturas de segmentação de textos requerem a introdução de operadores relativos, geralmente, marcadores de género e número, tais como: *cujo* (sem preposição), do/a qual (com preposição) e quanto (sem preposição). (Brito, 1991).

Porquanto as orações apositivas expressam uma informação adicional, geralmente acrescentando uma explicação ao termo/período anterior e o seu referente está já pré-determinado. Esta oração apresenta um carácter parentético. Este carácter é traduzido pela presença, na escrita, de vírgulas ou traços e, na oral, de uma pausa entre o SN antecedente e o relativo. É comparado com um aposto. (Choupina, 2010)

Por sua vez, Brito (1991, p. 123) refere que as orações apositivas consistem "num cometário acerca de um indivíduo denotado pela expressão nominal antecedente, antecedente este que tem, diferentemente das relações restritivas, um valor referencial independente, sendo tipicamente uma «descrição definida»". Como se pode ver no exemplo extraído da autora:

- A Helena, que chegou de Bruxelas, faz anos amanhã.

A autora acrescenta ainda que, nesses tipos de construções, as estruturas linguísticas podem ser convertidas, quando parafraseadas, de uma relativa apositiva para uma estrutura coordenada, por exempro: *A Helena chegou de Bruxelas e faz anos amanhã.* (Brito, 1991)

Pelo seu papel esclarecedor, Choupina (2010) destaca que elas podem também ser denominadas de orações relativas explicativas porque contêm uma informação suplementar, que geralmente é do conhecimento do interlocutor. Num contexto comunicativo onde o emissor passa a mensagem da frase do exemplo, o interlocutor consegue inferir que *quem chegou de Bruxelas* é a Helena.

INCHI 362: Fazer um casamento na minha família a gente faz isso que [quem] faz a carta é o meu tio ele pede 50 grade de gasosa mistas 54 grades de cerveja mistas 3 maço de cigarro 4 garrafa de vinho 2 pares de sapato da mulher e do pai bem entregamos a mulher para o homem etc.

Na parte sublinhada, para além dos demais desvios, podemos ver que, necessariamente, o aluno devia introduzir o relativo *quem* ao invés de *que*. Neste caso, o seu acompanhante verbal, faz (fazer) selecciona dois argumentos internos, isto é, pede OD e OI. Em contexto em estudo, a *carta* aparece como SN (OD).

Tal como referido acima, estes desvios são característicos em aprendizes e sobretudo em pessoas cuja estrutura da língua alvo ainda não está bem consolidada.

Com efeito, Brito (1991) apresenta dois mecanismos de análise linguística das orações relativas: elevação e interpretação. O primeiro mecanismo de análise está engendrado na análise sintáctica e faz referência às estruturas relativas restritivas.

No segundo caso de mecanismo de análise, a autora destaca que ele abrange as duas orações do grupo das relativas com antecedentes, quer as restritivas, quer as apositivas. O mecanismo interpretativo permite fazer a interpretação do antecedente relativo, o morfema relativo e a sua posição (função). (Brito, 1991).

Destaca-se aqui a existência de orações subordinadas relativas com antecedente e as sem antecedentes. A fronteira é de fácil distinção porque nas subordinadas relativas com antecedente expresso, o antecedente é o nome ou o sintagma que o pronome relativo substitui na oração subordinada. Esse nome é que fica ausente nestas no segundo grupo.

> Uma oração relativa sem antecedente expresso é uma estrutura contida num sintagma nominal (de núcleo e especificador nulos) marcado com um determinado traço sintáctico-semântico inerente (por exemplo [+Humano], se a oração for introduzida pelo morfema quem). (Móia, 1992, pp. 28-29)

Adriano (2014) destaca que no PA é recorrente a aparição de orações relativas sem antecedentes, denominada por ele como sendo cortadoras. Onde os emissores suprimem a preposição que devia acompanhar o operador relativo, produzindo casos como:

*a. *Chegamos à conclusão [que os estudantes não se prepararam para o exame].*

*b. *Ele está convencido [que vai passar de classe].*

Como refere o autor, atentando às frases, ocorreu a supressão da preposição de antes das orações finitas apresentadas entre parênteses rectos. Pois, segundo a norma padrão europeia, as frases acima seriam apresentadas da seguinte forma:

a. Chegamos à conclusão de [que os estudantes não se prepararam para o exame].

b. Ele está convencido de [que vai passar de classe].

Como se pode observar, a preposição *de* que figura nas frases acima, não é seleccionada por um verbo, mas sim pelo nome conclusão e pelo adjectivo convencido, respectivamente. Note-se que, nestes casos, quando os verbos se combinam com argumentos nominais, torna-se obrigatório o emprego da preposição. Comparem-se, para o efeito, os constituintes abaixo e a agramaticalidade dos que figuram nas alíneas (a). (ibdem, p. 377)

Móia (1992) salienta que orações relativas sem antecedente expresso são aquelas em que ocorrem morfemas relativos pró-SN (isto é, morfemas que aparecem sempre em contextos de sintagmas nominais, sendo, portanto, expressões verdadeiramente pronominais), tais como *quem*, *o que* e *quanto.*

- [SN Quem] *vive nas grandes cidades respira um ar poluído.*

- As pessoas [SN que] *vivem nas grandes cidades respiram um ar poluído.*

Móia (1992, p. 31)

Autor refere também que as orações relativas sem antecedente expresso em que ocorrem os morfemas relativos *onde, como* e *quando*. Isto acontece em frases com morfemas *pró-SP ou morfemas «intrinsecamente preposicionados»* (em caso raros *onde)* e não verdadeiramente de morfemas pronominais. Vejamos os exemplos do autor:

- [SP Onde] não há plantas não há vida.
- Nos sítios [SP onde] não há plantas não há vida.
- Cantámos [SP como] eles cantaram.
- Cantámos da forma [SP como] eles cantaram.
- As andorinhas regressam [SP quando] o Inverno termina.
- As andorinhas regressam no momento [SP em que] o Inverno termina.

Móia (1992, p. 33)

Vemos que, nas orações relativas sem antecedente expresso, a sua análise ocorre com recurso aos conhecimentos sintácticos e semânticos para perceber esta ausência do SP.

No período que se segue vemos o aluno a introduzir a preposição *de* ao lado do relativo de forma desviada porque o no nome costume não seleciona a preposição de assunto que discutido no item da regência nominal:

> **INCHI 96:** ...na minha família [tem] o costume *de que* quando levarem os meninos a circuncisão depois de eles saírem fazem festas cozinham muitas coisas antes...

Brito (1991, p. 204) destaca as seguintes propriedades das relativas livre:

1. As relativas livres têm, no seu todo, uma natureza argumental, com uma relação temática e uma função sintáctica própria:

   - *Quem te quer falar* telefonou.

2. As relativas livres comportam apenas alguns dos morfemas que: quem ou o que (sem a preposição).

Apesar dos desvios sintácticos constatados na escrita de narrativas dos alunos que constituem o nosso objecto de análise, que podemos assumir que fazem parte do processo de aprendizagem da gramática da língua que não é fácil, a pensar na idade dos alunos e, sobretudo, porque muitos têm a LP como L2 (21,4% como apontam os dados quantitativos) e mesmo os que a têm como L1 (83,6% como apontam os dados quantitativos) estão sempre em contacto com as LN. Portanto, o contexto é plurilingue e com muitos bilingues. Corroborando com Gonçalves e Correia (2001) o português oral e assim como o escrito não é uma língua que se caracteriza por abandono de preposições (resumptivização).

Por sua vez, Cardoso e Alexandre (2013) consideram o surgimento/existência de um novo fenómeno das relativas, as chamadas orações relativas clivadas. Geralmente, formam-se quando o verbo de ligação (ser) aparece sucedido do relativo *que.*

INCHI 26: No que tange a cerimónia familiar é que a família de casa teve que [de]organizar uma pequena festa familiar onde haver[havia] comidas bebidas Música...

Entretanto, as relativas clivadas ocorrem, a nosso ver, em ambas as posições (antes ou a posterior) e tanto nas relativas restritivas como nas livres. Observa-se que essa construção de frases está, como dizem Cardoso e Alexandre (2013), em todo território de Portugal, com a excepção do Alentejo. Por essa influência, como se vê no período 26, sendo PE a noma que influencia o PA, o fenómeno também ocorre em Angola, sobretudo, em contexto em análise, pois, carecem de estudos nessa dimensão para se aferir e pode saber se é generalizável ou não.

Em suma, diante do exposto acima, considera-se que as orações relativas pertencem ao grupo das orações subordinadas e são iniciadas por um pronome relativo e desempenham diversas funções sintácticas, tais como: sujeito (quando retoma SN), como em 262; OD/OI quando introduzido pelos verbos transitivo, por exemplo, no período 362; predicativo e adjuntos. Desse modo, o operador relativo serve como um elo entre uma oração da outra dentro das frases compostas.

4.7.1. Pronome relativo *aonde* e o advérbio *onde*

Depois de falarmos das orações relativas no geral, precisamos agora de reflectir acerca de *aonde* e *onde*. Na dimensão sintáctica, estes dois pronomes dependem da regência entre as partículas e os verbos. *Aonde* funciona como pronome relativo que indica o movimento e selecciona, geralmente, verbos de locomoção, como, por exemplo, os verbo *ir*, *vir* e *chegar*. "Não sei aonde iremos amanhã." / "Não sei de onde vieram estes homens."

INCHI 159: Uma cerimônia da família que é especial é a época natalícia.
Quando toda família se reune um local e fizemos a festa, aonde tem a musica, comida, e muita alegria.

Olhando para o período extraído do texto do aluno INCH 195, podemos ver que faz o uso de *aonde* no lugar de *onde*, que, neste contexto, estaria a introduzir a ideia de permanência de lugar com música.

Para Diana (2015), *onde* e *aonde* são palavras que indicam lugar, mas usadas em contextos diferentes a depender da selecção do falante. Sendo que *aonde* indica movimento e *onde* nos remete à ideia de permanência.

4.8. Orações completivas

Esta secção é reservada para a abordagem das orações subordinadas completivas. Vejamos como exemplo no texto a seguir:

> **INCHI 15:** Depois da morte do meu pai a minha família quase ficou desenrolada, más[mas] como temos a nossa mãe nós não ficamos muito abalados porque ela nos disse que estava connosco e que ia nos ajudar.

No texto 15, para além do emprego de aditiva *e,* o aluno recorre também aos segmentos adversativos (mas) e explicativas (porque) para sustentar o seu argumento. Na parte final do texto encontramos uma oração subordinada completiva: ... *que estava connosco e que ia nos ajudar.*

Choupina (2010, p. 51) refere ainda a existência da preferência dos alunos nas primeiras idades por usar *orações substantivas completivas*, tal como mostra o texto INCHI15, porque formam um complemento verbal e, neste sentido, são complementos essenciais à frase, ou seja, *que estava connosco* é um complemento exigido pela entrada lexical do verbo «dizer».

a) É claro que a vida é boa.

b) Achei que ele ia pendurar a placa na humanidade.

c) Lembre-se de que a vida é breve.

d) Você tem certeza de que isso é amor?

e) A verdade é que eu sou louco por você.

f) O técnico só disse uma coisa: que estava decepcionado.

Todas as frases acima referidas têm orações subordinadas completivas como segmentos da nossa análise. Por exemplo, a análise da frase *a)* obriga a substituir a expressão sublinhada por seu equivalente *isso*: Isso é claro. Vemos que a expressão *isso* passa a desempenhar a função de sujeito. Logo, a parte sublinhada é uma **oração subordinada substantiva subjectiva**. No segundo caso, a

alínea b), se substituirmos a parte sublinhada pelo equivalente *isso*, teríamos: Achei **isso** (objecto directo). Logo, considera-se que é uma **oração subordinada substantiva OD** porque tem um verbo transitivo directo. No terceiro caso, alínea c), quando substituímos a parte sublinhado por disso, teremos: Lembre-se disso. Como quem se lembra, lembra-se de alguma coisa (objecto indirecto), temos uma **oração subordinada substantiva OI.** No quarto caso, a alínea d), se substituirmos o seu equivalente por *disso* e sabendo que a parte sublinhada faz menção a um nome (certeza), temos uma **oração subordinada substantiva completiva nominal**: Você tem certeza disso. No quinto exemplo, se substituirmos a expressão sublinhada por *isso*, teremos: A verdade é isso. Aqui o *isso* desempenha a função de predicativo de sujeito porque temos um verbo copulativo. Logo, essa oração é **oração subordinada substantiva predicativa (predicativa do sujeito).** Por último, na alínea f) temos uma oração antecedida por dois pontos e introduzida pela conjunção subordinada *que,* e quando substituído pelo seu equivalente *isso*, teremos: o técnico só disse uma coisa: isso. Vemos que o *isso* está a desempenhar a função sintáctica de aposto (reforça a explicação da oração principal), portanto, temos uma **oração subordinada substantiva apositiva (aposto).**

4.9. Omissão de preposição

Realça-se a situação da omissão da preposição depois dos verbos *estar, acostumar, ser e começar*, isto é, esta partícula acom panha o movimento do verbo auxiliar durante a conjugação perifrástica.

> **INCHI 14:** Bem na minha familia temos estes costumes ainda existentes que é a cultura dos nossos descendentes todos nós encontramos e estamos aconviver...
>
> **INCHI 659:** Na minha tradição quando pretende uma mulher os pais é que escrevem a carta e na carta onde tem os produto que a família pede. E depois disso o noivo e a noiva preparam um dia especial para se unir com a família e começar conversar, o noivo entrega o que ele trouxe e recebe o que dele.

No exemplo do aluno **INCHI 14 vemos** que a preposição está presente na frase. O que aconteceu foi que o aluno a escreveu junto ao verbo. Podemos deduzir que se trata de um erro por má transposição da oralidade para a escrita, não de uma variação morfossintáctica.

Para os dois casos sublinhados estamos a falar da conjugação perifrástica. Para Muassapo (2021), este tipo de conjugação é constituído por um verbo principal no infinitivo ou no gerúndio e o

verbo auxiliar no tempo em que se quer fazer a conjugação. Também é conhecida por perífrase. Acrescenta ainda que na conjugação perifrástica os verbos auxiliares vão dar ao verbo principal significações complementares que ele só por si não contém.

Nos dois casos, para o efeito de conjugação perifrástica, é fundamental a introdução da preposição para ligar os dois verbos (auxiliares e principais): estamos a conviver / começar a conversar.

Analisando os dois períodos, ao combinar com que o autor ora citado referiu, podemos ver que os verbos auxiliares servem para acrescentar significado aspectual ao principal. No caso do texto 14, o auxiliar *estar* contribui com o aspecto durativo.

À semelhança do aludido acima, no texto do aluno INCHI659, o verbo *começar* confere valor aspectual incoativo.

> **INCHI 189:** A festa de natal da minha família costumamos a reunir todos os membros E tem sido uma convivência boa, É um dia em que todos estamos reunidos almoçamos juntos, costumamos a fazer troca de presentes e costumamos fazer jogos.

Já no caso do verbo *costumar* o uso de preposição é facultativo: costumamos fazer. Desse modo, para o caso do aluno INCHI189, podemos considerar que o emprego ocorreu de forma correcta.

Tal como se exemplifica na secção 2.13, é relevante destacar que os alunos omitem, em alguns casos, a preposição nas perífrases verbais. Acreditamos que o facto ocorre por causa de dois elementos: domínio do português, adquirido sobretudo pela oralidade, em que a preposição pode não se fazer notar (ouvir), passando o erro para a escrita; ou é algum tipo de interferência de estruturas semelhantes na LM que influencie o desempenho em LP. Percebe-se que a ocorrência é variada, isto é, há caso de alunos que acertam e outros se desviam (há também casos em que o mesmo aluno ora acerta, ora falha).

4.10. Troca de *veem* por *vêm, e vice-versa*

Por causa da semelhança na pronúncia entre as palavras *veem* e *vêm*, são atestadas confusões na escrita de ambas.

INCHI 31: ... quando vou numa festa falo português mas os meus amigos as vezes veem com muito calão...

Neste caso, constata-se que o verbo ver foi usado no lugar de vir. O ideal seria: **...** quando vou numa festa falo português mas os meus amigos as vezes vêm com muito calão...

INCHI 647: O armamento na minha família começa assim:

1- a irmã vem informar aos pais para que os pais possam informar noutros familiares;
2- daí eles vão organizar a casa de onde fica a mulher;

As minhas tias elas vão ficar com a noiva para que possam organizá-la vesti-la uma boa roupa e no fim o homem vêm com as suas famílias para poderem se apresentar nas famílias das mulheres.

Neste caso, o aluno devia usar "vem", sem acento porque o sujeito está no singular. Mais uma vez, falha na escrita, mas não necessariamente falha na língua. Provavelmente, o aluno diz bem, mas escreve mal, com erro. Mantém-se válida a conclusão acima: domínio muito frágil das regras de escrita.

4.11. O modo conjuntivo no texto

Centramo-nos na análise do uso do modo conjuntivo por este apresentar muitas evidências no *corpus* recolhido.

Para Cunha e Cintra (1984, p. 378) "chamam-se MODOS as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de modo, etc.) da pessoa que fala em relação ao facto que enuncia". Os autores consideram como modos em português: o indicativo, o conjuntivo e o imperativo. Ao passo que colocam no plano de formas nominais o infinitivo, gerúndio e o particípio.

Costa (2021) destaca que "os modos verbais expressam gramaticalmente as atitudes e opiniões dos falantes, tais como: constatação, certeza, dúvida, suposição, obrigação, etc". E, quanto ao tempo, o autor acrescenta que é a categoria verbal que "localiza situações, eventos ou estados num determinado ponto de ordenação linear, orientado do passado para o futuro". (p. 168-171)

Considera como modos verbais o indicativo, o conjuntivo, o condicional e o imperativo.

Por sua vez, Nauege (2023) refere como principais modos o imperativo, o indicativo e o conjuntivo. Destaca que o debate sobre os modos verbais apresenta várias assimetrias. Por exemplo, alguns autores, como se vê em Costa (2021), consideram o condicional como modo. Há outros que o integram no indicativo como tempo, futuro do pretérito.

O futuro e o condicional têm sido considerados, algumas vezes, como modos, sobretudo o condicional. Se considerarmos que o Modo tem um traço semântico específico que não se pode confundir com o Tempo, podemos ver muitos contextos em que os tempos gramaticais (futuro e condicional) funcionam como modos, quando não marcam uma localização espácio-temporal em relação a um passado ou a um presente. (ibidem, p. 80)

O autor entende ainda que, nesses casos, ao destacar o futuro simples, não há referência clara ao tempo, isto é, ocorre uma incerteza. Por exemplo: O pai já estará ocupado. Apresentando um valor hipotético e não temporal de futuro, parafraseável para sua frase.

Na visão Costa (2021, p. 168), "o modo conjuntivo, por oposição ao modo indicativo, perspectiva as ações, os estados ou os factos no plano de incertezas, possibilidades, eventualidades ou irrealidades. Embora o modo conjuntivo surja em frases simples e coordenadas, é fundamentalmente, sobretudo, nas orações subordinadas".

Por sua vez, Nauege (2023) faz uma comparação do funcionamento do modo conjuntivo no latim e no português. Também considera que o conjuntivo é diferente do indicativo, pois, no primeiro caso, associado ao latim, é irreal, potencial, desejável, determina ordem e é também eventual. Estes traços que o modo conjuntivo apresenta no latim também estão presentes no português actual.

O modo conjuntivo apresenta como tempos gramaticais: o presente, o passado e o futuro. Quanto à utilidade do presente do conjuntivo em português, Costa (2021) considera que é empregado para apresentar hipótese, probabilidades ou intenções a partir de um ponto de enunciação no presente. A respeito disso, Nauege (2023) destaca:

> Na passagem evolutiva do Latim para o Português, convenhamos recordar, do Latim clássico para Latim vulgar e deste para o Português, houve mudanças substanciais nalguns paradigmas gramaticais. Se no Latim o conjuntivo veiculava, ou, simplesmente traduzia o desejo, o hipotético, o irreal e o real (valores de verdade), nalguns casos, por exemplo, com verbo factivo (lamentar) e em construções concessivas (embora).

O autor considera como exemplos:

- Lamento que estejas doente.

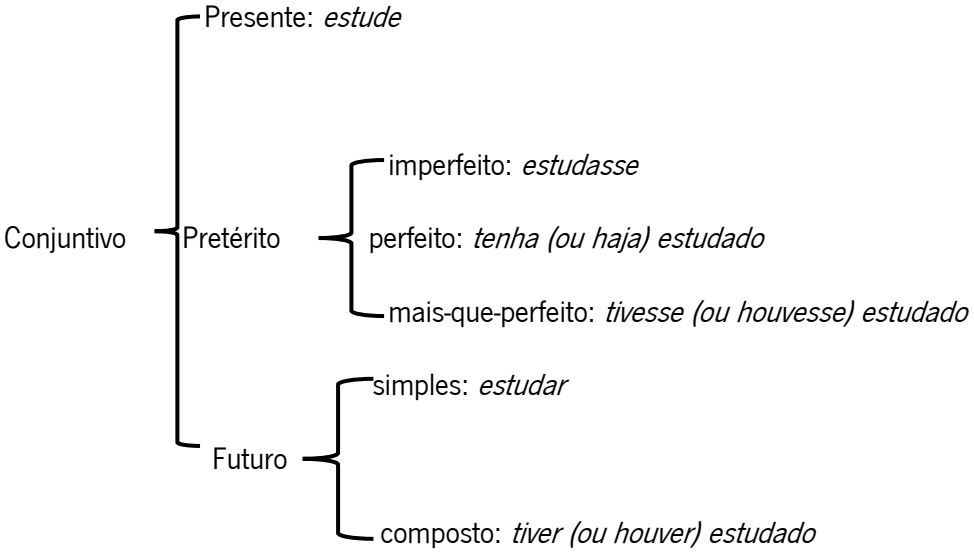
- Embora seja domingo, o Paulo está a trabalhar.

(Nauege, 2023, p. 83)

Nestas duas frases, no dizer do autor, quer com o verbo factivo (lamentar), quer com a conjunção concessiva (embora) a construção das frases devia exigir o indicativo e não o conjuntivo, por ambas abordarem factos reais. (Nauege, 2023)

O pretérito está subdividido em três: pretérito imperfeito, o perfeito e o mais-que-perfeito. "O imperfeito do conjuntivo usa-se para apresentar hipótese, probabilidades ou intenções, colocando o ponto de ocorrência do evento no passado". (Costa, 2021, p. 176)

Por sua vez, Cunha e Cintra (1984, p. 379) fazem o seguinte resumo dos tempos gramaticais do modo conjuntivo, tomando como exemplo o verbo *estudar*:



Fonte: Cunha e Cintra (1984, p. 379)

Atentando no esquema acima, podemos ver que os alunos apresentaram muitas debilidades no uso do pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo, como apontam, a título de exemplo, as frases a seguir extraídas do *corpus* recolhido:

INCHI17: Uma das cerimónia*Ø* da minha família foi o casamento dos meus pais, em que reuniu toda a minha família e cada um contribuiu com o que tinha para que a mesma actividade seja realizada.

INCHI20: Uma cerimónia da família, é muito importante para uma família e até uma bênção e muita alegria, os nossos familiares ficam muito alegre*Ø* e emocionadas, é muito bom e muito importante, gostaria que muitaØ das famílias quem[que] pode sem realizar.

No texto INCHI17, olhando para a parte sublinhada, era expectante que, com a introdução da locução *para que*, ocorresse a flexão do verbo no pretérito imperfeito do conjuntivo: ...para que a mesma actividade **fosse** realizada. Mas há um elemento interessante: reconheceu a necessidade de usar o conjuntivo, falta apenas aprimorar.

No segundo caso, texto INCHI20, de igual modo, com a presença da conjunção integrante *que*, a norma exige a flexão no pretérito imperfeito do conjuntivo: ...gostaria que muitas das famílias que pudessem realizar. Como aludido acima, provavelmente, reconhece que deveria usar "pudessem", mas essa forma não está consolidada e não a sabe escrever. Há aqui, mais uma vez, um erro que é, sobretudo, de transposição da oralidade para a escrita. Eventualmente, também um erro de construção do imperfeito do conjuntivo, mas não podemos ter a certeza disso.

À semelhança do que acontece no presente e no pretérito, o modo conjuntivo, no geral, e em particular no futuro, usa-se para apresentar hipóteses, probabilidades ou intenções, colocando o ponto de ocorrência do evento no futuro. (Costa, 2021)

No caso particular do futuro do modo conjuntivo, destaca-se o seguinte exemplo:

INCHI 451: Também quando ter alguém ao seu lado tu tens que fazer o que ele também te fez quando ter um filho o teu filho quando completa anos tens que lhe dar uma boa festa que ele até vai ficar muito feliz.

Com a presença do advérbio *quando* a indicar momento/ tempo a descrever uma acção futura, geralmente, ocorre futuro do conjuntivo. Desse modo, o texto devia estar da seguinte forma: Também quando **tiveres** alguém ao teu lado, tu tens que fazer o que ele também te fez; quando **tiveres** um filho, e o teu filho completa anos, tens que lhe dar uma boa festa, que ele até vai ficar muito feliz.

O texto INCHI451 apresenta outros elementos que merecem a nossa apreciação, mas que serão abordados em outras secções deste estudo.

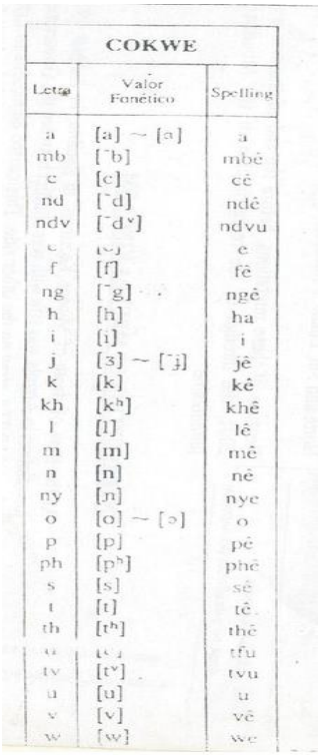
Concordando, em parte, com Nauege (2023), podemos considerar que o facto de ter a LP como L1 ou como L2 não constitui a única razão para se ter dificuldade de uso do conjuntivo no texto escrito, assim como na oralidade.

4.12. Caracterização de algumas influências do cokwe que podem ser sinaladas na LP

Destaca-se desde o início que não tenho o cokwe como minha L1, o conhecimento que discutimos aqui dependeu da experiência de 15 anos de convivenciam nesta região leste de Angola, tendo aprendido uma parte residual da língua cokwe. Para a compreensão de alguns fenómenos recorremos aos conhecimentos adquiridos nas aulas de língua nacional cokwe aquando da feitura da licenciatura em linguística portuguesa. Tivemos de contar com o colega Roque dos Reis, professor de LP e investigador para a tradução de algumas frases.

Para facilitar a compreensão na leitura de quem não tem domínio das LN, sobretudo da língua cokwe, iniciamos a abordagem com a apresentação do alfabeto segundo o Instituto de Línguas Nacionais (1980):

Alfabeto de língua cokwe



COKWE		
Letra	Valor Fonético	Spelling
a	[a] ~ [ɐ]	a
mb	[ᵐb]	mbê
e	[e]	cê
nd	[ⁿd]	ndê
ndv	[ⁿdᵛ]	ndvu
[illegible]	[illegible]	e
f	[f]	fê
ng	[ᵑg]	ngê
h	[h]	ha
i	[i]	i
j	[ʒ] ~ [ᶮj]	jê
k	[k]	kê
kh	[kʰ]	khê
l	[l]	lê
m	[m]	mê
n	[n]	nê
ny	[ɲ]	nye
o	[o] ~ [ɔ]	o
p	[p]	pê
ph	[pʰ]	phê
s	[s]	sê
t	[t]	tê
th	[tʰ]	thê
[illegible]	[illegible]	tfu
tv	[tᵛ]	tvu
u	[u]	u
v	[v]	vê
w	[w]	we

Fonte: o Instituto de Línguas Nacionais (1980).

Tabela 51 - Tradução de frases do cokwe para a LP

N.º	Frase		Objecto de análise	Ocorrência
	Cokwe	LP		
1	**Yami ngunay ku** lwiji.	Eu vou **no** rio.	Regência do verbo ir. E formação do singular.	O verbo *ir* em cokwe selecciona sempre a preposição na/o e nunca a. A flexão dos verbos para o plural ocorre sempre no início na língua cokwe.
2	**ye**twe **tunay ku** lwiji.	Nós vamos **no** rio.	Regência do verbo ir. E formação do plural.	O verbo *ir* em cokwe seleciona sempre a preposição na/o e nunca *a.* A flexão dos verbos para o plural ocorre sempre no início na língua cokwe.
3	Yami na funa **ku** cihunda ca Dundo.	Eu voltei na cidade do Dundo.	Regência do verbo voltar.	Mas uma vez vê-se que a preposição na/o é usada em um verbo dinâmicos/ que indicam movimento...
4	Yami **na** hetanga khulu.	Eu já cheguei Ø muito tempo.	Regência do verbo voltar.	Omissão do verbo haver que devia indicar o tempo decorrido e que devia introduzir a ideia de passado.
5	Yetwe **twa** hetanga khulu.	Nós chegamos Ø muito tempo.	Regência do verbo chegar.	Omissão do verbo haver que devia indicar o tempo decorrido e que devia introduzir a ideia de passado.
6	Maria ka kuzanga ku longa.	Ø Maria gosta de estudar.	determinantes	Ausência de determinantes a/o(s).
7	Mukanda na sakula ku mbibliyoteka ngu tangue mu nango upema cinji.	Ø livro que seleccionei na biblioteca para a leitura nas férias é interessante.	determinantes	Omissão de determinantes a/o(s).
8	Ka kulamba?	Te bateram.	Colocação de pronome no início da frase	Emprego do pronome clítico para iniciar frase.
9	António ka ngulwezele.	Ø António não me disse.	Predominância da forma de colocação do pronome clítico	Pelas frases do nosso conhecimento e analisadas, existe apenas o uso de próclise na colocação pronominal.
10	Ayo meza ka ngufeta	Eles irão de me pagar.	Emprego de ir no lugar de haver.	Verifica-se a substituição do verbo *haver* pelo *ir.*
12	Maxina aze **ah** Camena.	Aquele carro é **da** Camena.	Emprego da preposição *da* seres objectos.	Uso da preposição da para objectos.
13	Mwana awuze **wa**	Aquele filho é **da**	Emprego da	Emprego da preposição da para

	Camenan	Camena.	preposição *da* seres humanos.	pessoas.

Fonte: tradução do professor Roque dos Reis, investigador e docente da LP.

Nas frases *1)* e *2)* temos a exemplificar a regência do verbo *ir*, em cujo uso a língua cokwe selecciona sempre a preposição na/o, não existindo a preposição *a* nesta língua: ku (cokwe) = na/o (LP). Um falante cuja L1 é cokwe, quando menos informado ou por força da influência, ao tentar fazer a transposição para a LP, corre sempre o risco de o fazer linearmente e substitui *a* por em + a (passando para à/ao ou na/no).

Outro elemento destacado nestas frases é a formação do plural dos substantivos: *yami* (cokwe) = eu (LP) no singular e para o plural *yetwe* (cokwe) = nós (LP). O mesmo se observa na flexão do verbo ir para o plural: **ngu**nay (cokwe) = vou (LP); **tu**nay (cokwe) = vamos (LP).

O sistema de formação do plural dos verbos entre as duas línguas é diferente. Em cokwe, forma-se com o prefixo do verbo e em LP faz-se a flexão com o sufixo. Acreditamos que o fenómeno do sistema do plural vazio que se verifica em muitos casos dos falantes da LP no país tem origem nesta base linguística de todas as línguas da família bantu. Considerada a família maioritária em Angola.

A frase 3) apresenta como exemplo, à semelhança do verbo *ir*, mais um verbo de movimento que é regido pela preposição na/o. Contrariando a regra canónica. Mais uma vez, vê-se que a preposição na/o é empregada nos verbos dinâmicos/ que indicam movimento: Eu voltei *na* cidade do Dundo.

Para os falantes em estágio inicial na aprendizagem da L2, ao fazerem a passagem da frase de uma língua para outra, apresentam esta realização. Mas percebe-se que este tipo de frase pode ocorrer nos falantes da LP como L1 por força da influência do uso da língua no contexto social.

Labov (2008), quando estuda a variação do inglês na ilha Martha´s Vineyard, da costa nordeste dos Estados Unidos de América, chega a perceber que as variações lexicais, sintácticas e outras que levam os falantes a percorrerem direcções diferentes (distorções conscientes ou desvios a norma) no comportamento linguístico, se devem ao ambiente sociocultural de aprendizagem.

Quer dizer que cada falante é fruto da influência social do uso da língua. Até chegar à percepção do desvio à norma, requer um longo período de aprendizagem da língua. Para quem não aprendeu a gramática normativa ou não estudou/ compreende os sistemas de variações características das línguas naturais, acaba por considerar que a única forma de falar melhor de todos é a sua, chega a

desconsiderar as outras variantes. Por isso que é comum os falares do norte (influenciados pelo kikongo) serem considerados *anormais*.

Nas frases *4) e 5)* podemos ver a variação da conjunção alternativa *já* na frase diferente no enunciado no singular *na* (em cokwe) = *já* (LP) e na frase em plural *twa* (em cokwe) = já (LP), mas na língua oficial não muda. O dado mais essencial nestes exemplos, quando analisamos as frases sintacticamente, é a omissão do verbo *haver*, que devia indicar o tempo decorrido e que introduz a ideia de passado: Eu já cheguei *Ø* muito tempo. O ideal normativo seria: Eu já cheguei *há* muito tempo.

Esta tradução linear ocorre em muitos falantes, quer por força da oralidade em pessoas cuja língua ainda não está bem estruturada, quer para algumas pessoas informadas sem cuidado com a norma.

As frases *6)* e *7)* destacam o fenómeno da supressão de determinantes nos nomes quase em toda a língua cokwe: *Ø* Maria gosta de estudar.

Analisando o ambiente social em estudo, percebe-se que as frases desta natureza são muito frequentes nesta região do país.

A realidade reflectida nas frases *8)* e *9)* descreve a questão da pronominalização em cokwe, que geralmente selecciona a próclise, sendo que a ênclise pode ocorrer na conjugação perifrástica como no exemplo *10):* Eles irão de me pagar. Mas a ênclise ocorre com pouca frequência. Sublinha-se que a mesóclise é inexistente nesta língua.

A próclise é o processo de colocação pronominal nesta língua com mais preferência, mesmo quando o clítico inicia a frase, tal como se regista na frase *8): Te* bateram.

Este processo em língua cokwe é muito recorrente nos falantes não apenas nesta realidade do país, mas quase em todas as realidades de Angola por influência das línguas bantu.

O caso da frase *10)* espelha a predominância do verbo *ter* em cokwe, mesmo para circunstâncias que invocam o *haver*, segundo a norma da LP:

- Verifica-se a substituição do verbo *haver* pelo *ir:* Eles irão de me pagar. O ideal na norma culta seria: Eles *hão* de me pagar.

A predominância do verbo *ter* ao invés de *haver* em casos de existência é uma realidade já destacado anteriormente.

Os exemplos de frases 11) e 12) destacam a mudança de uso de preposições para objectos e outra para seres humanos. Usa-se *ah* como preposição quando se refere aos objectos, para os seres humanos usa-se *wa*. Há presença do emprego da preposição de/o(a), o que não cria dificuldades na L2.

Alguns segmentos frásicos como conectores para os enunciados em cokwe:

Nguri (cokwe) = tenho (LP)

Na (cokwe) = que/já (LP)

ku (cokwe) = na/no (LP)

ah (cokwe) = de/da (LP)

wa (cokwe) = de/da (LP)

Twa (cokwe em frases no plural) = já (LP)

Ka (cokwe) = te/me (LP)

Um dado curioso nesta análise é a aproximação na ordem de tradução do cokwe para LP e vice-versa, parecem ser da mesma família linguística. Começa-se da esquerda para direita (SVO).

4.13. Algumas evidências da variação do PA face ao PE

Estando o nosso estudo voltado para as questões de variação da língua, sobretudo na dimensão sintáctica, tal como apresentamos na tabela n.º 2 algumas palavras que não esgotam por ali, a seguir destacamos alguns contextos frásicos em que são usadas alguns termos:

INCHI 31: É quando vou numa festa falo português mas os meus amigos as vezes veem com muito calão assim falar cokwe por imoção as vezes português mais falado com muito brow.

Nos casamentos devemos usar línguas boas que as pessoas veem com clareza porque finar também faz a parte boa no sere etc.

INCHI 80: Minha família celebramos as festa no fim do ano de seguinte maneira: o meu pai compra um cabrito e algumas bebidas como: gasosas, sumos, álcool, cervejas, matombe, txitxamba, txintxa etc. E nós convidamos os vizinhos e todos familiares para celebrarmos o fim do ano e

esta atividade é organizada na casa de nossos avós e na mesma atividade não falta comida e danças tradicionais como: sassa txokwe, etc.

INCHI 92: Manongononngo na minha família dão uma lata de leite para a mãe e os avós dão galinha para cumer e o esposo não pode sair para saber os convidados e os convidados recebem bebida.

Trazemos aqui os exemplos dos textos INCHI31 (brow e finar), INCHI80 (matombe, txitxamba, txintxa, sassa txokwe) e INCHI92 (manongononngo), cujo significados foram já referidos na tabela n.º 2 para indicar a emergência de uma riqueza vocabular e de significados quanto a variante em uso em contextos do Chitato.

Santos e Albuquerque (2013), no seu estudo sobre *Contato de línguas: empréstimos linguísticos do português em khahô*, um trabalho que analisa a ocorrência dos empréstimos linguísticos do Português em Krahô, do povo indígena situado na Aldeia Manoel Alves Pequeno, situada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, assinalam que este fenómeno é recorrente quando o contexto social é multilingue, podendo ocorrer quer nas dimensões orais ou escritas. O propósito da investigação dos autores era compreender "como", "por que", "quais os empréstimos do Português em Krahô".

Os autores consideram que o processo de transferência de significados de uma língua para outra pode-se dar por via de acomodação (tal qual) ou adaptação (com modificações). Destacando que, em geral, os povos minoritários têm as suas fronteiras linguístico-culturais menos rígidas, o que favorece a assimilação de empréstimos de outra(s) língua(s). Este processo tem vantagens e desvantagens. (Santos e Albuquerque, 2013)

Podemos ver que há emergência de vocabulário das línguas locais quando os falantes falam em LP, sobretudo quando se trata de referentes específicos da cultura local, sem tradução fácil para LP. Este fenómeno ocorre sempre em contextos multilingues onde os empréstimos preenchem uma lacuna.

4.14. Discussão de resultados

Nos dados gerais, percebe-se que 69,8% dos informantes são naturais das zonas rurais e 83,6% residem nas zonas urbanas, o que significa que moram nas áreas urbanas, próximas das escolas, e que têm vivências mistas, rurais e urbanas. O universo de informantes apresenta-se, assim,

diversificado. O género masculino tem ligeira predominância, representando cerca de 58,7% do total. Quanto às idades, observa-se que a maioria está no intervalo entre os 15 e os 20 anos, perfazendo 86,5%, o que representa um atraso no percurso escolar quando comparado com aquilo que define a lei. Note-se que a 9.ª classe constitui a classe de conclusão do I Ciclo do Ensino Secundário e que se espera que seja frequentada por alunos de, aproximadamente, 14/15 anos. Segundo a lei n.º 32/20, no seu artigo 31.º, "o I Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende a 7.ª, 8.ª e 9.ª Classes e é frequentado por alunos que completam, pelo menos, 12 anos no ano de matrícula", isto é, na 7.ª Classe.

Dos 721 alunos que participaram do nosso estudo, 83,6% afirmam ter a LP como L1, o que configura uma situação de larga penetração da LP, e muito relevante se considerarmos o carácter multilinguístico do povo angolano. Mas é igualmente importante destacar que 88,2% dos alunos são bilingues, isto é, para além da LP, falam outras línguas. Aqui podemos ver que a LP convive com diversas línguas nessa região do país. E 11,8% de alunos falam apenas uma língua, a LP, portanto, considerados monolingues.

Com base nos textos dos alunos recolhidos, percebe-se que há discrepância numérica e de ordem lógica, isto é, temos um índice elevado de alunos que usam a LP em contextos variados da vida quotidiano, mas apresentam desvios sintácticos na escrita. Considera-se que a variação linguística a nível da oralidade (variação fonética e lexical, por exemplo), cria dificuldades na produção textual.

Um dado importante deste quadro teórico é a frequência destes desvios para podermos perceber se o desvio é sistemático (constante para a maioria dos falantes) ou não, para podermos chegar à conclusão de que estamos perante a uma nova variante do português ou não. Nesta mesma perspectiva de análise, Labov (2008) entende que a avaliação linguística que nos leva a considerar a existência de uma nova variante depende de análise das suas propriedades da seguinte forma:

> Primeiro, requer um item que seja frequente, que ocorra tão reiteradamente no curso da conversação natural espontânea que seu comportamento possa ser mapeado a partir de contextos não estruturados e de entrevistas curtas. Segundo, deve ser estrutural: quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais, maior será o interesse linguístico intrínseco do nosso estudo. Terceiro, a distribuição do traço deve ser altamente estratificada: ou seja, as explorações preliminares devem sugerir uma distribuição assimétrica num amplo espectro de faixas ou outros estratos ordenados da sociedade. (Labov, 2008, p. 26)

No caso do plural vazio, por exemplo, nota-se que o fenómeno ocorre em muitos casos. Há também alunos que omitem o plural numa oração e na outra acertam. Podendo ser um fenómeno ainda não muito estruturado:

INCHI 687: Os meus familiares me organiza uma pequena cerimónia em minha casa com os meus amigos.

Neste mesmo exemplo do aluno, ele não faz a flexão do verbo em número para combinar com o sujeito (organizam), mas na última parte (os meus amigos), ele observa a marca do plural. São casos de falta de consolidação das estruturas da LP e também podem ser por influência das marcas da oralidade.

Delegamos esta tarefa ao futuro a longo prazo, para ver-se, por causa de mais contacto entre as comunidades que falam o PE por meio da imprensa, redes sociais, entre outros, haverá alinhamento ou afastamento estrutural.

Madeira e Alexandre (2022, p. 51) entendem que as dificuldades de escrita podem depender do domínio das palavras (entre a oralidade e a ortografia correcta segundo a norma). "A descoberta do princípio alfabético, ou seja, a descoberta de que as letras representam os sons da fala e a capacidade de representar graficamente cada um desses sons não esgota o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras". Para as autoras, o domínio destas áreas deve-se a dois factores: a) complexidade das relações som-grafema; e b) existência, por norma, de uma forma ortográfica única.

Segundo as autoras, para efectuarem esse percurso com sucesso, ou seja, para escreverem as palavras correctamente, os alunos devem realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) seleccionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons, a correcta; e, no final, saber rever o texto para ver-se está de acordo com a norma ortográfica. (Madeira e Alexandre, 2022)

Nos tempos idos, a questão de uso das LN no contexto da escola era vista como uma situação de estigmas e preconceito no sentido em que o sistema de ensino-aprendizagem proibia o uso das línguas africanas no recinto escolar. Mas, com a implementação das reformas educativas que o governo tem levado a cabo e que culmina com a inserção das LN no sistema educativo, foram abertas portas para que elas tenham espaço no recinto escolar.

A língua lingala está a tornar-se, cada vez mais, uma língua presente no espaço territorial, com os dados do inquérito aos alunos a indicarem-na como a mais usada em comunicação em casa. Os alunos que têm L1 diferentes daquelas que são reconhecidas, nesta região, como LN, apresentam uma percentagem de 1,8%. Os alunos mencionaram lingala, fyote, swahili, entre outras. Pode supor-se que esta situação é resultante do processo de migração dos povos, assim como pode supor-se a

necessidade de estes povos dominarem a LP como língua de intercompreensão com os povos originários da região.

Há necessidades de se estudar, no futuro, a língua lingala falada na vizinha República Democrática do Congo (RDC) porque, para além do seu uso em casa, é muito usado no quotidiano, no geral; e, em particular, nas músicas, lares e sobretudo em muitas missas, por exemplo, das igrejas evangélicas onde aparece nos cânticos e pregações com tradução em português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando já na fase final da nossa investigação, consideramos que os objectivos foram alcançados, porque conseguimos descrever o quadro sociolinguístico do país, analisar as disposições legais, as políticas linguísticas de Angola, e apresentámos alguns estratos que impactam algumas variações do português em uso (desde o léxico, fonética, semântica e, como não podia deixar de ser, a sintaxe).

A revisão da literatura especializada leva-nos a reconhecer que a necessidade de o Estado tentar uniformizar a língua oficial pode ter como fundamento acabar com as assimetrias, e a tentativa de criação de uma nova identidade nacional para responder as exigências linguísticas internacional, sobretudo em busca da afirmação na economia mundial. O português é considerado como instrumento de poder, de cooperação regional e internacional, de poder económico e de dominação dos povos.

No que concerne à necessidade de cooficialização das LN por regiões e a sua inserção no sistema da administração, trata-se de algo que não é fácil. No que diz respeito ao ensino, seriam processos extremamente complexos. Medidas como a inserção por regiões pode resultar, mas haverá sempre etnias que irão sentir-se excluídas. Mas, para o contexto multilingue, uma clara definição de políticas linguísticas que inclua a formação de professores, materiais e financiamento para a investigação nestas, poderia criar um ambiente de convívio mais democrático, por um lado; e, por outro lado, ajudaria na conservação e divulgação de todas. Perder uma língua é a morte de uma etnia e suas culturas.

Quando definimos o conjunto de línguas que poderiam fazer parte do nosso instrumento da recolha de dados, procurámos não discriminar nenhuma, considerando línguas reconhecidas como LN em contexto da Lunda Norte e aquelas faladas na imprensa nacional. Mas, para nossa surpresa, lingala, kikongo, fyote e francês em conjunto superam a percentagem de uso de algumas línguas como ukongo.

A língua lingala está a tornar-se, cada vez mais, uma língua presente no espaço territorial, com os dados do inquérito aos alunos a indicarem-na como a mais usada em comunicação em casa, no caso de alunos que têm L1 diferentes daquelas que são reconhecidas nesta região como LN, apresentando uma percentagem de 1,8%. Com destaque para os alunos que mencionaram lingala, fyote, swahili, entre outras. A situação resulta do processo de migração nacional e transnacional dos povos e o êxodo rural.

No que diz respeito ao plural vazio, percebe-se que os informantes não fazem a concordância do plural em muitos casos (onde ela é devida), mas também a fazem onde ela não é devida, assim como, em poucos casos, fazem de forma correcta. Em função deste dado, podemos deduzir que os informantes têm alguma noção de que é necessário utilizar um plural. Considera-se que o processo de formação de estruturas sintácticas da LP segundo a norma em uso ainda não se encontra estabilizado neste nível por causa de diversos factores, como marcas da oralidade, facto que leva o aprendiz a omitir, às vezes, a confundir as palavras e até a gerar dificuldades na coordenação de palavras na frase.

Diante da frequência alternada de ocorrências de variações nas estruturas sintácticas do *corpus* estudado, podemos considerar que estas mudanças não são ainda estruturais para afirmarmos que estamos perante a uma variante linguística estabilizada. Cabendo ao futuro determinar se estas mudanças são profundas em termos sintácticos e lexicais para se falar do PA, porque a variação fonética ocorre em todos os países, regiões do mesmo país e ainda de falante para falante, portanto ela é complexa. Poderá depender do longo prazo para ver-se, por causa de mais contacto entre as comunidades que falam o PE e por meio da imprensa, redes sociais, entre outros haverá alinhamento ou afastamento estrutural.

Como **tese a defender**, considera-se importante, diante do contexto plurilingue do país, a necessidade de criação de leis de línguas (políticas linguísticas) que integrem as particularidades nacionais, acompanhadas de criação de instrumentos linguísticos (que reflectem a realidade real) – dos quais gramáticas, dicionários, etc. A referida criação de instrumentos deve ser acompanhada pelos especialistas e o instituto nacional de línguas;

Por outro lado, é necessária a adopção de um modelo de ensino-aprendizagem bilingue, principalmente em contextos rurais, para reduzir as dificuldades de aprendizagem, valorização das línguas nacionais, a recuperação da identidade e a manutenção destas línguas para que não sejam extintas. O que poderá democratizar o convívio destas LN, incluindo a LP. A cooficialização das LN, por regiões, como segundas línguas oficiais, é uma alternativa para este contexto. Um projecto deste tipo teria de ser desenvolvido com muita prudência, em articulação entre os poderes políticos, a comunidade científica e as comunidades locais. E poderia ultrapassar a premissa de que o multilinguismo cria assimetrias.

Há necessidade de se estudar, no futuro, a língua lingala falada nas zonas fronteiriças de Angola, cuja origem é na vizinha República Democrática do Congo (RDC) porque, para além do seu uso

em casa, é muito usado no quotidiano, no geral; e, em particular, nas músicas, lares e sobretudo em muitas missas, por exemplo, das igrejas evangélicas onde aparece nos cânticos e pregações com tradução em português.

Perspectivas de estudos futuros

A presente investigação poderia ser complementada com novos rumos:

- levantamento do léxico e da semântica da região leste de Angola para aprofundar a análise da variação linguística;

- caracterização do quadro sociolinguístico das línguas nacionais que emergem do contexto da Lunda Norte, sobretudo aquelas menos exploradas como ulunda, ukongo, bangala e lingala.

Limitações do estudo:

- Falta de integração da lingala no inquérito sociolinguístico porque a sua frequência como língua de comunicação em casa supera ukongo e bangala;

- Faltam dados dos professores para servirem de comparação, sobretudo na parte quantitativo.

Dianta dos resultados da revisão da literatura e a interpretação dos dados do nosso *corpus*, percebemos que a língua é dinâmica e está sempre em constantes mudanças que, por sua vez, criam variações. A situação de coabitação de múltiplas línguas no contexto angolano chama a atenção para a necessidade de mais estudos descritivos que possam ajudar na tomada de políticas linguísticas ajustadas por parte do Estado. De igual modo, tal como aludido acima, a falta de sistematização da variação das estruturas sintácticas nos textos dos alunos leva-nos a afastar, pelo menos agora, a conclusão de existência de uma variante do português já consolidada.

BIBLIOGRAFIA

Adam, J. M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos/* Jean-Michel Adam; revisão técnica Luis Passegi, João Gomes da Silva Neto. Cortez.

Adriano, P. S. (2014). *Tratamento Morfossintático de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola.* [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Universidade de Évora. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11802/1/Doutoramento_Paulino%20Adriano.pdf.

Adriano, P. S. (2015). *A crise normativa do português em Angola – cliticização e regência verbal: que atitude normativa para o professor e o revisor?* Mayamba editora.

Adriano, P. S. e Suelela, D. (2022). Características sintácticas do português de angola. *In* P. Osório (coord.) *Da fonologia à lexicologia: elementos para uma gramática do português de Angola* (pp. 79-110). Edições Húmus.

Alburquerque, D. e Ramos, R. (Org.) (2021). *O ensino de português língua não materna: pesquisas e práticas bem-sucedidas.* Editora Bordô Grena. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74262/1/Albuquerque%20e%20Ramos%202021%20-%202.pdf.

André, M. (2001). *Pesquisa em Educação Rigor e Qualidade.* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp.

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 91/21 de 16 de Abril: Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação.

ANGOLA. Instituto de Línguas Nacionais (1980). *Quadro General dos Alfabetos em Línguas Nacionais,* Angola. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Quadro_General_Dos_Alfabetos_Em_Linguas_Nacionais,Angola_1980.pdf.

ANGOLA. Lei N. 17/16 de 7 de Outubro: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República*. I Série – N. 170, 2016. Actualizada pela lei N. 32/20, de 12 Agosto: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República.* I Série – N. 123.

ANGOLA. Lei N. 17/16 de 7 de Outubro: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República*. I Série – N. 170, 2016. Actualizada pela lei N. 32/20, de 12 Agosto: Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República.* I Série – N. 123.

ANGOLA. Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro: Bases do Sistema de Educação.

ANGOLA. Resolução n.º 3/87, de 23 de Maio, que aprova os alfabetos das Línguas Nacionais. ANGOLA. (2022). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA: Edição especial actualizada. 1ª Edição Fevereiro, Luanda.

Araujo, S. S. de F. e Dantas, dos N. dos S. (2017). *Os verbos ter e haver existenciais no português falado em Luanda-Angola.* Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS (vol. 10), pp. 64-91. https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/24809/16320.

Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (ed. 49ª). Editora Loyola.

Baptista, A.; Viana, F. L. e Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica.* Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa. https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/31557/1/ensino_escrita%20dimensões%20gráfica%20e%20ortográfica.pdf.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual.* 1.ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo.* Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. edições 70.

Bechara, E. (1988). *Lições de português pela análise sintática* (14.ª ed.). Padrão – Livraria Editora.

Berger, G. (2009). *A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional.* Revista Educação, Sociedade e Cultura, nº28, 175-192.

Braga, M. (2015). *África do Sul, um país com 11 línguas oficiais.* Disponível em: https://www.brasileiraspelomundo.com/africa-do-sul-um-pais-com-11-linguas-oficiais-070915698.

Branza, A. (2014). *O Português em Angola: Uma Questão de Política Linguística.* Universidade de Évora: Colibri. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16291/1/O%20PORTUGUÊS%20EM%20ANGOLAUMA%20QUESTÃO%20DE%20POLÍTICA%20LINGUÍSTICA.pdf.

Brito, A. M. B. de (1991). *A sintaxe das orações relativas em Português.* Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica. Actas do XVII Encontro Nacional da Associaciação Portuguesa de Linguística.

Cabral, J. F. A. (Coord.) (2014). *Avaliação Global da Reforma Educativa: Comissão de acompanhamento e avaliação da reforma educativa.* Editora Moderna.

Caffé, A. (1998). Entrega ao/no. *in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/entregar-aono/2892 [consultado em 27-08-2024]

Calvet, Louis-Jean. (2007). *As políticas linguísticas*. Parábola.

Carvalho, C. de. (1982). *Para compreender Saussure - fundamentos e visão crítica.* (3ª Ed.). Editora Rio. https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/COLET%202021/Para-Compreender-Saussure-%20Teoria%20do%20Signo%20com%20Referencia.pdf.

Carvalho, J.; Barbeiro, L.; Silva, A. & Jorge, P. (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II encontro de Reflexão sobre o ensino da escrita.* Universidade do Minho.

Casanova, M. P. S. M. (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. Teresa Estrela *et al. Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação*. Lisboa: Educa/Afirse (pp.1282-1290)

Cervo, A., Bervian, P. & Da Silva, R. (2007). *Metodologia Científica.* 6.ª ed. São Paulo: Person.

Chomsky, N. (1957). *Estruturas sintácticas*. Edições 70.

Chomsky, N. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. (2ª ed.). (coleção stvdivm). Coimbra: Arménio Amado.

Choupina, C. M. G. M. (2010). Orações Relativas: Como e Quando inseri-las na sala de aula? *Actas do I EIELP*. ESE -IPP.

Coelho, I.; Gorski, E.; Guilgerme, M. e Souza, de C. (2012). *Sociolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

Columbié, Z. d., e Yoba, C. (2018). *Orientação Profissional-vocacional - Estratégia de Integração Funcional.* Luanda: Lueji.

Corder, P. (1991). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford University Press.

Correio Kianda (2024). Ano letivo em Angola começa com 1 milhão de crianças fora da escola. https://rdpafrica.rtp.pt/noticias-africa/ano-letivo-em-angola-comeca-com-quase-1-milhao-de-criancas-fora-da-escola/.

Costa, A. L. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*. [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216.

Costa, J. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.

Costa, J. (coord.) (2021). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa* (5ª ed.). Escolar Editora.

Coutinho, A. & Jorge, N. (Org.) (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais*. Porto Editora. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/16212350/Ensinar_Generos_texto_2019.pdf.

Creswell, J. W. (2007). *Projecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.* Tradução Luciana de Oliveira da Rocha (2ª ed.). Editora Artmed.

Cunha, C. e Cintra, L. F. L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (22ª ed.). Edições João Sá da Costa.

Cunha, C. e Cintra, L. F. L. (1985). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Edições João Sá da Costa.

Cunha, C. e Cintra, L. F. L. (1985). *Gramática do Português Contemporâneo*. Edições João Sá da Costa.

Dalmonte, E. F. (2014). *Relações interdiscursivas: os paratextos como modo de existência dos textos contemporâneos.* Universidade Federal da Bahia – Brasil. https://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/vGT14-Edson-Fernando-Dalmonte.pdf.

Decreto Executivo 18/20, de 3 de Novembro que afixa as orientações metodológicas para a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Diagne, P. (2010). Anthropologie de la littérature wolof. *In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo (2.ª ed.), (pp. 247-287). UNESCO.

Diana, D. (2015). *Uso do Onde e Aonde.* Toda matéria. https://www.todamateria.com.br/uso-do-onde-e-aonde/.

Diangne, P. (2010). História e linguística. *In* V. R. Silvério (Cood.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África (*2.ed.). Editora Joseph Ki-Zerbo.

Dias, E. (2024). *Vêem ou veem.* Revista Escola educação. https://escolaeducacao.com.br/veem-ou-veem/.

Ducrot, O. e Todorov, T. (2007). *Dicionário das ciências da linguagem* (8.ª ed.). Editora Dom Quixote.

Faria, E. (1958). *Gramática Superior da língua Latina.* Rio de Janeiro: Livraria Académica.

Faria, I.; Pedro, E.; Duarte, I. e Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Lisboa: Caminho, SA.

Ferreira, M. B., Carrilho, E., Lobo, M., Saramago, J. e Cruz, L. S. de (1996). Variação linguística: perspectiva dialectológica. *in:* Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., e Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, SA.

Ferreira, M.; Carrilho, E.; Lobo, M.; Saramago, J. e Cruz, L. (1996). Variação linguística: perspectiva dialectológica. *in:* Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I; e Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Caminho, SA.

Ferreira, V. (1987). O inquérito por questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais (2ª ed.). Edições Afrontamento.

Franzen, B. A. (2022). *Processamento anafórico em compreensão leitora de texto acadêmico científico: "o mesmo" sob as lentes da Psicolinguística*. [Doctoral dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina]. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241198/PLLG0883-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y.

Freitag, R.; Severo, C. e Gorski, E. (2016). *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos.* Edgard Blücher Ltda.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012). *Acesso à Educação*. https://www.unicef.org/angola/acessoaeducacao.

Gadotti, M. (2010). *Qualidade na educação: uma nova abordagem* (5ª Série Cadernos de Formação). Editora Instituto Paulo Freire. https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/77e2ec74-3617-4401-b74a-57014e29ceb8/content.

Geraldi, J. (1985). *O texto na sala de aula: Leitura & produção.* Editora Assoeste.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (*6ª ed.). Editora Atlas S.A.

Gonçalves, A. e Correia, C. N. (Org.) (2001). *Pronomes Resumptivos e Abandono de Preposições nos Crioulos Atlânticos de Base Portuguesa.* https://www.clul.ulisboa.pt/files/nelia_alexandre/NAlexandre_THagemeijer2002.pdf

Gonçalves, A., & Raposo E. (2013). Verbos e sintagma verbal. in: E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), Gramática do Português, Vol. II (pp. 1155-1218). Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, P. (2005). *Falsos Sucessos no Processamento do Input na Aquisição de LS: Papel da Ambiguidade na Génese do Português de Moçambique*. Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Revista da abralin, vol. 4, nº 1 e 2, p. 47-73.

____ (2005b). Afinal, o que são erros de português? *I Jornadas de Língua Portuguesa – Dinâmicas do Português em Moçambique*, Maputo: Univ. Eduardo Mondlane. Disponível em: https://docplayer.com.br/18308992-Afinal-o-que-sao-erros-de-portugues-1-perpetua-goncalves.html.

____ (2005b). Afinal, o que são erros de português? *I Jornadas de Língua Portuguesa – Dinâmicas do Português em Moçambique*, Maputo: Univ. Eduardo Mondlane. Disponível em: https://docplayer.com.br/18308992-Afinal-o-que-sao-erros-de-portugues-1-perpetua-goncalves.html.

Gorski, E. M. e Valle, C. (2016). Variação Discursiva: Procedimentos metodológicos para a Delimitação do envelope de variação. *In* Freitag, R., Severo, C. e Gorski, E. (org., 2016). *Sociolinguística e política linguística.* Blucher.

Governo de Angola. *Tabela de distribuição das províncias do país e as suas respectivas línguas.* https://governo.gov.ao.

Governo Português e os representantes do povo de Angola Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional de Independência Total de Angola (UNITA) (org., 15 de Janeiro de 1975). Acordo de Alvor. Algarve.

Greenberg, J. (2010). The classification of African languages. *In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo (2.ª ed.), (pp. 317-334). UNESCO.

Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización". In: Beisn, R. & Born, J. (eds). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*e. Buenos Aires: UBA: 143-170.

Henriques, P. e Ramos, R. (2019). *Política linguística em ambiente multilingue: o caso de Timor-Leste.* RUA-L. Revista da Universidade de Aveiro | n.º 8 (II. série). Disponível em: file:///C:/Users/hp/Downloads/26563-Texto%20do%20Trabalho-60313-1-10-20211115.pdf.

Herinques, P. (2022). *Política Linguística em Timor-Leste: a Ação e a Formação dos Tradutores. Universidade do Minho.* Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/75618/1/Paulo%2BHenriques.pdf.

Ilari, R. (2013). O português no contexto das línguas românicas. in: E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português*, Vol. I (pp. 60-61). Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE, 2021). https://inade.gov.ao

Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016). Resultados definitivos do recenseamento da população e da habitação de Angola 2014, Província da Lunda Norte.

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2013). Sistema de Avaliação das Aprendizagens - I Ciclo do Ensino Secundário Geral. Luanda: Editora Moderna.

Inverno, L. (2018). Contacto Linguístico em Angola: Retrospectiva e Perspectivas para uma Política Linguística. *In* Pinto, P. F. e Sílvia M.-P.(Coord., 2018). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: LIDEL.

Kingui, A. (2022). *Variação do imperativo – Estudo sociolinguístico.* Editora Kusoneka.

Kutema, A. (2018). *Proposta de mapeamento linguístico em Angola.* Disponível em: https://palavraearte.co.ao/proposta-de-mapeamento-linguistico-em-angola/. Acesso em: 16 de Novembro de 2022.

Labov, W. (2008). *Padrões sociolingüísticos*; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. Parábola.

Lakatos, E. & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica (*5ª ed.). Editora Atlas.

Leite, L. & Weissheimer, J. (2013). *O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue.* Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 15 Número Especial: 417-439. Disponível em: file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Temp/10304-Texto%20do%20artigo-28911-2-10-20170222.pdf.

Loureiro, R. M. (2001). *Distinguindo a presença portuguesa colonial em Timor. Lusotopia, 8,* pp. 143-155. https://www.persee.fr/doc/luso.

Mabiala, F. S. M. (2020). *Plural vazio no português real angolano.* Revista Kulongesa. Escola Superior Politécnico da Lunda Sul, Saurimo, Angola.

Madeira, A. e Alexandre, N. (2022). Aquisição e desenvolvimento linguísticos: investigação e aplicações – sintaxe de português europeu L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística. https://www.academia.edu/95074188/Aquisição_e_desenvolvimento_linguísticos_investigação_e_aplicações_sintaxe_de_português_europeu_L2.*

Marconi, M. D. e Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica.* Editora Atlas S.A.

Mendes, B. C. (1985). *Contributo para o estudo da Língua Portuguesa em Angola*. Publicações do Instituto de linguística da Fac. de Letras de Lisboa: p.i.l. nº1.

Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Xá de Caxinde.

Moraes, M. (2017). *Ir e vir, Entrar e Sair – Emprego de Verbos com Regências Diferentes.* https://infoenem.com.br/ir-e-vir-entrar-e-sair-emprego-de-verbos-com-regencias-diferentes/.

Moreira, S. (2011), *Timor-Leste: De Quantas Línguas se Faz um País.* Disponível em: https://pt.globalvoices.org/2011/11/29/timor-leste-linguas/.

Mota, M. A. C. da (1996). Língua em Contacto. *in:* I. H. Pedro; I. Duarte; e A. M. C. Gouveia (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Editora Caminho, SA.

Mota, S. R. S. (2012). *Aspectos do fenómeno crase: perspectivas histórica, gramatical e de uso no português.* [Master dissertation, Universidade Federal de Alagoas]. Repositório da Universidade Federal de Alagoas. https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2508/1/Aspectos%20do%20fenômeno%20crase%20%20perspectivas%20histórica%2c%20gramatical%20e%20uso%20no%20português.pdf

Muassapo, A. P. (2021). *Conjugação perifrástica: verbos auxiliares estar a, começar a, acabar de.* https://aulaemcasas.blogspot.com/2021/05/conjugacao-perifrastica-verbos.html.

Nauege, J. M. (2021). As formas de tratamento no português de Angola: contributo semântico-pragmático. *In:* A. Timbane; D. Sassuco e M. Undolo (Org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.* (pp. 127-135). Editora Opção.

Nauege, J. M. (2023). *O Conjuntivo no Português de Angola: da Norma à Variação.* Kusoneka Editora.

Ndombele, E. (2017). Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola. *In:* A. Timbane e S. Balsalobre (Org., 2017). *Língua Portuguesa em África: Políticas Linguísticas e Crioulos em Debate*. Revista Internacional em Língua Portuguesa. Brasil. IV Série N° 31.

Ndombele, E. D. (2017). *Reflexões sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola. Revista Internacional em Língua Portuguesa – n.º 31. https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/RILP2017.31.3.*

Nebrija, A. (1980). *Gramática de la Lengua Castellana*. Editora Nacional.

Neto, T. J. (2014). *História da Educação e Cultura de Angola.* Editora Zaina.

Neves, F. (2015). *Regência nominal.* https://www.normaculta.com.br/regencia-nominal/

Ntondo, Z. (2023). *Manual de linguística bantu.* Editora Mayamba

Nzau, D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização.* [Doctoral dissertation, Universidade da Beira Interior]. Universidade da Beira Interior. https://docslib.org/doc/5320259/a-língua-portuguesa-em-angola-um-contributo-para-o-estudo-da-sua-nacionalização.

Olderogge, O. (2010). "Ecritures méconnues de l'Afrique noire". *In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo (2.ª ed.), (pp. 305-307). UNESCO.

Oliveira, H. A. de (1999). *A Ásia, o Brasil e a Indonésia: alguns comentários. Lusotopia,* 6, pp. 91-103. https://www.persee.fr/doc/luso.

Oliveira, L. (2014). *Regência verbal: o que é, exemplos e lista dos principais verbos.* https://www.normaculta.com.br/regencia-verbal/.

Organização das Nações Unidas (ONU 1966). *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.*

Organização das Nações Unidas (ONU, 1945). *Carta das Nações Unidas de 1945.*

Organização das Nações Unidas (ONU, 1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948.*

Paulista, M. (2016). Variação linguística: primórdios, conceitos e metodologia. *Revista Ecos* vol. 21, Ano 13, n° 02. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: ECOS. file:///C:/Users/hp/Downloads/biblioteca,+1871-6376-1-CE.pdf.

Pedro, A. (2021). Miscigenação fonológica da variante do português falado em Angola. *In:* A. Timbane; D. Sassuco e M. Undolo (Org., 2021). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino*. Editora Opção.

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Editora Artmed.

Piletti, C. (2004). *Didática Geral* (23ª ed.). Editora Ática.

Ramos, R. e Carmo, J. do (2020). A língua portuguesa entre as línguas de Timor-Leste: um estudo de caso numa escola secundária timorense. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.,* v. 20, n. 3. https://www.scielo.br/j/rbla/a/bNSc3dVQZZdrGB7wZfbcVCJ/?lang=pt&format=pdf.

Reis, F. L. dos (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos: guia prático* (2ª ed.). Edições Sílabos, Lda.

Robson, P. e Roque, S. (2001). *Aqui na cidade nada sobre para ajudar. Editora Adra*. https://dw.angonet.org/wp-content/uploads/Aqui-na-cidade_pt.pdf.

Santana, Y. e Timbane, A. (2021). Evidências sociolinguísticas da variedade angolana do português e o combate ao preconceito linguístico. *In* A. Timbane; D. Sassuco e M. Undolo (Org., 2021). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.* Editora Opção.

Santo, F. (2002). *Género no contexto do sistema educativo em Angola (2º Forum Lusófono de Mulheres em Postos de Decisão)*. https://mulheresnopoder.unilab.edu.br.

Santos, M. A. e Albuquerque, F. Ed. (2013). *Contato de línguas: empréstimos linguísticos do português em krahô. Anais do SILEL.* Volume 3, Número 1. Uberlândia:EDUFU.https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_1293.pdf.

Sassuco, D. (2021). Problemática de contacto das línguas bantu de Angola e o português: um olhar sobre o contacto fonético-fonológico. *In:* A. Timbane; D. Sassuco e M. Undolo (Org.). *O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.* Editora Opção.

Silva e Chimuku (2020). *Enquadramento semântico-pragmático dos itens ainda e ainda só: um olhar para a variedade do português falado em Angola (n.º 58).* file:///C:/Users/hp/Downloads/DialnetEnquadramentoSemanticopragmaticoDosItensAindaEAind-7451623.pdf

Sipel, J. (2021). *Política e Planejamento Linguístico da Língua Guarani no Paraguai e Formação Docente.* E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP. Lisboa.

Sousa, F. (2012). *Etnografia de Angola – entre a pesquisa e o Desenvolvimento de Políticas Culturais.* Editora Mayamba.

Tavares, R. H. (2011). *Didática geral / Rosilene Horta Tavares.* Editora UFMG.

Timbane, A. A.; Domingos, Y. F. e Afonso, E. V. S. (2019). *O português angolano e a variação léxico-cultural no hip-hop: um exemplo com Yannick Afroman. Revista Internacional em Língua Portuguesa. (n.º36).* https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2019.36/pp.103-123.

Timbane, A. e Balsalobre, S. (Org., 2017). Língua Portuguesa em África: Políticas Linguísticas e Crioulos em Debate. *Revista Internacional em Língua Portuguesa.* Brasil. IV Série Nº 31.

Timbane, A. e Vicente, J. (2017). O plurilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora. *In:* Língua Portuguesa em África: Políticas Linguísticas e Crioulos em Debate. *Revista Internacional*, IV Série, Semestral N.º 31, 2017.

Torquato, Cl. (2010). *Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social.* Brasil: Revista Escrita.

Undolo, M. (2016). Estabelecimento do "plural vazio" no sintagma nominal em Português Angolano contemporâneo. *Revista Académica da UCAN*. Edições Universidade Católica de Angola (UCAN).

Undolo, M. E. da S. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola.* [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. www.rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/20820/1/Doutoramento%20-%20Marcio%20Undolo.pdf.

Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais (2ª ed.). Edições Afrontamento.

Weinreich, U.; Labov, W. e Herzog, M. (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística*; Tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; Prefácio Maria de Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamogila Duarte. São Paulo: Parábola.

Zau, D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização.* [Doctoral dissertation, Universidade da Beira Interior]. Universidade da Beira Interior. UBI.

Zau, D. G. Nd. e Sardinha (2009). *Multilinguismo e direitos linguísticos: o direito à diversidade linguística (O caso de Angola).* https://www.academia.edu/58553274/Multilinguismo_e_direitos_linguísticos_o_direito_à_diversidade_linguística_O_caso_de_Angola.

Zau, F. (1996). *Educação em Angola Novos Trilhos para o Desenvolvimento.* Universitária.

APÊNDICES

Apêndice n.º 01 – Instrumento de recolha de dados

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ALUNOS DA 9.ª CLASSE DO MUNICÍPIO DO CHITATO/2023

Caro(a) aluno(a), este questionário destina-se a colher dados para a realização da tese de doutoramento subordinado ao tema "Conhecimento sintáctico na escrita de narrativas: estudo de caso com alunos da 9.ª classe do Chitato". Objectivo da tese: descrever o domínio sintáctico em textos narrativos escritos no caso de alunos da 9.ª classe do município do Chitato. Pedimos que responda livremente, pois, para além de ter carácter anónimo e confidencial, os dados serão usados apenas para o fim científico anunciado. A participação é livre.

Preencha com "x" no quadradinho indicado para o efeito ou escreva números ou palavras que lhe solicitem, de forma adequada:

DADOS PESSOAIS

1. Naturalidade: Rural ☐ Urbana ☐

1.1. Residência: Rural ☐ Urbana ☐

2. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Idade ☐ anos

4. Com quem mora? Pais ☐ Mãe ☐ Irmão(ã) ☐ Tio(a) ☐ Avô(ó) ☐ Outros ☐

USO DA LÍNGUA

5. Que língua mais fala desde a nascença?

Língua Portuguesa ☐ Cokwe ☐ Ciluba ☐ Ulunda ☐ Ukongo ☐

Bangala ☐ Outra língua ☐ Se for "outra língua", identifique-a: _____

6.1. Escolha as opções que melhor justificarem a razão que a/o leva a falar essas línguas ou indique outra razão no espaço correspondente à opção "Outra".

É a língua que falo desde que nasci ☐ É a única língua que se fala em casa ☐

Os pais obrigaram-me a falar essa língua ☐ É a única língua de ensino ☐

É a única língua que se fala no bairro ☐ É a única língua que se fala na igreja ☐

É a única língua que me permite comunicar com todos os angolanos ☐ Outra ☐

Se a sua resposta for "outra", indique-a: _____

6.2. Em qual dos espaços que se seguem aprendeu mais a falar essa língua?

Em casa ☐ No bairro ☐ Na igreja ☐ Na escola ☐ Noutro espaço ☐

Se for "noutro espaço", indique-o: _____

7. Fala outra(s) língua(s) além da língua que fala desde a nascença?

Sim ☐ Não ☐

8. Escreva no espaço que se segue o nome da(s) outra(s) língua(s) que mais fala além da língua que fala desde a nascença: _____

8.1. Onde aprendeu a falar essa(s) língua(s)?

Em casa ☐ No bairro ☐ Na praça ☐ Na igreja ☐ Na escola ☐

Noutro lugar: ☐ Se "for noutro lugar", indique-o: _____

Para responder, basta marcar com um X. Utilidade das línguas em coabitação no contexto social:								
Questões	**Categorias**							
	Língua Portu-guesa	Cokwe	Ciluba	Ulunda	Ukongo	Bangala	Outra língua	Identifique-a (se for "outra")
9. Qual é a sua principal língua de comunicação em casa?								
10. Qual é a sua principal língua de comunicação com os amigos?								
10.1. Em que língua(s) são emitidos os programas de televisão a que gosta de assistir?								
10.2. Em que língua(s) são emitidos os programas de rádio que gosta de ouvir?								
10.3. Em que língua(s) são celebradas as cerimónias religiosas (por exemplo, as missas) em que costuma participar?								
10.4. Que língua(s) aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes publicitários da rua e lojas?								
10.5. Que língua(s) aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes nas instituições públicas (escolas, administração,								

hospital, etc.) ?								
10.6. Em que língua(s) estão escritos os livros ou jornais que mais gosta de ler?								
10.7. Em que língua(s) estão escritas as páginas da internet que gosta de consultar?								
10.8. Que língua(s) usa quando pratica desporto?								
10.9. Que língua(s) usa quando vai às lojas e ao mercado?								
10.10. Que língua(s) usa quando vai às festas e celebrações comunitárias?								

POLÍTICA LINGUÍSTICA DO ESTADO ANGOLANO

11. Para responder, basta marcar com um X. Emita a sua opinião sobre o grau de concordância em relação a cada um dos tópicos que se seguem:

Questões	**Categorias**		
	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo
11.1. A política linguística do Estado angolano ajuda a conservar, divulgar e investigar as línguas africanas, incluindo o Cokwe, Ciluba, Ulunda, Ukongo, Bangala, entre outras.			
11.2. Se o ensino na escola fosse em duas línguas (Cokwe e Língua Portuguesa), simultaneamente, poderia facilitar a sua aprendizagem.			
11.3. O Estado Angolano devia obrigar por via de uma lei a população da Lunda Norte a falar Cokwe no dia-a-dia.			
11.4. Além do Português, que é a única língua oficial em Angola, cada região do país devia também ter pelo menos uma língua nacional com o estatuto de língua oficial.			
11.5. Se o Cokwe fosse incluído como língua de ensino e não apenas como disciplina curricular, seria mais valorizado pelos munícipes e			

facilitaria a sua compreensão nas aulas.				
11.6. Os seus colegas gostam de falar as línguas nacionais.				
11.7. A população valoriza as línguas nacionais.				
11.8. Quais os factores que considera estarem a influenciar o desaparecimento das línguas nacionais?	a) A colonização			
	b) Os próprios munícipes			
	c) O Estado angolano			

EXERCÍCIO DE COMPOSIÇÃO

O exercício de composição tem como objectivo diagnosticar o domínio sintáctico em textos narrativos escritos pelos alunos da 9.ª classe do município do Chitato. Com o tema **"Uma cerimónia da família",** todos os alunos vão escrever um texto narrativo de uma página de folha A4 no mínimo e no máximo duas páginas. A composição deve ser escrita no espaço a seguir deste quadro e no verso.

Agradecemos a sua colaboração.

Comece a escrever a composição aqui!

Apêndice n.º 02 – Resumo de dados quantitativos

N.º	Questões	Categorias	Frequências		Total	
1	Naturalidade	Rural	218	30,2%		
		Urbana	503	69,8%		
2	Residência	Rural	117	16,2%		
		Urbana	604	83,6%		
3	Género	Feminino	298	41,3%		
		Masculino	423	58,7%		
4	Idades	Até 14 anos	47	6,5%		
		15 a 20 anos	624	86,5%		
		21 ou mais anos	50	6,9%		
5	Pessoa com quem moram os alunos	Pais (pai e mãe)	417	57,8%		
		Mãe (mãe apenas)	152	21,1%		
		Irmãos	71	9,8%		
		Tio (a)	30	4,2%		
		Avô (ó)	31	4,3%		
		Outros	20	2,8%		
6	A língua portuguesa é a que mais fala desde a nascença?	Sim	603	83,6%		
		Não	117	18,6%		
7	A língua cokwe é a que mais fala desde a nascença?	Sim	154	21,4%		
		Não	567	78,6%		
8	A língua ciluba é a que mais fala desde a nascença?	Sim	21	4,9%		
		Não	699	96,9%		
9	A língua ulunda é a que mais fala desde a nascença?	Sim	9	1,2%		
		Não	712	98,8%		
10	A língua ukongo é a que mais fala desde a nascença?	Sim	12	1,7%		
		Não	709	98,3%		
11	A língua bangala é a que mais fala desde a nascença?	Sim	2	0,3%		
		Não	719	99,7%		
12	Outra língua materna	Sim	13	1,8%		
		Não	708	98,2%		
13	Alunos que falam línguas segundas (bilingues)	Sim	636	88,2%		
		Não	85	11,8%		
14	Local de aprendizagem das línguas segundas	Em casa	400	55,5%		
		No bairro	171	23,7%		
		Na igreja	5	0,7%		
		Na escola	65	9,0%		
		Ñ fala outra língua	80	11,1%		
15	Língua de comunicação em casa	Português	601	83,4%		
		Cokwe	92	12,8%		
		Ciluba	8	1,1%		
		Ulunda	11	1,5%		
		Ukongo	6	0,8%		
		Bangala	3	0,4%		
16	Principal língua de comunicação com os amigos	Português	680	94,3%		
		Cokwe	35	4,9%		
		Ciluba	3	0,4%		
		Ulunda	2	0,3%		
		Bangala	1	0,1%		
17	Língua(s) em que são emitidos os programas de televisão a que gosta de assistir	Português	672	93,2%		
		Cokwe	46	6,4%		
		Bangala	3	0,4%		
18	Língua(s) em que são emitidos os programas de	Português	551	76,4%	**721**	**100%**

	rádio que gosta de ouvir	Cokwe	146	20,2%
		Ciluba	9	1,2%
		Ulunda	8	1,1%
		Ukongo	5	0,7%
		Bangala	2	0,3%
19	Língua(s) em que são celebradas as cerimónias religiosas (por exemplo, as missas) em que costuma a participar	Português	581	80,6%
		Cokwe	118	16,4%
		Ciluba	13	1,8%
		Ulunda	4	0,6%
		Ukongo	2	0,3%
		Bangala	3	0,4%
20	Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes publicitários da rua e lojas.	Português	703	97,5%
		Cokwe	18	2,5%
21	Língua(s) em que aparece(m) nos panfletos, dísticos e cartazes nas instituições públicas (escolas, administração, hospital, etc.)	Português	710	98,5%
		Cokwe	11	1,5%
22	Língua(s) em que estão escritos os livros ou jornais que mais gosta de ler.	Português	706	97,9%
		Cokwe	15	2,1%
23	Língua(s) em que estão escritas as páginas da internet que gosta de consultar	Português	714	99,0%
		Cokwe	7	1,0%
24	Língua(s) em que usa quando pratica desporto	Português	696	96,5%
		Cokwe	22	3,1%
		Ukongo	2	0,3%
		Bangala	1	0,1%
25	Língua(s) usada quando vai às lojas e ao mercado	Português	670	92,9%
		Cokwe	51	7,1%
26	Língua(s) usada quando vai às festas e celebrações comunitárias	Português	685	95,0%
		Cokwe	29	4,0%
		Ciluba	6	0,8%
		Bangala	1	0,1%
27	A política linguística do Estado angolano ajuda a conservar, divulgar e investigar as línguas africanas, incluindo o Cokwe, Ciluba, Ulunda, Ukongo, Bangala, entre outras.	Concordo plenamente	324	44,9%
		Concordo parcialmente	179	24,8%
		Não concordo	218	30,2%
28	Se o ensino na escola fosse em duas línguas (Cokwe e Língua Portuguesa), simultaneamente, poderia facilitar a sua aprendizagem.	Concordo plenamente	495	68,7%
		Concordo parcialmente	102	14,1%
		Não concordo	124	17,2%
29	O Estado Angolano devia obrigar por via de uma lei a população da Lunda Norte a falar Cokwe no dia-a-dia.	Concordo plenamente	267	37,0%
		Concordo parcialmente	116	16,1%
		Não concordo	338	46,9%
30	Além do português, que é a única língua oficial em Angola, cada região do país devia também ter pelo menos uma língua nacional com o estatuto de língua oficial.	Concordo plenamente	475	65,9%
		Concordo parcialmente	125	17,3%
		Não concordo	121	16,8%
31	Se o Cokwe fosse incluído como língua de ensino e não apenas como disciplina curricular, seria mais valorizado pelos munícipes e facilitaria a sua compreensão nas aulas.	Concordo plenamente	432	60,0%
		Concordo parcialmente	129	17,9%
		Não concordo	159	22,1%
32	Os seus colegas gostam de falar as línguas nacionais.	Concordo plenamente	309	42,9%
		Concordo parcialmente	160	22,2%
		Não concordo	252	35,0%
33	A população valoriza as línguas nacionais	Concordo plenamente	382	53,0%
		Concordo parcialmente	161	22,3%

		Não concordo	178	24,7%		
34	A colonização como factor que influencia o desaparecimento das línguas nacionais	Concordo plenamente	265	36,8%		
		Concordo parcialmente	7	1,0%		
		Não concordo	449	62,3%		
35	A falta de valorização das LN pelos munícipes como factor que influencia o desaparecimento das LN	Concordo plenamente	233	32,3%		
		Concordo parcialmente	30	4,2%		
		Não concordo	458	63,5%		
36	A falta de boas políticas do Estado angolano factor que influencia o desaparecimento das línguas nacionais	Concordo plenamente	293	40,6%		
		Concordo parcialmente	17	2,4%		
		Não concordo	411	57,0%		

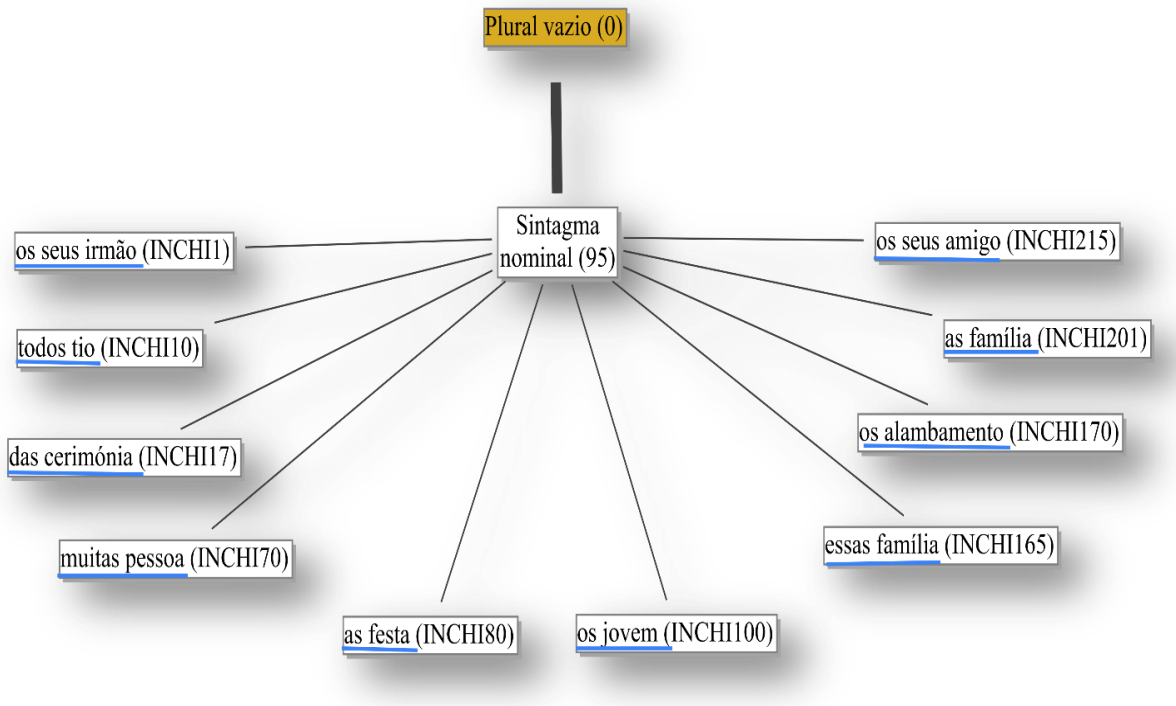
Apêndice n.º 03 – Parte qualitativo: Resultados dos textos

Os dados que a seguir apresentamos são resultado da análise dos textos dos alunos que foram importados para o software MAXQDA e depois analisados. Não há hierarquia de categorias – a ordem dependeu daquela que mais ocorrências apresentou. Daí é o plural vazio aparecer como primeira dimensão sintáctica de reflexão.

No sintagma nominal foram registados 95 desvios nos textos dos participantes, mas, por questão de gestão de espaço de modo a tornar os extractos mais visíveis e facilitar a leitura, trazemos para o *word* 10 desvios como exemplo. Sendo que os demais ficam registados na base de dados do MAXQDA.

Plural vazio

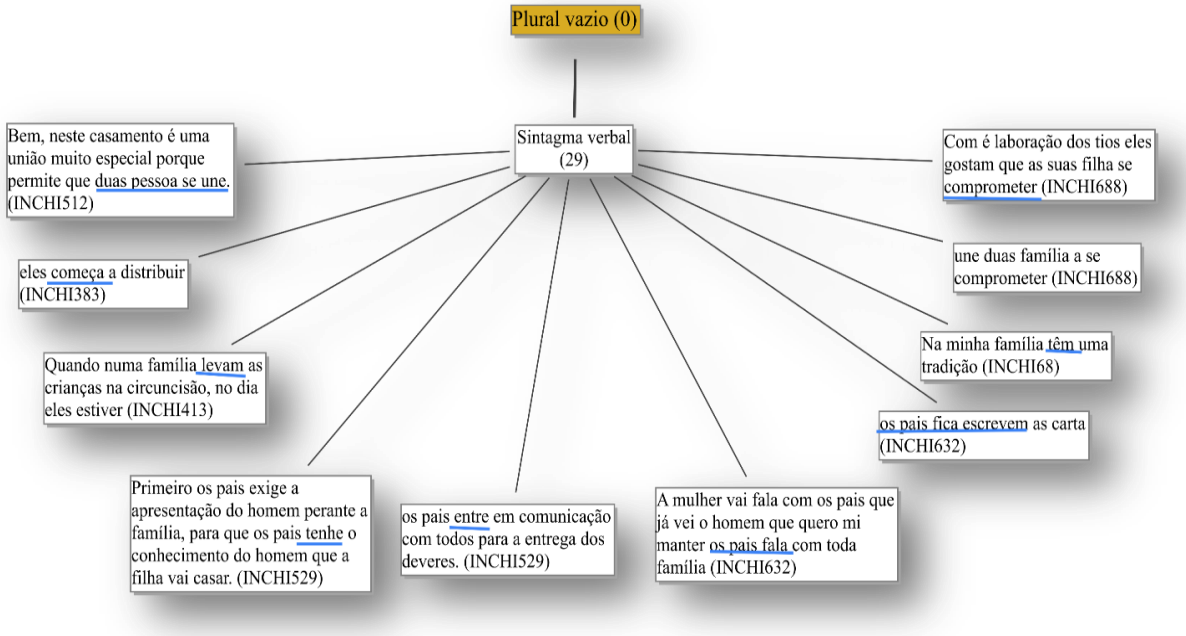
Os dados da ilustração n.° 1 destacam a queda da marca do plural nos nomes, movimento que se dá da esquerda para a direita, isto é, os determinantes e demais elementos do sintagma nominal encontram-se no plural, mas o nome está no singular.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 1 – Plural vazio no sintagma nominal.

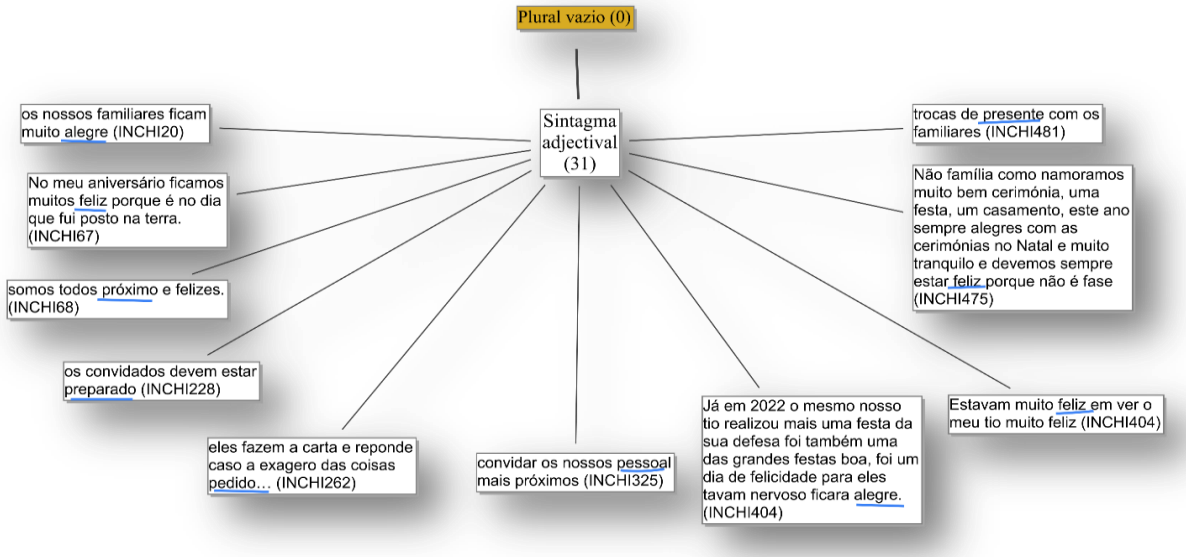
Os resultados espelhados na ilustração n.° 2 mostram, a título de exemplo, a falta de concordância em número entre dois grupos de elementos dentro do período, isto é, o sintagma verbal não flexiona com o seu antecessor, o grupo nominal.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 2 – Plural vazio no sintagma verbal.

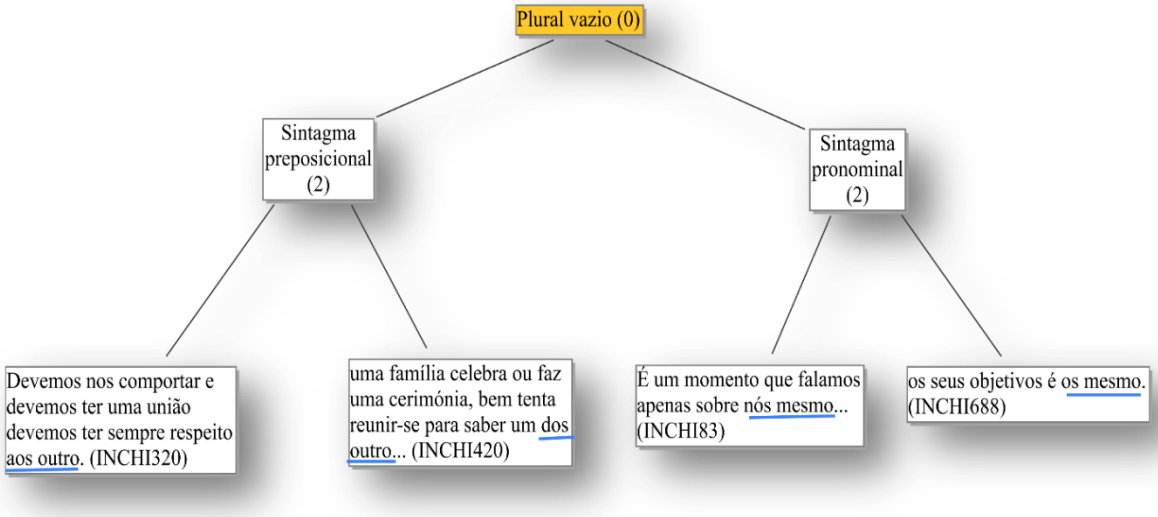
A queda da marca da desinência do plural também é registada no sintagma adjectival, onde o seu núcleo não concorda em número com o grupo nominal e verbal que o antecedem.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 3 – Plural vazio no sintagma adjectival.

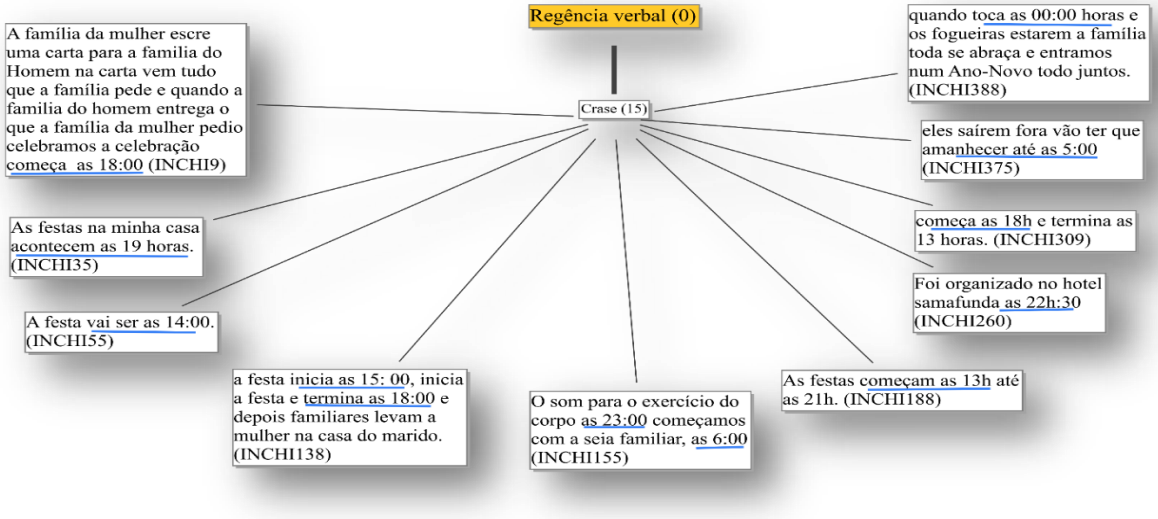
Destaca-se também a omissão da marca do plural nas preposições e nos pronomes que não concordam em número com os seus antecedentes quer nominais, quer os determinantes. Começa-se sempre no plural e terminar no singular.



Fonte: dados da pesquisa.**Ilustração n.º 4** – Plural vazio no sintagma preposicional e pronominal.

Regência verbal

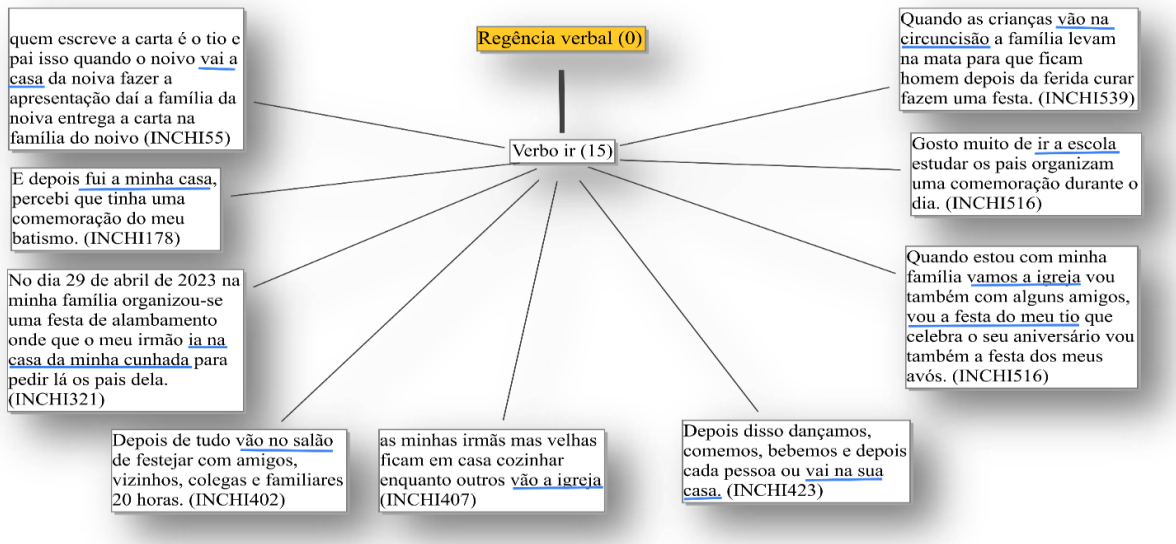
Os resultados da ilustração n.º 5 destacam a ausência da crase nos números que nos dizem respeito a horas. São no total 15 extractos atestados com esse desvio.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 5 – Crase com a horas.

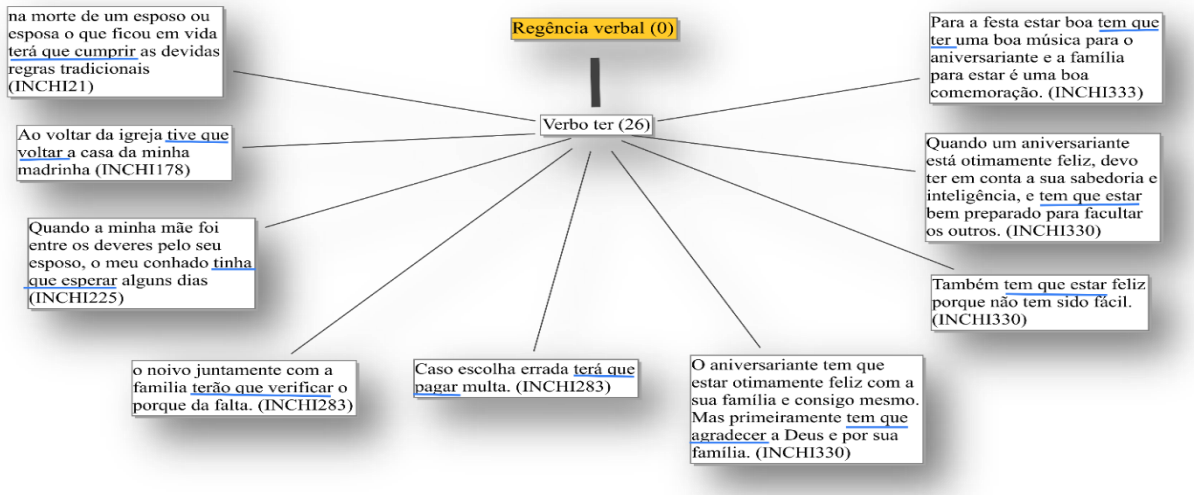
A regência do verbo *ir* é uma realidade que merece também destaque porque vemos que os nossos participantes ora empregam a contracção da preposição *em + a = na*, ora o determinante *a* com a omissão da preposição *a* que acompanha o movimento do verbo *ir*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 6 – Regência do verbo *ir*.

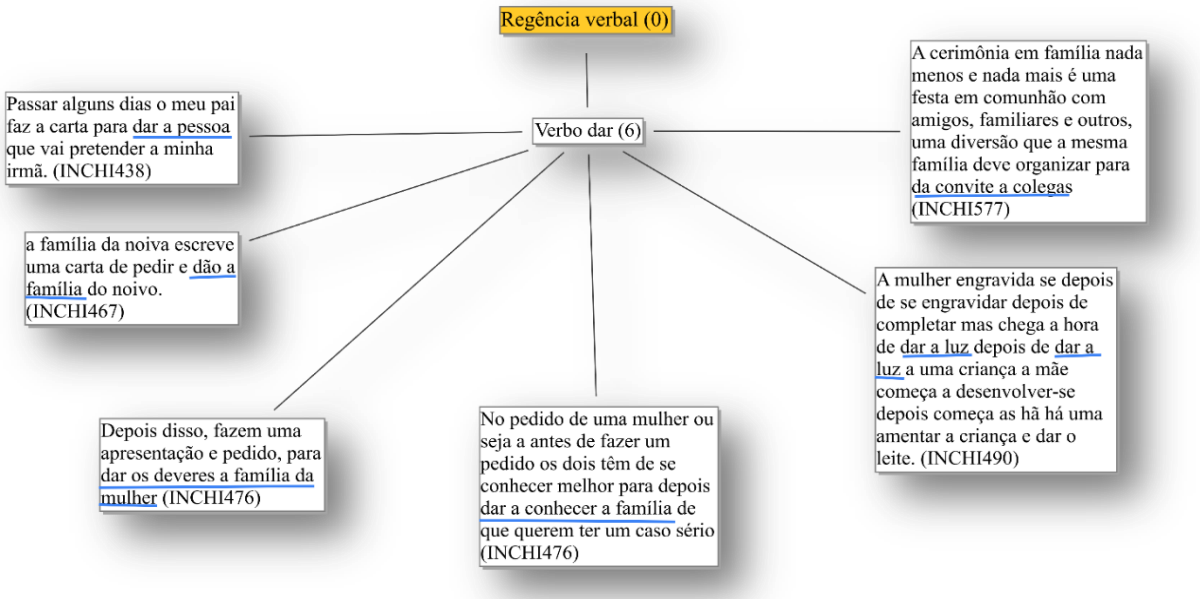
Os resultados da ilustração número n.º 7 destacam a *regência do verbo ter* em que os participantes seleccionam sempre a forma *ter que*. Nestas circunstâncias, o verbo devia ser acompanhado pela preposição *de.*



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 07 – Regência do verbo *ter*.

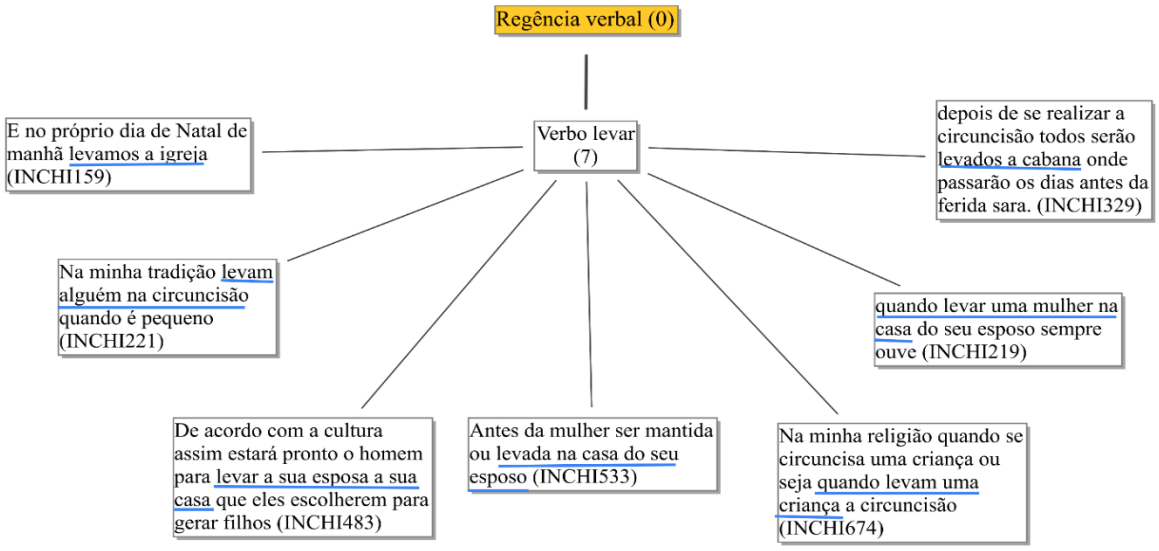
O verbo *dar* apresenta diversas formas de regência, ora como transitivo directo, ora como transitivo indirecto ou até pronominal. Mas, como podemos ver na ilustração n.º 8, houve omissão da crase mesmos nos casos em ele exige.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 08 – Regência do verbo *dar*.

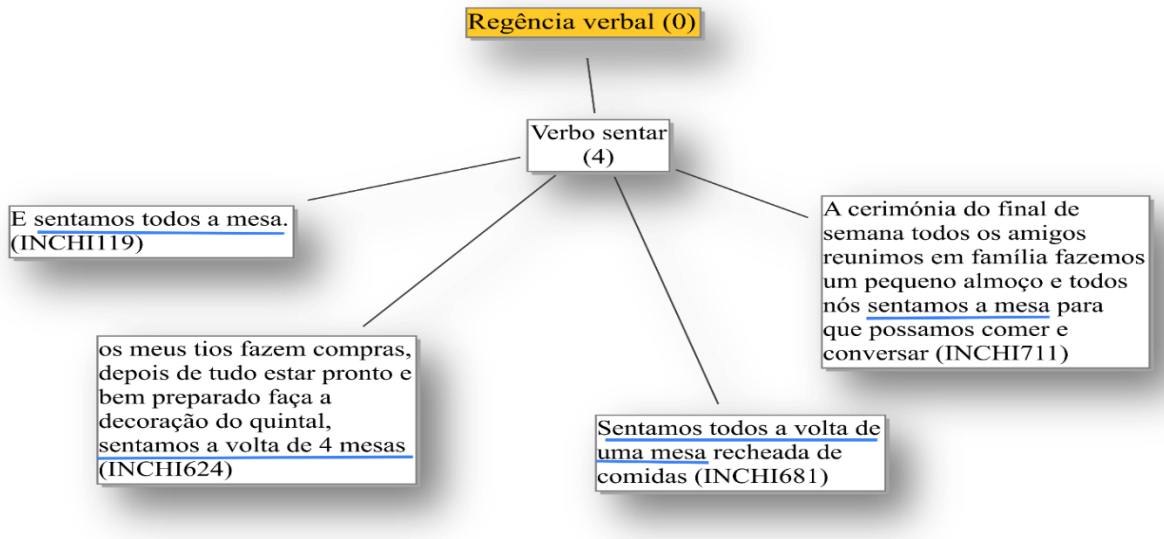
O verbo *levar*, ligado ao locativo (adjunto circunstancial de lugar) vai pedir a crase. Apesar de termos o CD "alguém", o locativo é antecedido por preposição e por artigo, o que cria a crase: *...levam alguém* ***à*** *circuncisão...* Desse modo, por exemplo, no texto 221: *Na minha tradição levam alguém* ***na*** *circuncisão quando é pequeno.* Não há necessidade de emprego da contracção de preposição *em + a = na* antes do nome circuncisão. O ideal seria: *Na minha tradição levam alguém* ***à*** *circuncisão quando é pequeno.*



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 09 – Regência do verbo *levar*.

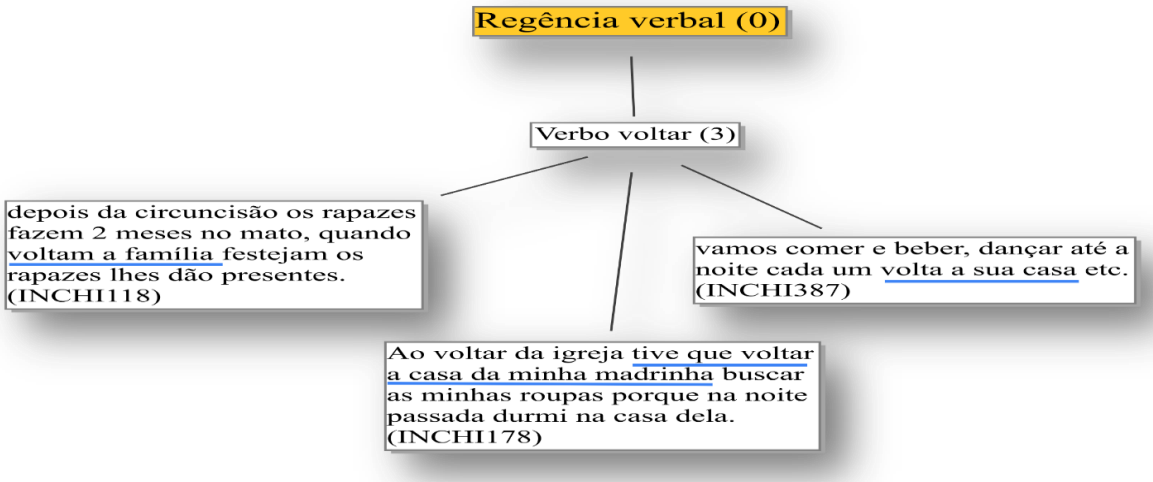
Vemos que os resultados da ilustração n.° 10 mostram a omissão da crase na *regência do verbo sentar*. O verbo selecciona duas preposições *em* e *a*, geralmente contraídas (na/o ou à/ao) a depender do género do nome que vem a seguir.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 10 – Regência do verbo *sentar*.

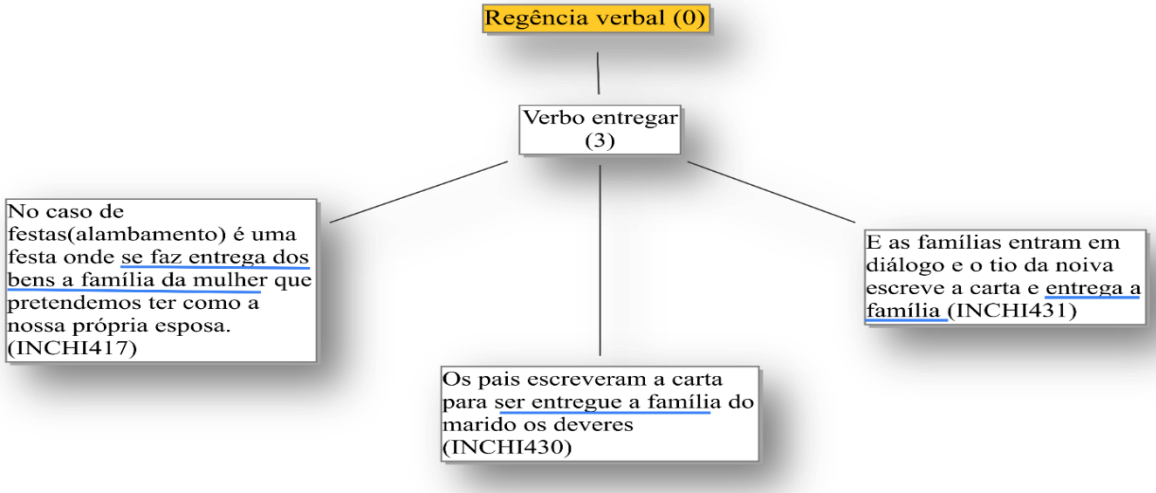
Os dados da ilustração n.° 11 destacam a omissão da crase que rege o verbo volta quando o nome que lhe sucede se encontra no feminino e é um substantivo determinado/ identificável.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 11 – Regência do verbo *voltar*.

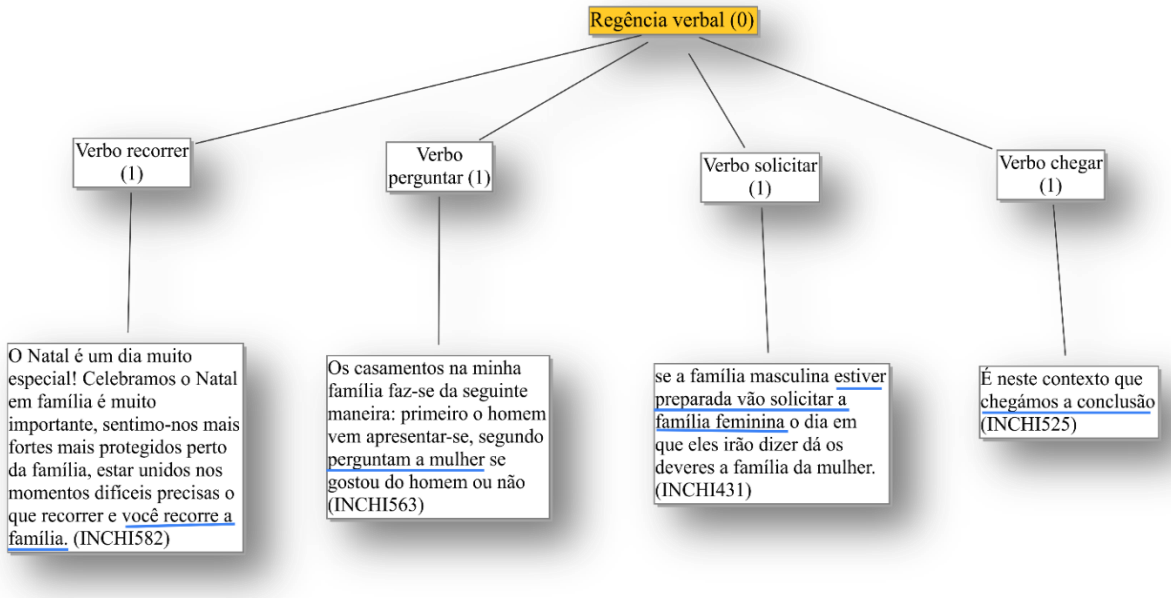
Constata-se que os dados da ilustração n.° 12 apresentam a omissão da preposição que acompanha o movimento do *verbo entregar* que, nestas circunstâncias dos períodos que tomámos como exemplo, o verbo exige a preposição e o determinante, o que resultaria na contracção (à).



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 12 – Regência do verbo *entregar*.

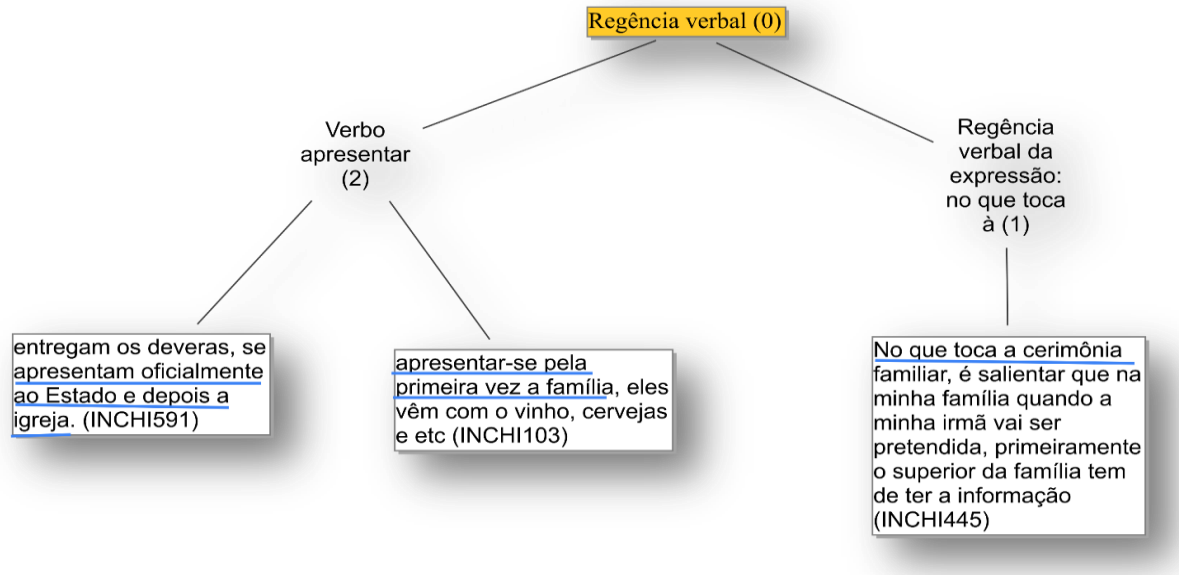
Os resultados da ilustração n.° 13 destacam a omissão da preposição que devia acompanhar o movimento dos verbos *recorrer*, *perguntar*, *solicitar* e *chegar*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 13 – Regência dos verbos *recorrer*, *perguntar*, *solicitar* e *chegar*.

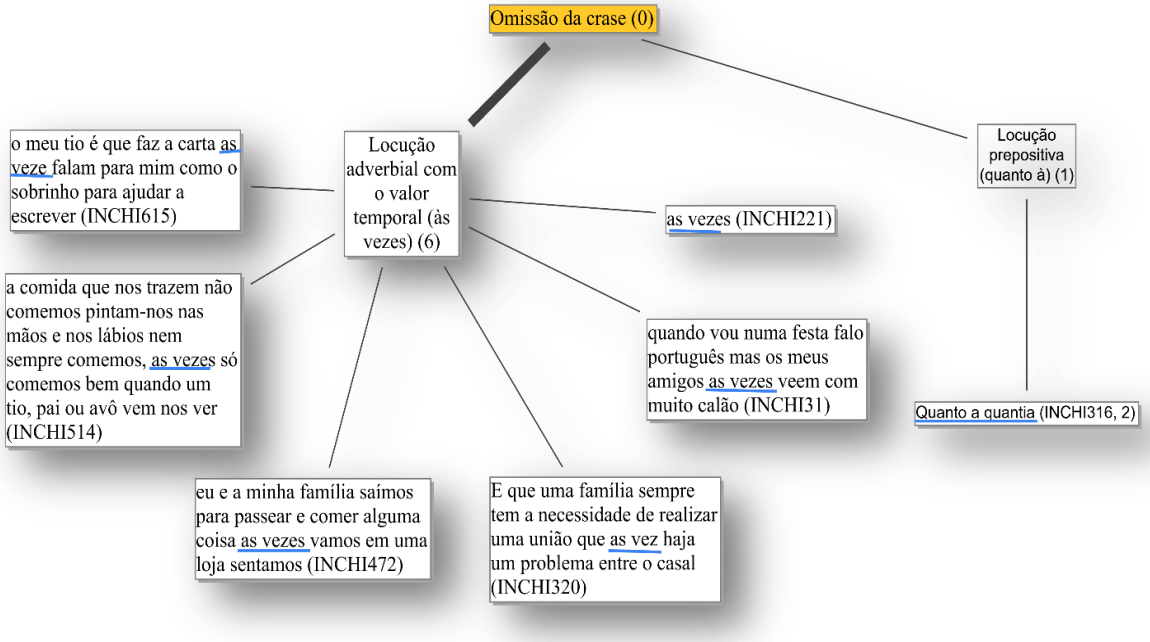
A ilustração acima espelha os resultados da supressão da preposição *a* que rege o verbo apresentar sobretudo nos casos em que se apresenta a uma pessoa.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 14 – Regência do verbo *apresentar* e *no que toca* a.

Os resultados da ilustração n.º 15 destacam a omissão da crase nas expressões fixas na locução adverbial com o valor temporal *as vezes* ao invés de "às vezes" e na locução prepositiva *quanto a quantia* ao invés de "quanto à quantia".

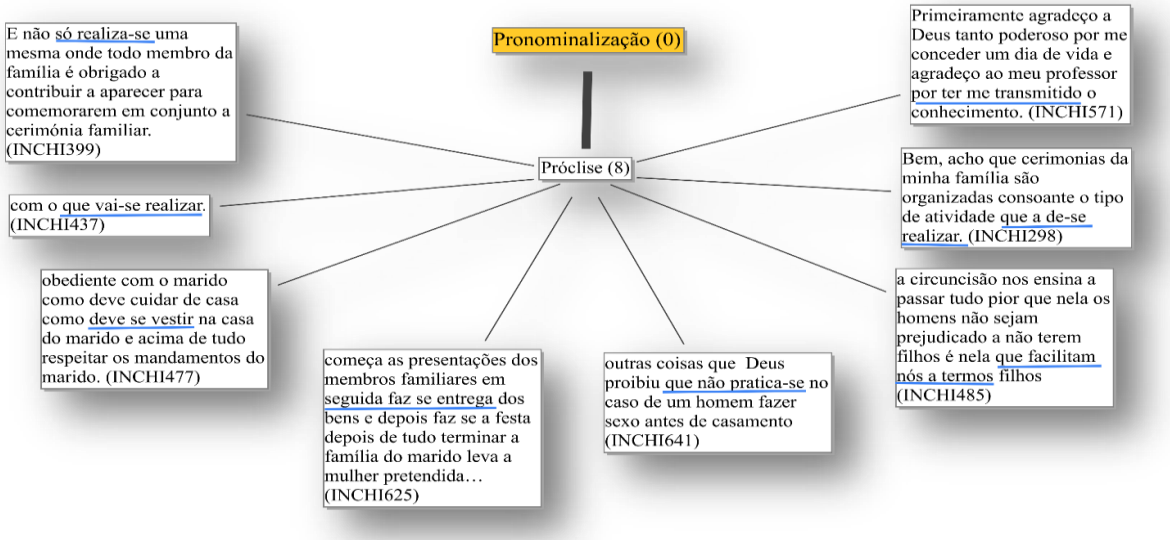


Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 15 – Omissão da crase nas expressões fixas.

Processo de colocação pronominal

Percebe-se que há desvios na colocação dos pronomes nos períodos da ilustração n.º 16, em muitos casos, quando devia ocorrer a próclise, porque aparecem expressões que atraem o pronome – por exemplo, o advérbio de negação *não* e pronome relativo *que.*

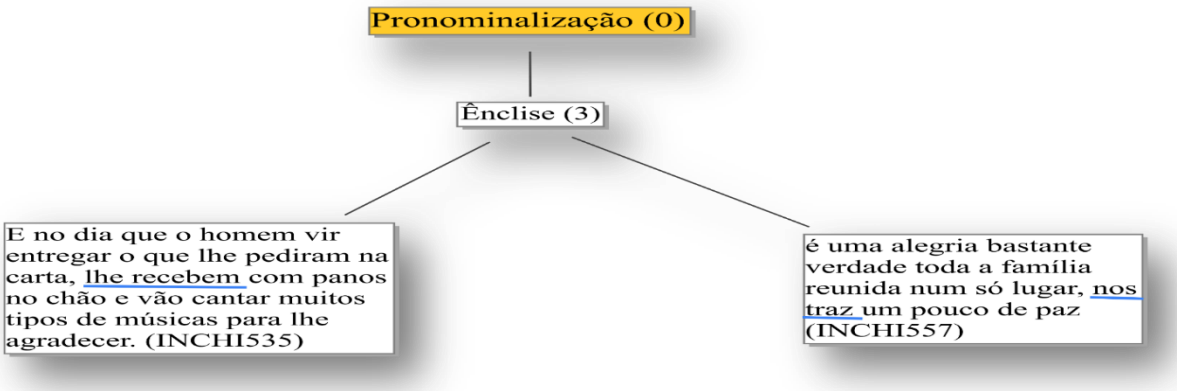


Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 16 – próclise.

Os dados da ilustração n.° 17 destacam o desvio na colocação do pronome em comparação com o PE. Devido ao uso da vírgula, o pronome devia ser empregado na posição enclítica.

Importa também referir que, dos 721 textos dos alunos analisados, não foram atestados ocorrências de uso da mesóclise.

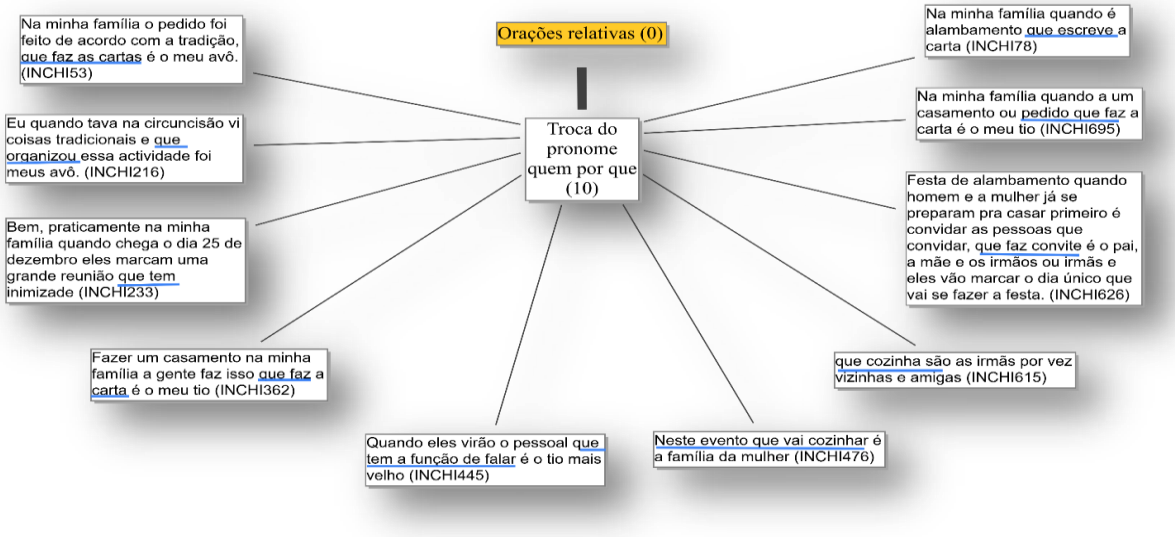


Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 17 – Ênclise.

Pronomes relativos

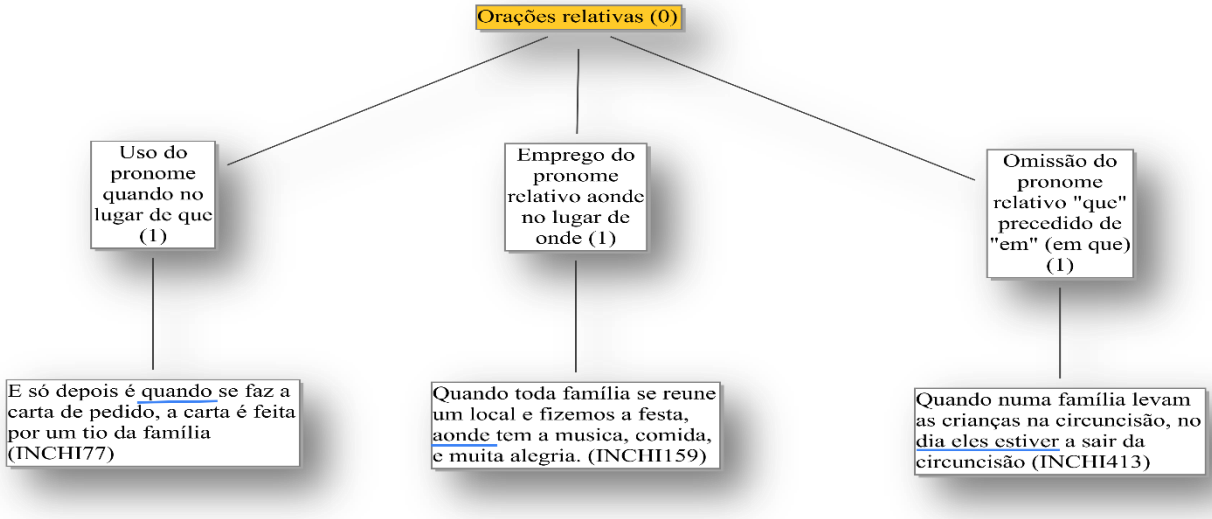
Os resultados da ilustração n.° 18 espelham a questão da substituição do pronome relativo *quem* pelo pronome relativo *que.*



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 18 – Substituição da conjunção *quem* pelo *que.*

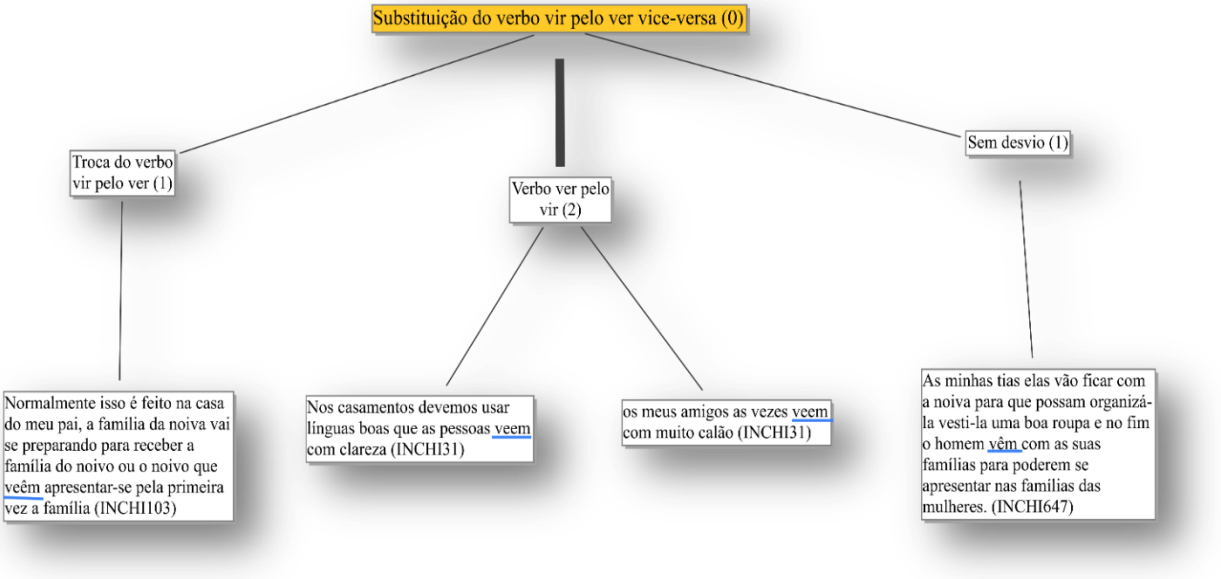
A ilustração n.º 19 destaca a questão da troca do pronome relativo *que* pelo advérbio de tempo *quando*. Também apresenta, ao centro, o desvio no emprego do pronome relativo *aonde* ao invés de *onde*. E destaca-se também, no eixo direito, a situação da omissão do pronome relativo *que* e a preposição *em*, que o devia acompanhar.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 19 – Troca de *que* pelo *quando*; *onde* pelo *aonde* e omissão de *em que*.

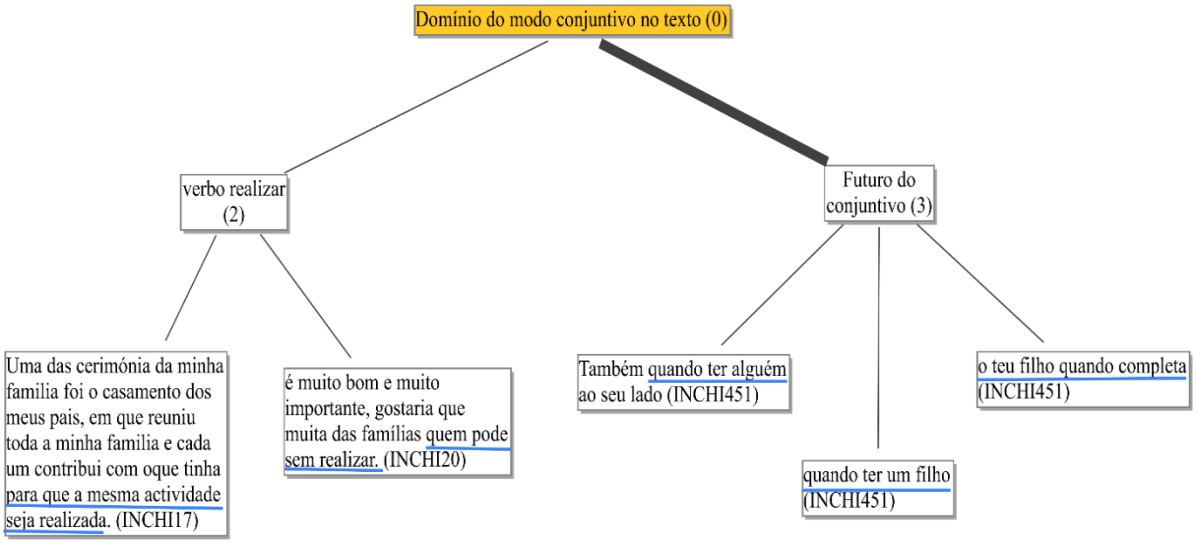
Os resultados da ilustração n.º 20 dizem respeito ao processo de conjugação dos verbos *vir* e *ver* nos textos dos alunos, onde se destaca a questão de troca de um verbo pelo outro. Importa referir que, em alguns casos, houve registo de textos com a conjugação de forma adequada, por exemplo, o aluno 647.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 20 – Troca do verbo *vir* pelo *ver*, e vice-versa.

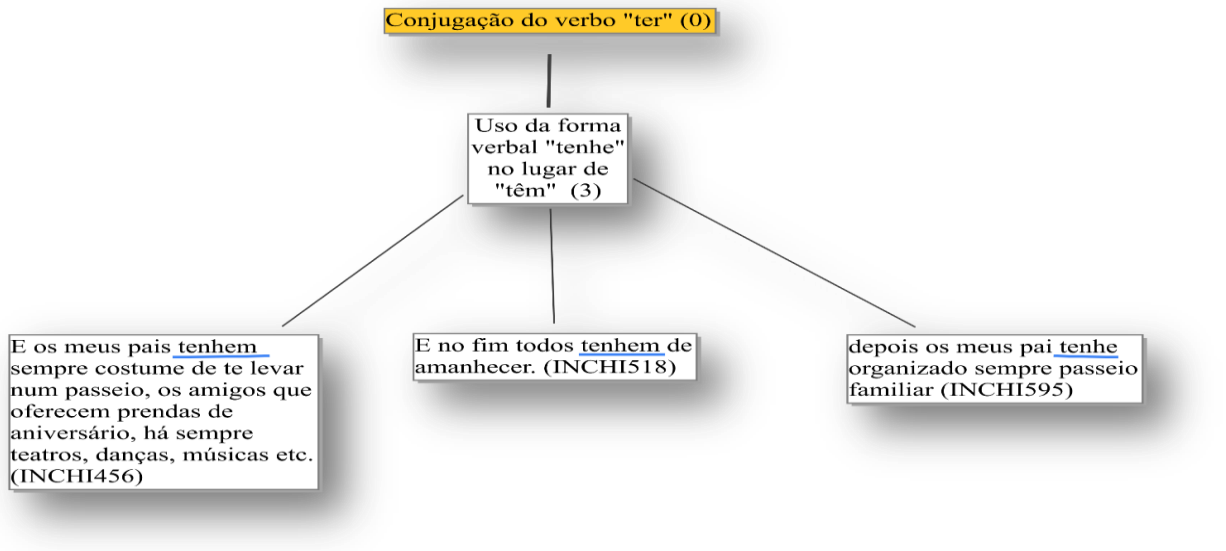
Os resultados da ilustração n.º 21 destacam o desvio na conjugação dos verbos quer no pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo (*fosse realizada* e *pudessem realizar*) e no futuro do conjuntivo (*quando tiver* e *quando completar*).



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 21 – Domínio do modo conjuntivo.

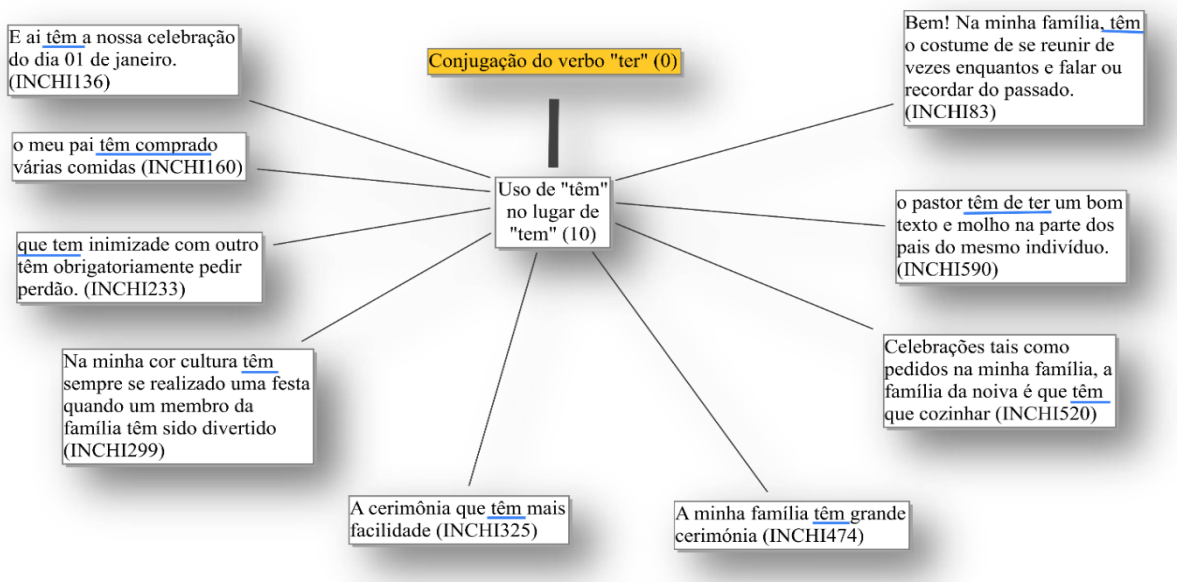
Os dados da ilustração n.º 22 espelha as dificuldades dos alunos na conjugação do verbo *ter*, destaca-se que a forma verbal **tenhe (agramatical)* é usada em substituição do *têm* (da terceira pessoa do plural, conjugado no presente do indicativo).



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 22 – Uso da forma verbal **tenhe* ao invés de *têm*.

A ilustração n.º 23 apresenta as dificuldades de alunos na conjugação do *verbo ter,* onde as forma verbal *tem* da terceira pessoa do singular e do presente do indicativo é substituído pela terceira pessoa do plural *têm* do mesmo modo e tempo.

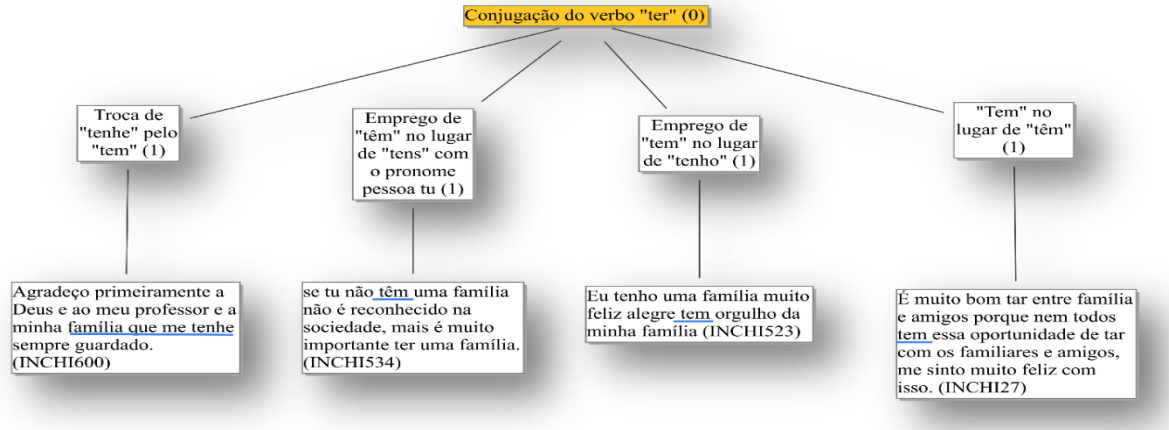


Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 23 – Emprego da forma verbal *têm* ao invés de *tem.*

De igual modo, tal como se refere acima, os dados da ilustração n.° 24 destacam as dificuldades de conjugação do verbo *ter*: a terceira pessoa do singular do presente do presente do indicativo *tem* é substituído pelo **tenhe* (agramatical).

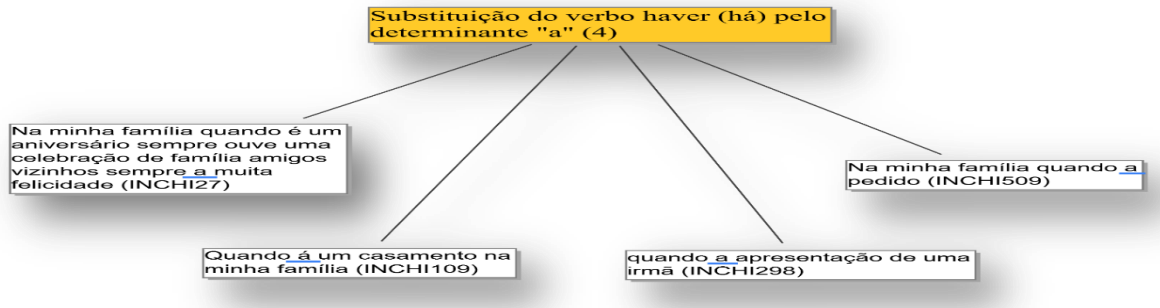
No outro caso, houve emprego desviado da terceira pessoa do plural *têm* a ser empregada no lugar da segunda pessoa do singular *tens* mesmo com o pronome da segunda já expresso. A mesma troca ocorre quando o aluno emprega a terceira pessoa do singular *tem* no lugar da primeira pessoa do singular *tenho*, ambos os casos do presente do modo indicativo. E, por fim, a terceira pessoa do plural *têm* é substituída pela terceira pessoa do singular *tem*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 24 – Outros desvios na conjugação do verbo ter.

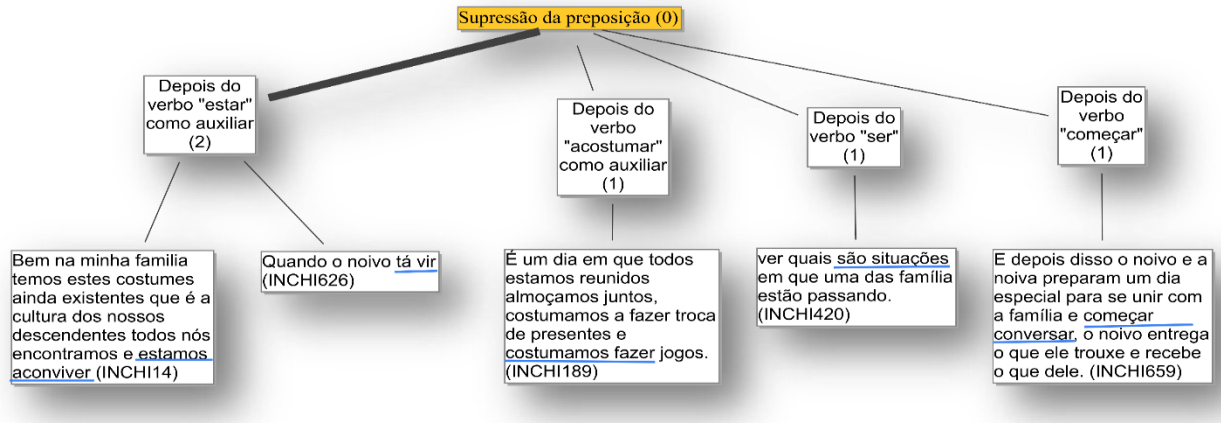
Os dados da ilustração n.º 25 dizem respeito à troca do verbo *haver (há)* conjugado na terceira pessoa do indicativo que foi substituído pelo determinante *a* ou pela crase (à).



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 25 – Troca do verbo *haver (há)* pelo determinante *a.*

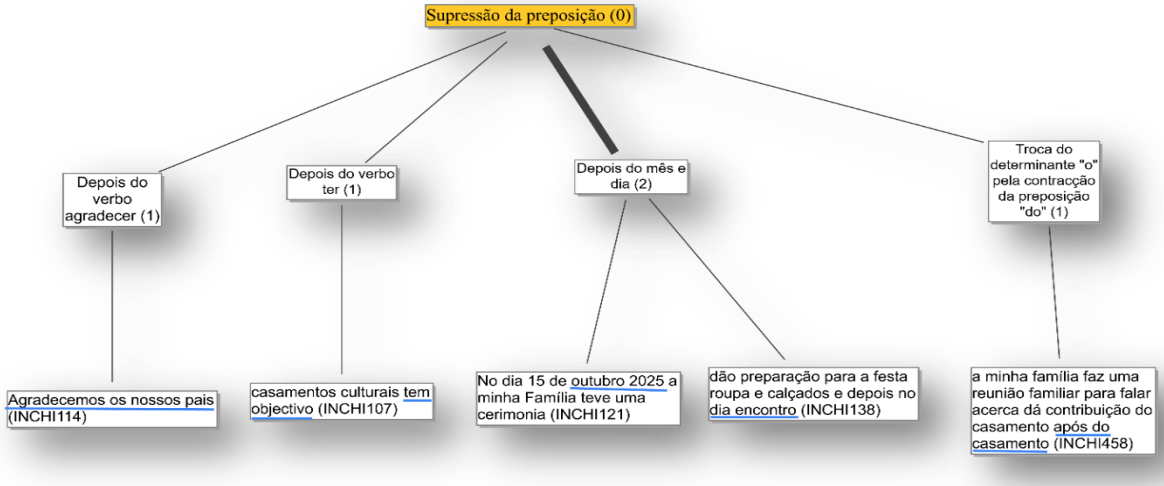
A ilustração n.º 26 realça a situação da omissão da preposição depois dos verbos *estar, acostumar, ser e começar*, isto é, esta partícula acompanha o movimento do verbo auxiliar durante a conjugação perifrástica.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 26 – Omissão da preposição depois dos verbos estar, acostumar, ser e começar.

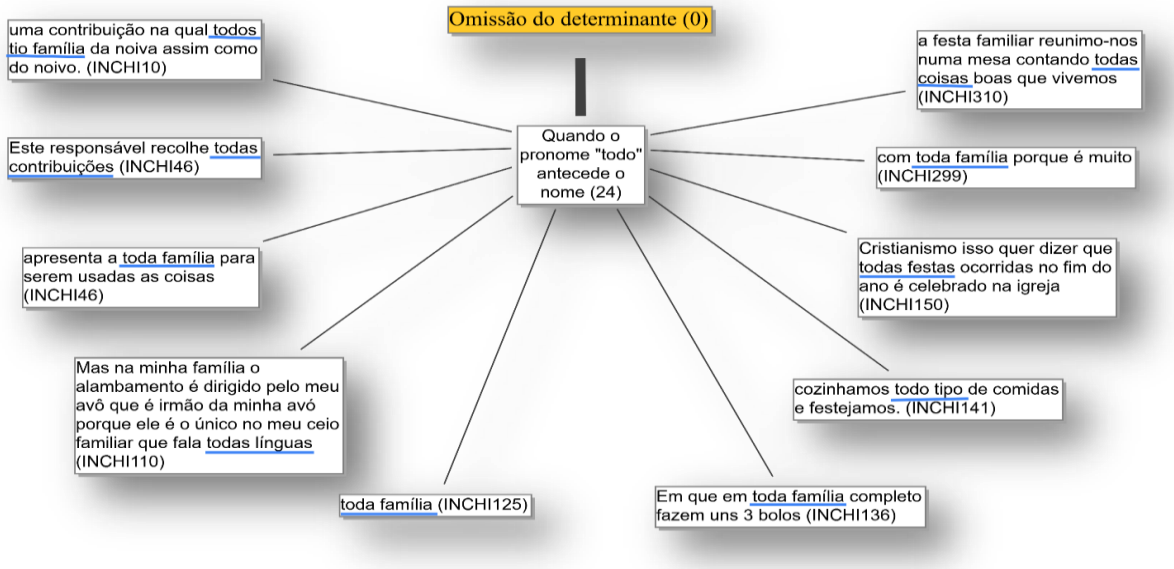
Os resultados da ilustração n.º 27 dizem respeito ao processo de segmentação de texto onde ocorre a supressão da preposição depois do *verbo agradecer* que é regido pela preposição *a* (quando se refere às pessoas é transitivo indirecto). Também há omissão da preposição antes dos meses e do ano. De igual modo, realça-se a troca do determinante *o* pela contracção da preposição *do*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 27 – Supressão da preposição.

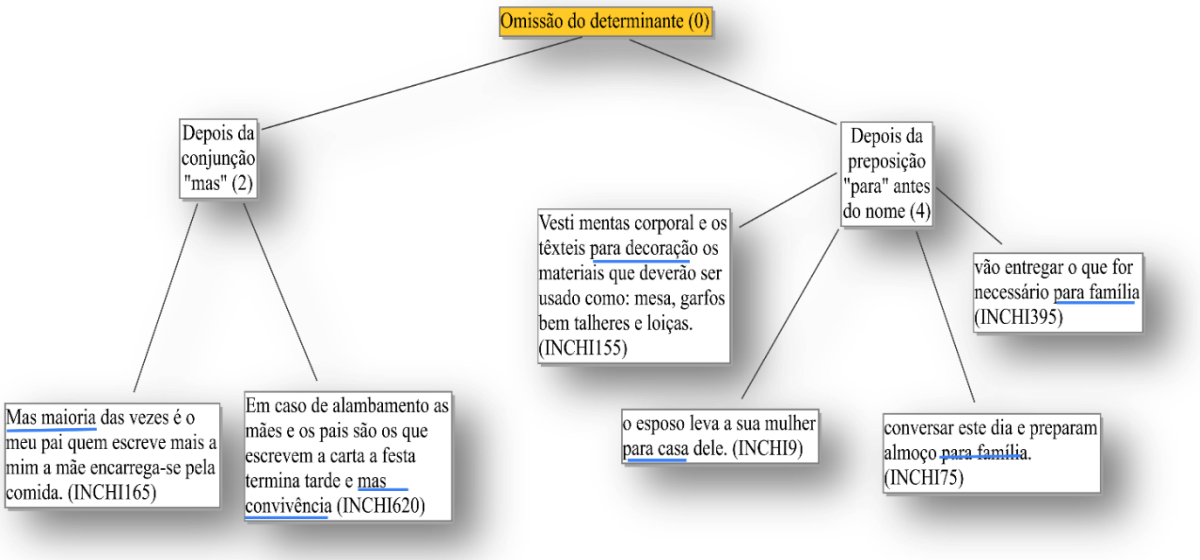
A ilustração n.º 28 destaca a questão da omissão do determinante *o/a* que devia suceder o quantificador/pronome *todo* que introduz o sintagma nominal.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 28 – Omissão do determinante.

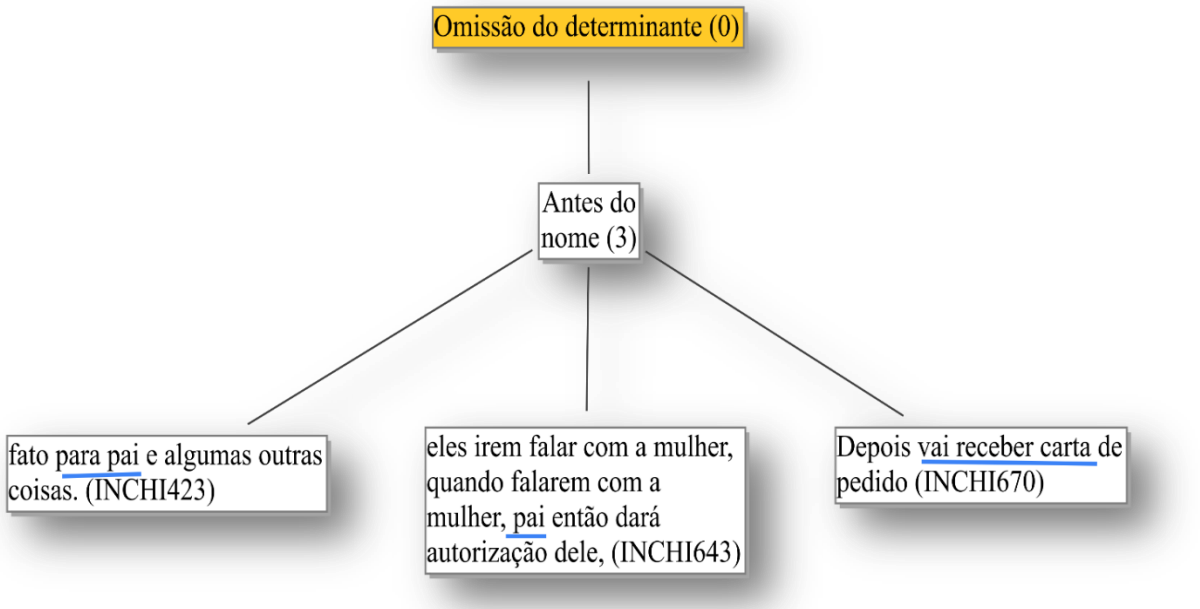
Os dados da ilustração n.º 29 destacam a questão da supressão dos determinantes antes dos substantivos, com mais frequência depois da conjunção adversativa *mas* e depois da preposição *para*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 29 – Omissão do determinante após o *mas* e *para.*

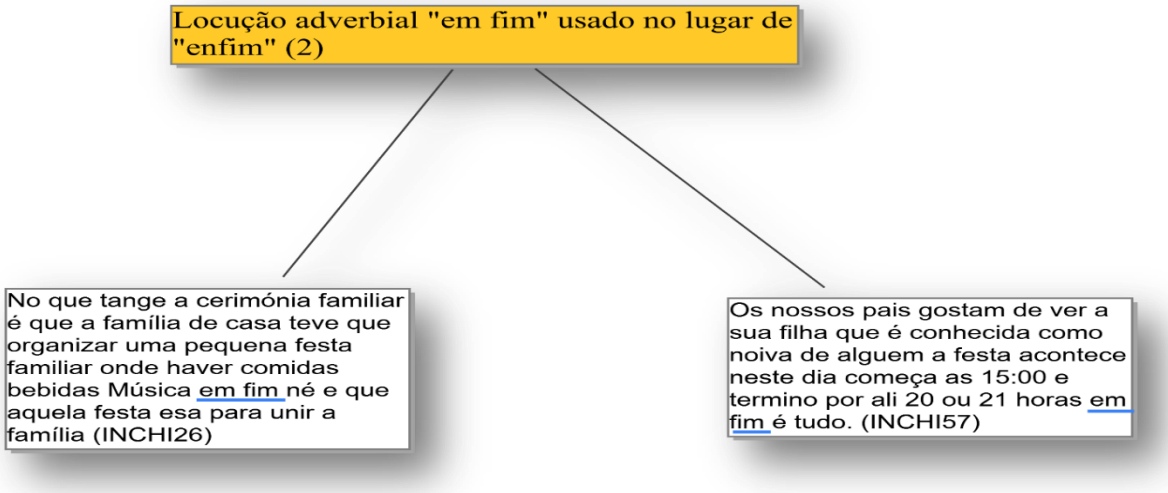
Já os dados da ilustração n.º 30 destacam a questão da omissão do determinante que devia vir acompanhado do nome para a caracterização do género dos substantivos.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 30 – Omissão do determinante antes do nome.

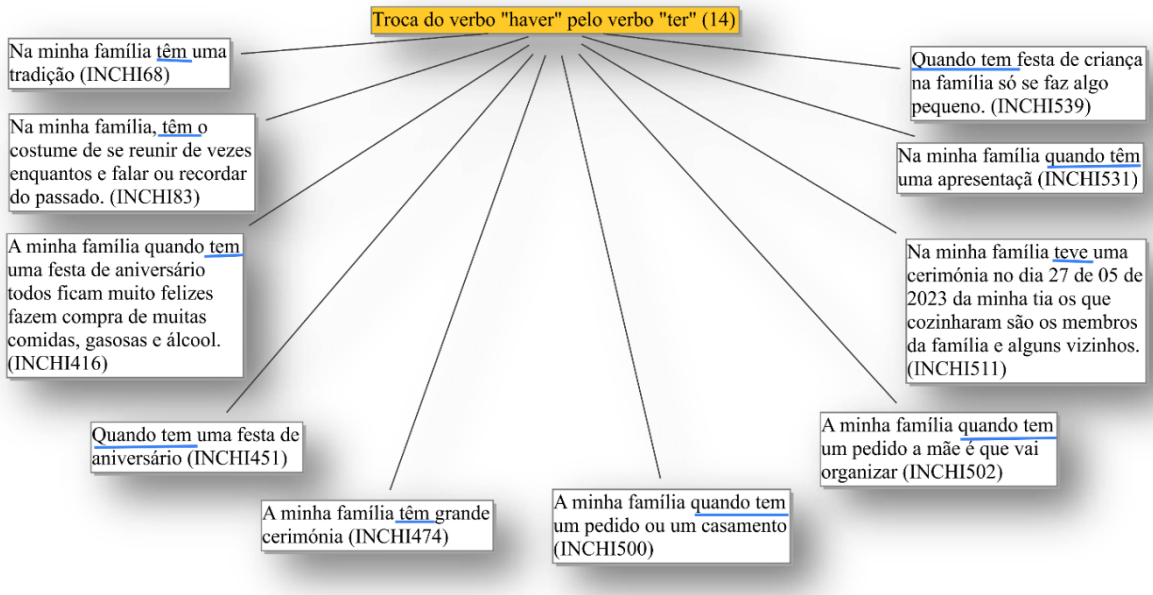
A ilustração n.º 31 descreve a questão da substituição do advérbio *enfim* pela locução adverbial *em fim*, operando, assim, a alteração do sentido do período.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 31 – Substituição dos advérbios.

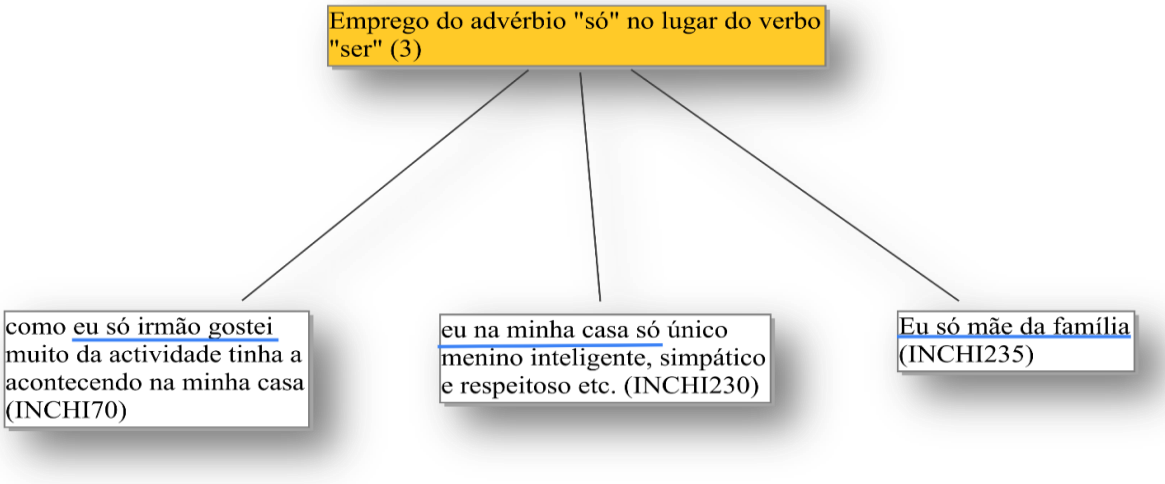
São muitos os casos atestados onde o *verbo haver* é frequentemente substituído pelo *verbo ter* para indicar a existência de alguma coisa, tal como destaca a ilustração n.º 32.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 32 – Substituição do verbo *haver* pelo verbo *ter*.

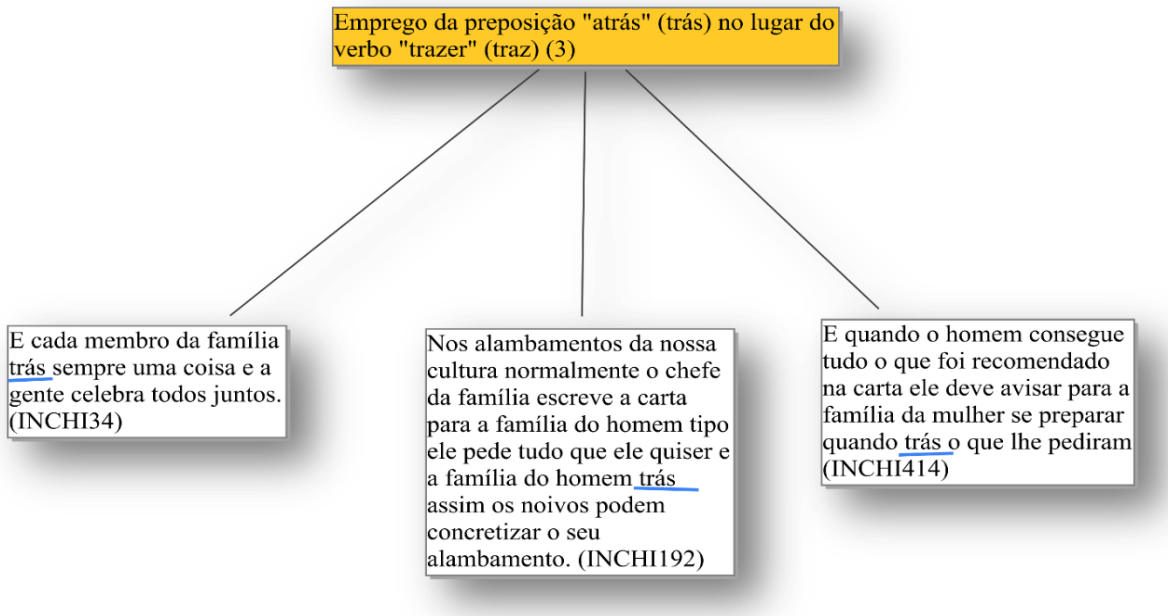
A ilustração n.º 33 descreve a realidade em que o *verbo ser* (na primeira pessoa do presente do indicativo – *sou)* é substituído pelo advérbio *só.*



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 33 – Troca do advérbio *só* pelo verbo *ser.*

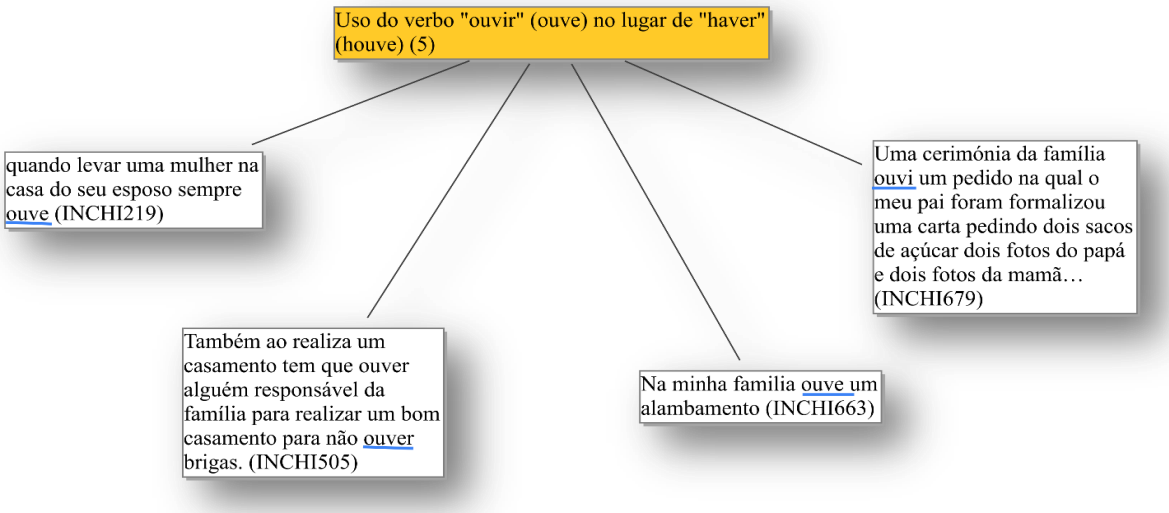
Os dados da ilustração n.º 34 destacam a situação em que, durante o processo de escrita, os alunos fazem a troca do verbo *trazer (traz) pel*a preposição *atrás (trás)*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 34 – Emprego da preposição *atrás (trás)* no lugar do verbo *trazer (traz).*

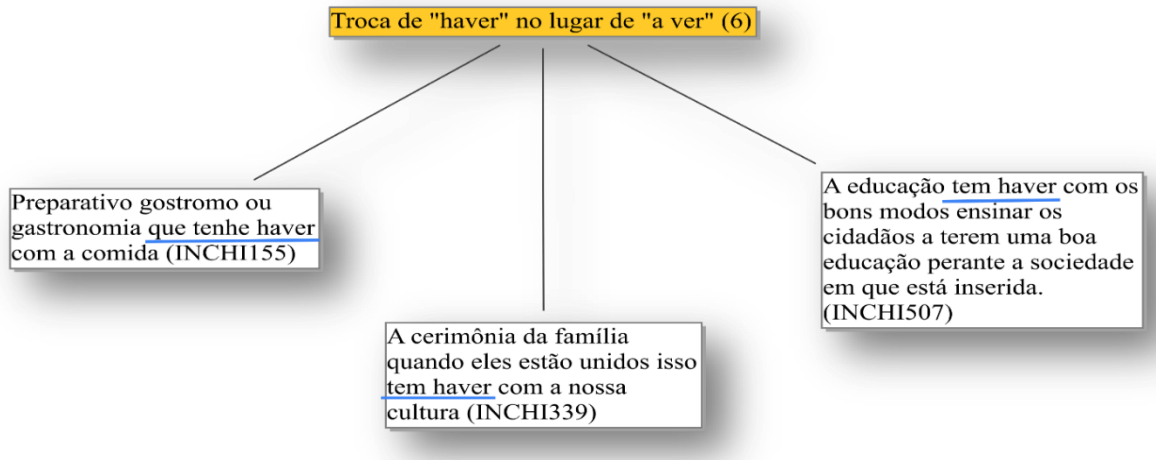
Em alguns casos, regista-se a substituição do verbo *haver (houve)* pelo *verbo ouvir,* tal como mostra a ilustração n.º 35.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 35 – Uso do verbo *ouvir (ouve*) no lugar de *haver (houve).*

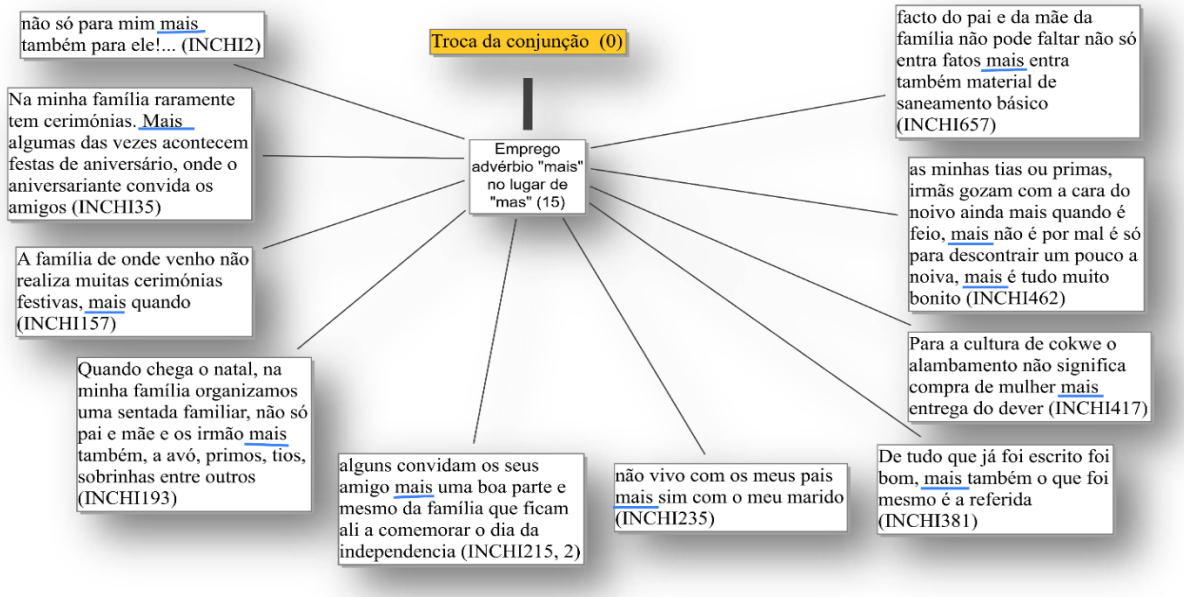
A ilustração n.º 36 destaca a questão de o uso do *verbo haver* em substituição da expressão *tem a ver* que constitui a conjugação perifrástica e que vem sempre acompanhada da preposição *com*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 36 – Emprego do *verbo haver* no lugar de *a ver*.

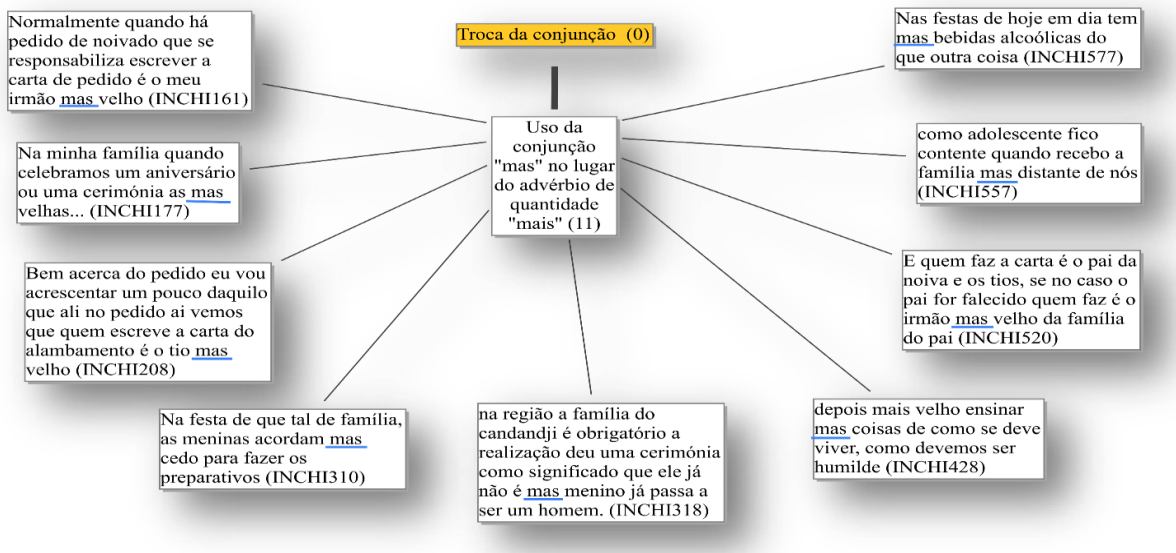
Os dados da ilustração n.º 37 dizem respeito ao uso desviado do advérbio de quantidade *mais* a funcionar como conjunção adversativa *mas.*



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 37 – Troca da conjunção *mas* pelo *mais.*

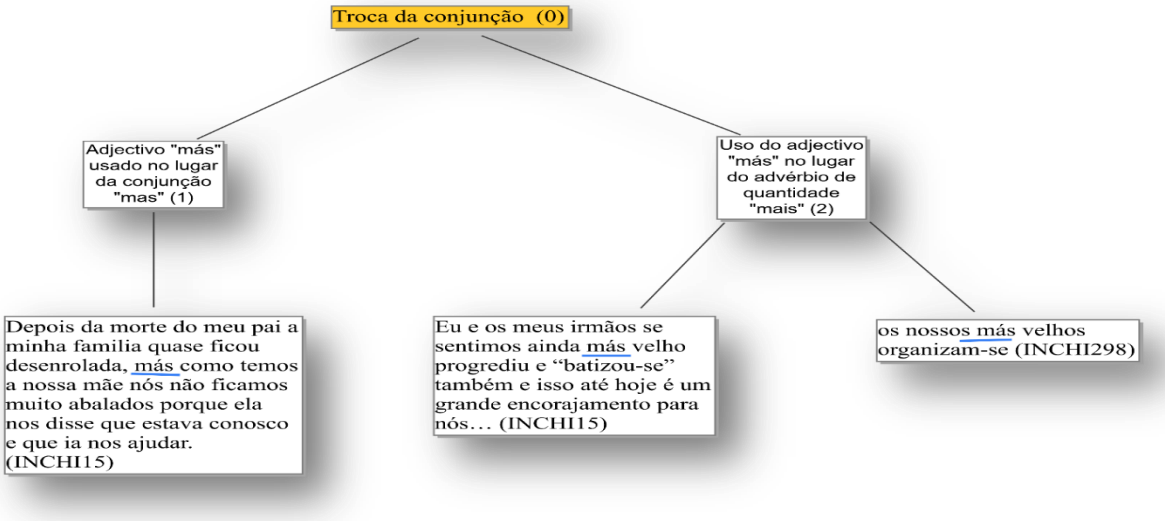
Os resultados da ilustração n.º 38 descrevem a realidade do emprego desviado da conjunção adversativa *mas* em substituição do advérbio de quantidade *mais.* Uma situação inversa do ocorrido na ilustração anterior.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 38 – Troca da conjunção *mas* pelo advérbio de quantidade *mais.*

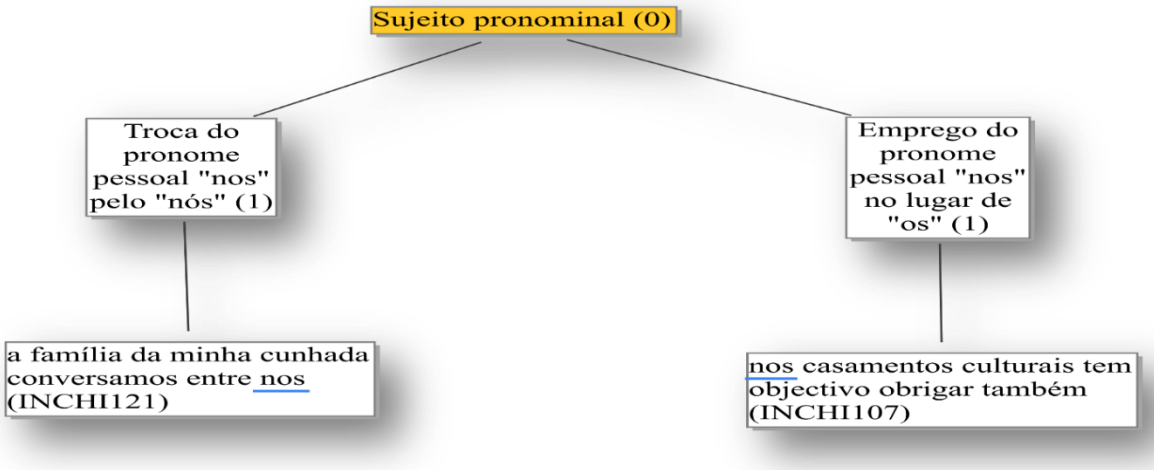
Por sua vez, a ilustração n.° 39 apresenta a questão da substituição da conjunção adversativa *mas* e advérbio de quantidade *mais* pelo adjectivo *más,* respectivamente.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 39 – Substituição da conjunção *mas* e advérbio *mais* pelo adjectivo *más.*

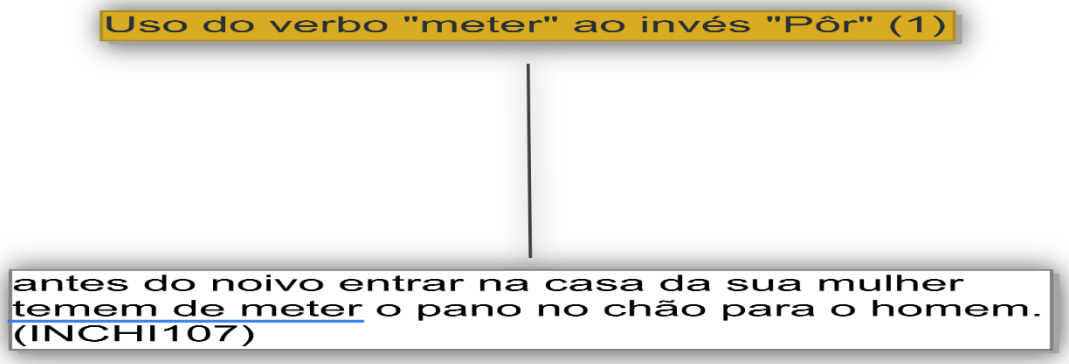
Refere-se que os dados da ilustração n.° 40 apresentam os resultados de textos dos alunos onde o pronome pessoal *nós* foi substituído pelo pronome pessoal *nos.* No eixo direito da ilustração destaca-se que o determinante *os* foi trocado pela contracção da preposição *em + os = nos.*



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 40 – Substituição do pronome *nós* pelo *nos* e o determinante *os* pelo *nos.*

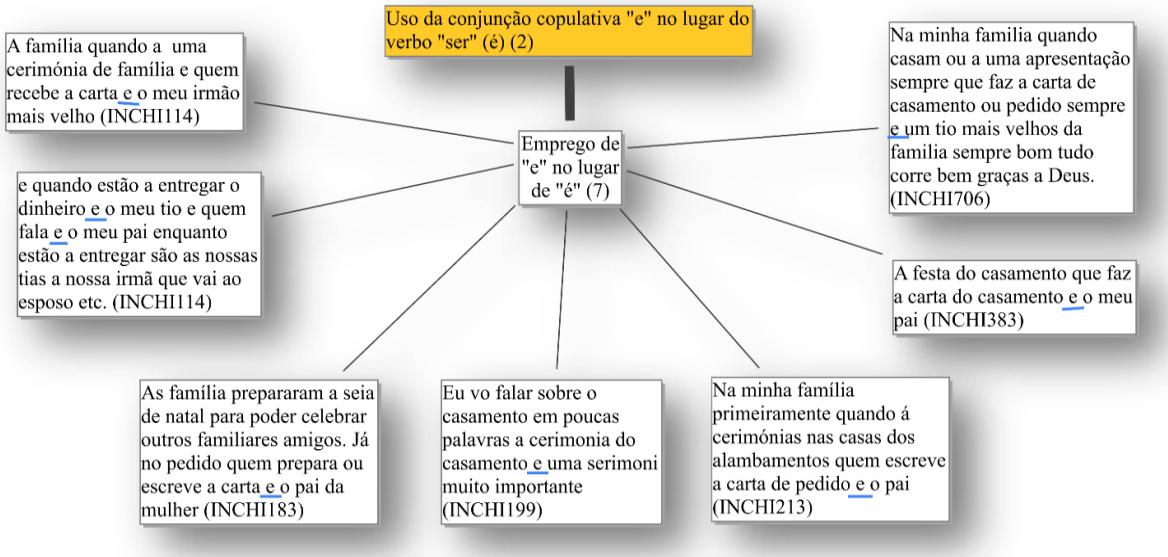
Os dados da ilustração n.° 41 destacam que o verbo *pôr* às vezes é substituído pelo verbo *meter*.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 41 – Substituição do verbo *pôr* pelo *meter*.

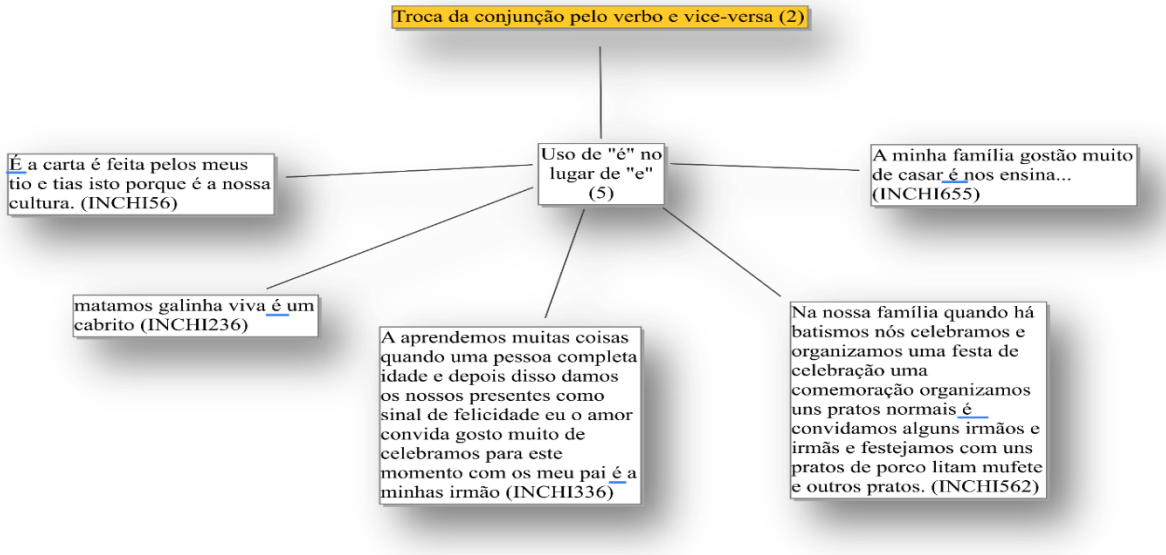
Os resultados da ilustração destacam a substituição do *verbo ser*, que devia estar conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo *(é)*, pela conjunção copulativa *e.* Os alunos esquecem-se de acentuar o verbo. Trata-se de uma falha de natureza ortográfica que gera uma variação morfológica.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 42 – Troca do verbo *ser (é)* pela conjunção copulativa *e.*

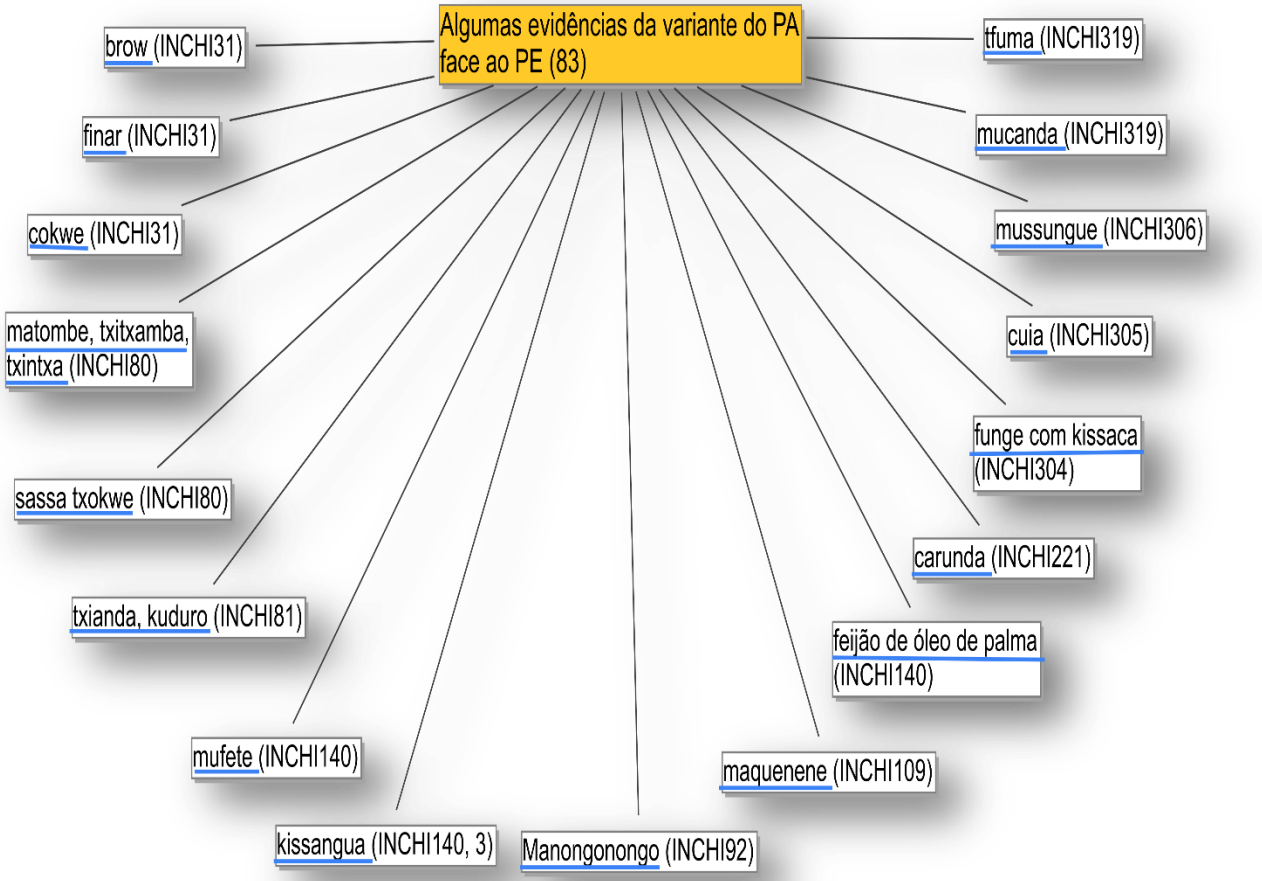
Diferente do que referimos na ilustração anterior, nesta, ocorreu a substituição da conjunção copulativa *e* pelo verbo *ser* conjugado na terceira pessoa singular do indicativo *(é).* Tal como referimos acima, trata-se de um erro ortográfico.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 43 – Substituição da conjunção *e* pelo verbo *ser (é).*

Os dados da ilustração n.º 44 apresenta algumas evidências da variação do PA face ao PE em uso no contexto nacional e local. Aqui podemos ver que a variação também ocorre na escrita e não apenas na oralidade, são no total 83 casos verificados.



Fonte: dados da pesquisa.

Ilustração n.º 44 – Algumas palavras provenientes do chokwe em uso no PA.

Apêndice n.º 04 – Resumo de resultados qualitativos

O quadro que apresentamos abaixo indica o resumo de tudo que discutimos neste capítulo de dados qualitativos:

Tabela n.º 20 – Sistema de categorias

Nº	Categorias	Subcate-gorias	Exemplo de um (01) extrato	Partici-pante	Total de segmentos codificados
1	**Plural vazio**	Sintagma nominal	É a carta é feita pelos meus tio e tias isto porque é a nossa cultura.	INCHI56	**195**
		Sintagma verbal	...a família fazia uma festa enorme que todos os vizinhos dançava e contavam a noite toda era uma grande felicidade que durava um período de tempo um ou dois dias.	INCHI319	
		Sintagma adjectival	No meu aniversário ficamos muitos feliz porque é no dia que fui posto na terra.	INCHI67	
		Sintagma preposicional	Devemos nos comportar e devemos ter uma união devemos ter sempre respeito aos outro.	INCHI320	
		Sintagma pronominal	É um momento que falamos apenas sobre nós mesmo...	INCHI83	
		Crase	As festas começam as 13h até as 21h.	INCHI188	
		Verbo ir	Depois de tudo vão no salão de festejar com amigos, vizinhos, colegas e familiares 20 horas.	INCHI402	
		Verbo ter	...no dia do pedido a mulher é escondida antes de ir lhe buscar o marido tem que pagar.	INCHI670	
		Verbo dar	a família da noiva escreve uma carta de pedir e dão a família do noivo.	INCHI467	
		Verbo levar	Na minha tradição levam alguém na circuncisão quando é pequeno	INCHI221	
		Verbo sentar	A cerimónia do final de semana todos os amigos reunimos em família fazemos um pequeno almoço e todos nós sentamos a mesa para que possamos comer e conversar.	INCHI711	

2	**Regência verbal**	Verbo voltar	Ao voltar da igreja tive que voltar a casa da minha madrinha buscar as minhas roupas porque na noite passada dormi na casa dela.	INCHI178	**84**
		Verbo entregar	Os pais escreveram a carta para ser entregue a família do marido	INCHI430	
		Verbo recorrer	Celebramos o Natal em família é muito importante, sentimo-nos mais fortes mais protegidos perto da família, estar unidos nos momentos difíceis precisas o que recorrer e você recorre a família.	INCHI582	
		Verbo perguntar	Os casamentos na minha família faz-se da seguinte maneira: primeiro o homem vem apresentar-se, segundo perguntam a mulher se gostou do homem ou não	INCHI563	
		Verbo solicitar	se a família masculina estiver preparada vão solicitar a família feminina o dia em que eles irão dizer dá os deveres a família da mulher.	INCHI431	
		Verbo chegar	É neste contexto que chegámos a conclusão...	INCHI525	
		Verbo apresentar	...apresentar-se pela primeira vez a família, eles vêm com o vinho, cervejas e etc.	INCHI103	
		Regência verbal da expressão: no que toca à	No que toca a cerimônia familiar, é salientar que na minha família quando a minha irmã vai ser pretendida, primeiramente o superior da família tem de ter a informação	INCHI445	
3	**Omissão da crase**	Locução adverbial com o valor temporal (às vezes)	...eu e a minha família saímos para passear e comer alguma coisa as vezes vamos em uma loja sentamos...	INCHI472	**7**
		Locução prepositiva (quanto à)	Quanto a quantia uma comemoração na minha família quando alguém é circuncisado há sempre uma alegria e uma festa para recordação do acontecimento do mesmo.	INCHI316	
4	**Pronominalização**	Próclise	E não só realiza-se uma mesma onde todo membro da família é obrigado a contribuir a aparecer para comemorarem em conjunto a cerimónia familiar.	INCHI399	
			...é uma alegria bastante verdade toda a família reunida num só lugar, nos traz um	INCHI557	

		Ênclise	pouco de paz...		**10**
5	**Orações relativas**	Troca do pronome quem por que	Eu quando tava na circuncisão vi coisas tradicionais e que organizou essa actividade foi meus avô.	INCHI216	**13**
		Uso do pronome quando no lugar de que	O alambamento Primeiramente é feita A Entrega do presente. E só depois é quando se faz a carta de pedido, a carta é feita por um tio da família, E sou depois começa os festejos no seio da família, com alegria do acontecimento.	INCHI77	
		Emprego do pronome relativo aonde no lugar de onde	Quando toda família se reune um local e fizemos a festa, aonde tem a musica, comida, e muita alegria.	INCHI159	
		Omissão do pronome relativo "que" precedido de "em" (em que)	Quando numa família levam as crianças na circuncisão, no dia eles estiver a sair da circuncisão	INCHI413	
6	**Substi-tuição do verbo vir pelo ver vice-versa**	Troca do verbo vir pelo ver	Normalmente isso é feito na casa do meu pai, a família da noiva vai se preparando para receber a família do noivo ou o noivo que veêm apresentar-se pela primeira vez a família	INCHI103	**4**
		Verbo ver pelo vir	Nos casamentos devemos usar línguas boas que as pessoas veem com clareza.	INCHI31	
		Sem desvio	As minhas tias elas vão ficar com a noiva para que possam organizá-la vesti-la uma boa roupa e no fim o homem vêm com as suas famílias para poderem se apresentar nas famílias das mulheres.	INCHI647	
7	**Domínio do modo conjuntivo no texto**	Verbo realizar	...é muito bom e muito importante, gostaria que muita das famílias quem pode sem realizar.	INCHI20	**5**
		Futuro do conjuntivo	Também quando ter alguém ao seu lado...	INCHI451	
		Quando o pronome "todo" antecede o nome	Mas na minha família o alambamento é dirigido pelo meu avô que é irmão da minha avó porque ele é o único no meu ceio familiar que fala todas línguas...	INCHI110	
		Depois da conjunção	Mas maioria das vezes é o meu pai quem escreve mais a mim a mãe encarrega-se	INCHI165	

8	**Omissão do determinante**	"mas"	pela comida.		**35**
		Depois da preposição "para" antes do nome	...o esposo leva a sua mulher <u>para casa</u> dele.	INCHI9	
		Depois da preposição "com"	Nas festas como circuncisão as mães não podem visitar os filhos e eles são libertados depois de 1 mês as festas são feitas <u>com participações</u> de palhaços as tradicionais.	INCHI163	
		Depois do verbo "estar" como auxiliar	Bem na minha familia temos estes costumes ainda existentes que é a cultura dos nossos descendentes todos nós encontramos e <u>estamos conviver.</u>	<u>INCHI14</u>	
		Depois do verbo "acostumar" como auxiliar	É um dia em que todos estamos reunidos almoçamos juntos, costumamos a fazer troca de presentes e <u>costumamos fazer</u> jogos.	INCHI189	
		Depois do verbo "ser"	...<u>ver quais são situações</u> em que uma das família estão passando.	INCHI420	
		Depois do verbo "começar"	E depois disso o noivo e a noiva preparam um dia especial para se unir com a família e <u>começar conversar</u>, o noivo entrega o que ele trouxe e recebe o que dele.	INCHI659	
		Antes do nome	eles irem falar com a mulher, quando falarem com a mulher, <u>pai então dará autorização dele</u>...	INCHI643	
9	**Supressão da preposição**	Depois do verbo “agradecer”	<u>Agradecemos os</u> nossos pais por nos <u>pôr</u> na escola o nosso visitante e o nosso querido professor obrigado a Deus por nos conceder este dia.	INCHI114	**10**
		Depois do verbo ter	**-** <u>nos casamentos culturais tem objectivo</u> obrigar também, antes do noivo entrar na casa da sua mulher <u>temem de meter</u> o pano no chão para o homem.	INCHI107	
		Depois do mês e dia	No dia 15 de <u>outubro 2025</u> a minha Família teve uma cerimonia com a família da minha cunhada...	INCHI121	
		Troca do determinante "o" pela contração da preposição "do"	<u>Quando a uma cerimónia</u> do casamento a minha família faz uma reunião familiar para falar acerca dá contribuição do casamento <u>após do</u> casamento nós celebramos nesse dia com <u>muitas felicidade.</u>	INCHI458	

10	**Locução adverbial "em fim" usado no lugar de "enfim"**		No que tange a cerimónia familiar é que a família de casa teve que organizar uma pequena festa familiar onde haver comidas bebidas Música em fim né e que aquela festa essa para unir a família...	INCHI26	**2**
11	**Troca do verbo "haver" pelo verbo "ter"**		A minha família quando tem uma festa de aniversário todos ficam muito felizes fazem compra de muitas comidas, gasosas e álcool.	INCHI416	**14**
12	**Emprego do advérbio "só" no lugar do verbo "ser"**		...eu na minha casa só único menino inteligente, simpático e respeitoso etc.	INCHI230	**3**
13	**Emprego da preposição "atrás" (trás) no lugar do verbo "trazer" (traz)**		Nos alambamentos da nossa cultura normalmente o chefe da família escreve a carta para a família do homem tipo ele pede tudo que ele quiser e a família do homem trás assim os noivos podem concretizar o seu alambamento.	INCHI192	**3**
14	**Uso do verbo "ouvir" (ouve) no lugar de "haver" (houve)**		Uma cerimónia da família ouvi um pedido na qual o meu pai foram formalizou uma carta pedindo dois sacos de açúcar dois fotos do papá e dois fotos da mamã...	INCHI679	**4**
15	**Troca de "haver" no lugar de "a ver"**		A cerimônia da família quando eles estão unidos isso tem haver com a nossa cultura cokwe sobre casamento, alambamento, circuncisão e as famílias ficam mais desorganizada quando os pais se separam, então queira dizer que não a atendimento sobre as famílias muitas acabam por se perder.	INCHI339	**3**
16	**Troca da conjunção**	Emprego advérbio "mais" no lugar de "mas"	Quando chega o natal, na minha família organizamos uma sentada familiar, não só pai e mãe e os irmão mais também, a avó, primos, tios, sobrinhas entre outros...	INCHI193	**29**
		Uso da conjunção "mas" no lugar do advérbio de quantidade "mais"	Bem acerca do pedido eu vou acrescentar um pouco daquilo que ali no pedido ai vemos que quem escreve a carta do alambamento é o tio mas velho	INCHI208	
		Adjectivo "más" usado no lugar da conjunção "mas"	Depois da morte do meu pai a minha familia quase ficou desenrolada, más como temos a nossa mãe nós não	INCHI15	

			ficamos muito abalados porque ela nos disse que estava conosco e que ia nos ajudar.		
		Uso do adjectivo "más" no lugar do advérbio de quantidade "mais"	E com o batismo dela também Eu e os meus irmãos se sentimos ainda <u>más</u> velho progrediu e “batizou-se” também e isso até hoje é um grande encorajamento para nós... Foi bom fazer esta colaboração e obrigado.	INCHI15	
17	**Conjugação do verbo "ter"**	Uso da forma verbal "tenhe" no lugar de "têm"	E os meus pais <u>tenhem</u> sempre costume de te levar num passeio, os amigos que oferecem prendas de aniversário, há sempre teatros, danças, músicas etc.	INCHI456	**17**
		Uso de "têm" no lugar de "tem"	Bem! <u>Na minha família, têm</u> o costume de se reunir de vezes enquanto e falar ou recordar do passado.	INCHI83	
		Troca de "tenhe" pelo "tem"	Agradeço primeiramente a Deus e ao meu professor e <u>a minha família que me tenhe sempre guardado.</u>	<u>INCHI600</u>	
		Emprego de "têm" no lugar de "tens" com o pronome pessoa tu	<u>se tu não têm uma família não é reconhecido na sociedade, mais é muito importante ter uma família.</u>	<u>INCHI534</u>	
		Emprego de "tem" no lugar de "tenho"	<u>Eu tenho uma família muito feliz alegre tem orgulho</u> da minha família porque delas caiu sou feliz e a minha família ela está sempre comigo nos momentos tristes e feliz é isso posso dizer também como uma cerimônia familiar.	INCHI523	
		"Tem" no lugar de "têm"	É muito bom <u>tar</u> entre família e amigos porque nem todos <u>tem</u> essa oportunidade de <u>tar</u> com os familiares e amigos, me sinto muito feliz com isso.	INCHI27	
18	**Substituição do verbo haver (há) pelo determinante "a"**		Na minha família quando é um aniversário sempre ouve uma celebração de família amigos vizinhos sempre <u>a</u> muita felicidade	INCHI27	**4**
19	**Sujeito pronominal**	Troca do pronome pessoal "nos" pelo "nós"	...a família da minha cunhada <u>conversamos entre nos</u> e começamos a nos tirar uma ideia de como a minha cunhada poderia morar com o meu irmão mais velho...	<u>INCHI121</u>	**2**
		Emprego do pronome pessoal "nos" no lugar de	**-** <u>nos casamentos culturais tem objectivo</u> obrigar também, antes do noivo entrar na casa da sua mulher <u>temem de meter</u> o	INCHI 107	

		"os"	pano no chão para o homem.		
20	**Troca da conjunção pelo verbo e vice-versa**	Emprego de "e" no lugar de "é"	A família quando a uma cerimónia de família e quem recebe a carta e o meu irmão mais velho e quando estão a entregar o dinheiro e o meu tio e quem fala e o meu pai enquanto estão a entregar são as nossas tias a nossa irmã que vai ao esposo etc.	INCHI114	**14**
		Uso de "é" no lugar de "e"	A aprendemos muitas coisas quando uma pessoa completa idade e depois disso damos os nossos presentes como sinal de felicidade eu o amor convida gosto muito de celebramos para este momento com os meu pai é a minhas irmão	INCHI336	
21	**Algumas evidências da variante do PA face ao PE**		- A festa de fim de ano a minha família junta a mim, celebramos com um almoço a parede. E cuia muito. Juntamo-nos desde a minha família mais distante e a reunimos para conviver em grande festa. Preparámos o funge, para os mais velhos e não só, ora às crianças ou a arroz com algum tipo de acompanhamento, bacalhau, carne etc. Para as crianças os bolos e os doces também. Todos vestidos de branco, assim juntamo-nos, celebramos agradecemos e dizemos feliz Ano-Novo para cada um.	INCHI305	**83**
			Um cerimônia da família na minha família quando alguém completar mais 1 ano de vida que fazem boda grande e quando alguém casar fazem 3 dias só a bodar depois de alguns dias passarem convidam as pessoas para celebrarem de novo a união.	INCHI464	
			Quando a mãe se gémeos na família a mãe dos bebés é obrigatoriamente ser um pequeno menino margem disciplinar e é atribuída o nome da napassa (mãe dos gémeos).	INCHI550	

Fonte: dados de pesquisa.