**Universidade do Minho**
Instituto de Educação

Francisco Sérgio Manuel Mabiala

# Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola

julho de 2025

Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola
Francisco Sérgio Manuel Mabiala
UMinho | 2025

**Universidade do Minho**
Instituto de Educação

Francisco Sérgio Manuel Mabiala

# Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
**Professor Doutor Rui Manuel Nascimento Lima Ramos**

julho 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-SemDerivações**
**CC BY-ND**

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

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, proteção e saúde.

Ao meu orientador por aceitar estar comigo durante este tempo todo.

A toda a minha família, em particular à Sandra, querida esposa, e aos meus filhos.

Ao Gabinete Provincial da Educação da Lunda Norte, instituição onde trabalhei durante muitos anos, e ao Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Cabinda), pelas dispensas das funções docentes e apoio incondicional ao longo da realização do curso de doutoramento.

À Universidade do Minho que, através do Instituto de Educação, aceitou a minha candidatura e me proporcionou a oportunidade de frequentar o curso.

A todos os professores e funcionários administrativos do IE e das bibliotecas da Universidade do Minho, pelo atendimento das minhas solicitações durante a formação.

A todos os colegas que partilharam a dor, a frustração e as alegrias durante a minha estadia em Portugal.

Ao INAGBE/Angola pela concessão da bolsa de estudo sem a qual não teria sido possível a realização deste sonho.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais, declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola**

## RESUMO

O nosso estudo observou, analisou e descreveu características lexicais e morfossintáticas do português escrito por alunos do ensino secundário da província de Cabinda, em Angola. Os participantes (alunos) das 9.ª e 12.ª classes do ensino secundário responderam a um questionário sociolinguístico que permitiu fazer uma caraterização ecológica das línguas utlizadas em Cabinda e redigiram redações avaliativas – objeto de atribuição de notas pelos professores das respetivas turmas – e redações não avaliativas – aplicadas por nós sem pendor avaliativo. Observámos aulas dos participantes (professores), e entrevistamos os mesmos. Observámos que o português escrito pelos alunos apresenta algumas caraterísticas diferentes da norma do Português Europeu. Existe uma incerteza sobre o número de línguas existentes nessa província. A atuação profissional dos professores de língua portuguesa é baseada num ensino explícito e expositivo, em que se dá maior relevância ao tratamento dos conceitos gramaticais. Ademais, não fazem o uso de textos e discursos durante as suas atividades. Os resultados indicam haver uma variação e interferências linguísticas da língua portuguesa na província de Cabinda, o que requer mais estudos sistemáticos, bem como ajustamento de metodologias de ensino de língua portuguesa nesse contexto caraterizado por multilinguismo.

**Conceitos-chave:** Fenómenos Lexicais e Morfossintáticos, Políticas Linguísticas, Português de Angola, Província de Cabinda.

**A lexical and morphosyntactic analysis of the Portuguese writing of secondary school students in Cabinda/Angola**

## ABSTRAT

Our study observed, analysed and described lexical and morphosyntactic features of Portuguese written by secondary school students in the Cabinda province in Angola. The participants (pupils) from the 9th and 12th grade of secondary school answered a sociolinguistic questionnaire which ecological characterisation of the languages used in Cabinda and wrote evaluative essays - which were graded by their class teachers – and the teachers of the respective classes - and non-evaluative essays - applied by us without any essays. We observed the participants' classes (teachers) and interviewed them. them. We observed that the Portuguese written by the students had different characteristics from the European Portuguese norm. There is uncertainty about the number of languages that exist in this province. The professional of Portuguese language teachers is based on explicit, expository explicit and expository teaching, in which greater importance is given to the treatment of grammatical concepts. grammatical concepts. Furthermore, they do not use texts and speeches during their activities. their activities. The results indicate that there is linguistic variation and linguistic variation and interference in the Portuguese language in Cabinda province, which calls for more systematic studies, as well as the adjustment of Portuguese language teaching methodologies in this context characterised by multilingualism. in this context characterised by multilingualism.

**Key concepts:** Angolan Portuguese, Cabinda Province, Language Policies, Lexical Phenomena and Morphosyntactic Phenomena.

# ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ..... ii
AGRADECIMENTOS ..... iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE ..... iv
RESUMO ..... v
ABSTRAT ..... vi
INDICE DE TABELAS ..... xiii
INDICE DE FIGURAS ..... xv
LISTA DE SIGLAS ..... xvi
DEDICATÓRIA ..... xviii
INTRODUÇÃO ..... 1
1.2. Objetivo Geral ..... 1
1.2.1. Objetivos específicos ..... 2
CAPÍTULO I – PANORAMA LINGUÍSTICO ..... 3
1.1. Linguagem ..... 3
1.1.1. Tipos de linguagem ..... 4
1.1.2. Finalidades da linguagem ..... 5
1.2. Língua ..... 6
1.2.1. Língua-Padrão ..... 7
1.2.2. Língua Nacional (LN) ..... 8
1.2.3. Língua Veicular (LV) ..... 9
1.2.4. Língua Materna (LM) ..... 9
1.2.5. Língua Segunda (L2) ..... 10
1.3. Diglossia ..... 11
1.4. Interferências linguísticas ..... 12
1.5. Erro ..... 13
1.5.1. Conceito de erro ..... 13
1.5.2. Abordagem feita em torno dos erros nos estudos linguísticos ..... 14
1.5.3. Tipologias dos erros ortográficos ..... 15
1.5.4. Causas dos erros ortográficos ..... 16
1.5.5. Intervenção e correção dos erros ..... 17
1.6. Variação linguística ..... 21

1.7. Bilinguismo e Plurilinguismo ..... 23
1.7.1. Tipos de bilinguismo ..... 24
1.7.2. As causas/fatores de bilinguismo ..... 25
1.8. Multilinguismo ..... 27
CAPÍTULO II - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS PALOP ..... 28
2.1. Política linguística ..... 28
2.2. Planeamento linguístico ..... 29
2.3. Angola ..... 29
2.3.1. Localização ..... 29
2.3.2. Situação Sociolinguística ..... 31
2.3.3. Política Linguística de Angola ..... 33
2.3.4. Línguas Angolanas (LA) ..... 35
2.3.5. Ensino de LA ..... 40
2.4. Estudos sobre a LP em Angola ..... 42
2.5. Evolução histórica do processo de ensino-aprendizagem (PEA) em Angola ..... 54
2.5.1. Do período colonial: 1930 - 1974 ..... 54
2.5.2. Alcance da independência (de 1975 a 2001) ..... 58
2.5.3. Entrada em vigor da Lei 13/01, e o impacto da paz ..... 63
2.5.4. Entrada em vigor da Lei 17/16, de 8 de Outubro ..... 68
2.5.5. Entrada em vigor da Lei 32/20, de 12 de agosto ..... 69
2.6. Multilinguismo e políticas linguísticas nos outros PALOP ..... 72
2.6.1. Política Linguística em Cabo Verde ..... 75
2.6.2. Política Linguística em São Tomé e Príncipe ..... 76
2.6.3. Política Linguística em Guiné-Bissau ..... 77
2.6.4. Política Linguística em Moçambique ..... 79
2.7. O que se espera das políticas linguísticas ..... 82
CAPÍTULO III - FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS AFRICANAS ..... 84
3.1. África linguística ..... 84
3.2. Origem do termo bantu ..... 86
3.2.1. Localização das LB ..... 87
3.2.2. Classificação das LB ..... 87
3.2.3. Algumas características gerais das LB ..... 89

3.3. A província de Cabinda ..... 90
3.3.1. Localização geográfica ..... 90
3.3.2. Situação sociolinguística de Cabinda ..... 91
CAPÍTULO IV - FENÓMENOS LINGUÍSTICOS EM ANÁLISE ..... 96
4.1. LÉXICO ..... 96
4.2. NEOLOGISMO ..... 98
4.2.1. Tipos de neologismos ..... 99
4.3. Importação da oralidade para escrita ..... 100
4.4. MORFOSSINTAXE ..... 100
4.4.1. Alguns conceitos ..... 100
4.5. SINTAGMA ..... 102
4.6. PLURAL VAZIO ..... 103
4.7. PLURAL SEMÂNTICO ..... 105
4.8. Sobre o uso de preposições ..... 106
CAPÍTULO V - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ..... 107
5.1. Contexto do estudo e problemática de investigação ..... 107
5.2. Problema de investigação ..... 108
5.3. *Design* de investigação ..... 109
5.4. Participantes - alunos e professores ..... 110
5.4.1. Critério para inclusão dos participantes ..... 110
5.4.2. Critério para validação dos fenómenos ..... 111
5.5. Métodos utilizados no estudo ..... 115
5.5.1. Método indutivo ..... 116
5.5.2. Análise de conteúdo ..... 117
5.5.2.1. Categorias, subcategorias e dimensões ..... 118
5.6. Instrumentos de recolha de dados ..... 121
5.6.1. Observação ..... 122
5.6.2. Redação ..... 124
5.6.3. Inquérito por questionário ..... 124
5.6.4. Entrevista ..... 124
5.7. Constituição do *corpus* ..... 125
5.8. Procedimentos analíticos ..... 127

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ..... 128
6.1. Apresentação dos resultados de observação às aulas ..... 128
6.1.1. Aulas observadas do Prof.1 ..... 129
6.1.2. Aula observada do Prof.2 ..... 135
6.1.3. Discussão das aulas observadas ..... 137
6.2. Apresentação dos resultados quantitativos ..... 140
6.2.1. Línguas maternas ..... 141
6.2.2. Outras línguas que dominam ..... 142
6.2.3. Línguas utilizadas com colegas e amigos ..... 142
6.2.4. Línguas utilizadas quando vão à praça ..... 143
6.2.5. Línguas utilizadas quando vão à igreja ..... 143
6.2.6. Línguas utilizadas em cerimónias familiares ..... 144
6.2.7. Línguas utilizadas para internet ..... 144
6.2.8. Línguas preferidas para ver televisão ..... 145
6.2.9. Línguas preferidas para ouvir música ..... 145
6.2.10. Línguas de que gostariam para a educação ..... 146
6.2.11. Discussão dos resultados quantitativos ..... 146
6.3. Apresentação e discussão dos resultados das redações dos participantes (alunos) das escolas ..... 148
6.3.1. Discussão referente ao plural vazio (PV) ..... 149
6.3.2. Referente ao plural semântico (PS) ..... 152
6.3.3. Referente à pronominalização ..... 153
6.3.3.1. Primeira tendência ..... 153
6.3.3.2. Segunda tendência ..... 154
6.3.3.3. Terceira tendência ..... 155
6.3.3.4. Quarta tendência ..... 155
6.3.3.5. Quinta tendência ..... 156
6.3.3.6. Sexta tendência ..... 156
6.3.3.7. Sétima tendência ..... 157
6.3.3.8. Oitava tendência ..... 157
6.3.4. Conjunção "que" enfática ..... 158
6.3.5. Preferência pelo verbo ter na aceção de existência ..... 159

6.3.6. Substituição e Omissão ..... 162
6.3.6.1. Utilização da preposição *em* em contextos de *a* ..... 162
6.3.6.2. Outras substituições ..... 164
6.3.6.3. Omissão ..... 165
6.3.6.3.1. Omissão da preposição *a* ..... 165
6.3.6.3.2. Omissão da preposição *de* ..... 166
6.3.6.3.3. Omissão da desinência verbal *r* ..... 167
6.3.7. Conjuntivo/imperativo atípicos ..... 167
6.3.7.1. Conjuntivo/imperativo com verbo no indicativo ..... 168
6.3.8. Concordância de género não marcado ..... 169
6.3.9. Fenómenos lexicais: importação da oralidade para escrita ..... 170
6.3.9.1. Adição de grafema ..... 170
6.3.9.2. Supressão de grafema ..... 171
6.3.9.3. Alteração de grafema ..... 172
6.3.9.4. Neologismo morfossintático ..... 173
6.3.10. Síntese quantitativa dos fenómenos nas redações ..... 174
6.4. Apresentação de entrevistas ..... 176
6.4.1. Discussão dos resultados qualitativos (entrevistas) ..... 182
CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 184
LIMITAÇÕES DO ESTUDO ..... 186
RECOMENDAÇÕES ..... 187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 189
ANEXOS ..... 207
ANEXO 1 – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PARA A INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS ..... 208
ANEXO 2 – PARECER DE ORIENTADOR PARA A REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CAMPO NA PROVÍNCIA DE CABINDA ..... 209
ANEXO 3 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS FEITO À SECRETARIA PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO DE CABINDA ..... 210
ANEXO 4 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO ..... 211
ANEXO 5 – GUIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA ..... 212
ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO PARA OS PARTICIPANTES ALUNOS ..... 213

ANEXO 7 – GUIÃO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABINDA ..... 216
ANEXO 8 – ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BASE DE DADOS MAXQDA ..... 217
ANEXO 9 – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS NA BASE DE DADOS MAXQDA218
ANEXO 10 – MANIPULAÇÃO EXEMPLIFICATIVA DAS UNIDADES DE ANÁLISE ..... 219

## INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - estratégias de intervenção sobre o erro e de ensino explícito da ortografia ..... 19
Tabela 2 - LB mais faladas por cada província ..... 36
Tabela 3 - Grupo etnolinguístico segundo (Neto, 2000) ..... 37
Tabela 4 - Povos não bantu segundo (Neto, 2009) ..... 38
Tabela 5 - Línguas não bantu faladas em Angola (Neto, 2009) ..... 38
Tabela 6 - Inovações lexicais e semânticas por siglas, segundo Mendes,1985 ..... 47
Tabela 7 - Inovações lexicais e semânticas por deformação, segundo Mendes, 1985 ..... 47
Tabela 8 - Inovações lexicais e semânticas por aportuguesamento de nomes, segundo Mendes, 1985 ..... 48
Tabela 9 - Fenómenos morfossintáticos - omissões no PA segundo Mendes, 1985 ..... 49
Tabela 10 - Fenómenos morfossintáticos - substituições no PA segundo Mendes, 1985 ..... 50
Tabela 11 - Coocorrência de formas de tratamento (tu e você), segundo Adriano, 2015 ..... 51
Tabela 12 - Possibilidade de próclise em frases declarativas afirmativas, segundo Adriano, 2015 ..... 52
Tabela 13 - Uso de indicativo em vez de conjuntivo e concordância, segundo Undolo, 2016 ..... 53
Tabela 14 - População de Angola segundo os censos de 1940, 1950 e 1960 ..... 55
Tabela 15 - Comparação do currículo dos dois sistemas (o extinto e o novo) ..... 66
Tabela 23 - Participantes no estudo ..... 111
Tabela 24 - Representação dos participantes no estudo por género ..... 112
Tabela 25 - Participantes da Esc.I – Redações ..... 114
Tabela 26 - Participantes da Esc.II - Redações ..... 114
Tabela 27 - Dimensão morfossintática, categorias e subcategorias de análise das redações ..... 120
Tabela 28 - Dimensão lexical, categorias e subcategorias de análise das redações ..... 121
Tabela 29 - Cronologia das atividades ..... 126
Tabela 30 - Línguas Maternas ..... 141
Tabela 31 - Outras línguas que dominam ..... 142
Tabela 32 - Línguas utilizadas entre colegas e amigos ..... 142
Tabela 33 - Línguas utilizadas quando vão à praça ..... 143
Tabela 34 - Línguas utilizadas quando vão à igreja ..... 143
Tabela 35 - Línguas utilizadas em cerimónias familiares ..... 144
Tabela 36 - Línguas utilizadas na internet ..... 144
Tabela 37 - Línguas preferidas para ver televisão ..... 145

Tabela 38 - Línguas preferidas para ouvir música ..... 145
Tabela 39 - Línguas preferidas pelos participantes para a educação ..... 146
Tabela 40 - Síntese quantitativa da dimensão morfossintática ..... 174
Tabela 41 - Síntese quantitativa da dimensão lexical ..... 175

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica de Angola ..... 30
Figura 2 - Divisão político-administrativa de Angola ..... 31
Figura 3 - Mapa etnolinguístico de Angola ..... 35
Figura 4 - Línguas mais faladas em Angola ..... 36
Figura 5- Famílias linguísticas africanas ..... 85
Figura 6 - Classificação das LB segundo Malcolm Guthrie ..... 88
Figura 7 - Mapa linguístico de Cabinda ..... 92
Figura 9 - Fases de recolha de dados ..... 122
Figura 10 - Considera relevantes os aspetos lexicais e morfossintáticos? ..... 176
Figura 11 - Quais essas caraterísticas lexicais e morfossintáticas? ..... 177
Figura 12 - Como trata os desvios dos aspetos lexicais e morfossintáticos? ..... 177
Figura 13 - Acha que estamos na presença de um PA? ..... 178
Figura 14 - Quantas línguas são faladas em Cabinda? ..... 178
Figura 15 - Existe uma língua chamada Ibinda/Fiote? ..... 179
Figura 16 - Para além da LP e das línguas locais, há outras línguas em Cabinda? ..... 180
Figura 17 - Deveria uma língua local ser utilizada no PEA? ..... 180
Figura 18 - Vantagens e desvantagens de inserção de uma língua local no PEA ..... 181

## LISTA DE SIGLAS

**AC** - Análise Contrastiva

**AE** - Análise de Erro

**CAP** - Complemento Agente da Passiva

**CD** – Complemento Direto

**CES** – Ciclo do Ensino Secudário

**CI** – Complemento Indireto

**CNØ** – Concordância Nominal não marcado

**CP** - Complemento de Preposição

**CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

**CRA** – Constituição da República de Angola

**D** – Determinante

**EP** – Ensino Primário

**Esc.I** – Escola do I ciclo

**Esc.II** – Escola do II ciclo

**EUA** – Estados Unidos de América

**FAA** - Forças Armadas Angolanas

**FALA** - Forças Armadas de Libertação de Angola **FAPLA** - Forças Armadas Populares de Libertação de Angola

**FNLA** – Frente Nacional da Libertação de Angola

**GU** – Gramática Universal

**GURN** - Governo de Unidade e Reconciliação Nacional

**IES** - Instituições de Ensino Superior

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**ISCED** - Instituto Superior de Ciências da Educação

**L1** – Língua Primeira

**L2** – Língua Segunda

**LA** – Línguas de Angola

**LB** - Línguas Bantu

**LBSEE** - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**LN** – Línguas Nacionais

**LNM** – Língua Não-Materna

**LP** – Língua Portuguesa

**LV** – Língua Veicular

**MED** – Ministério da Educação

**MPLA** - Movimento Popular de Libertação de Angola

**n** – Amostra

**N** – Nome

**OD** – Objeto Direto

**OGE** – Orçamento Geral de Estado

**PA** – Português de Angola

**PALOP –** Países Africanos de Língua Oficial Português

**Part.** – Participante

**PB** – Português Brasileiro

**PE** – Português Europeu

**PEA** – Processo de Ensino-Aprendizagem

**Prof.** – Professor

**PS** - Plural Semântico

**PV** - Plural Vazio

**QECR** - Quadro Europeu Comum de Referência

**RAGRE** - Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa

**RDC** – República Democrática do Congo

**SADC** – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

**SINPROF** – Sindicato Nacional dos Professores

**SN** – Sintagma Nominal

**SP** – Sintagma Preposicional

**SV –** Sintagma Verbal

**T** – Turma

**T.U** – Turma única

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**UE** – União Europeia

**UNITA** - União Nacional para Independência Tota de Angola

**URSS** - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**VTD** - Verbo Transito Direto

**VTI** - Verbo Transitivo Indireto

**ZIP** - Zonas de Influências Pedagógicas

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos,

Wilson,

Amaia,

Andreia,

Martins,

e Uhenha,

pela dor e solidão suportadas durante a minha ausência.

# INTRODUÇÃO

O português, nos dias de hoje, tornou-se uma língua pluricêntrica, visto que, para além dos crioulos que dela provieram, no caso daqueles falados em Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, continua a sofrer ramificações internamente, fazendo com que seja possível pensar-se num português angolano ou moçambicano, por exemplo, à semelhança dos já instituídos, o português europeu e o português brasileiro. O pluricentrismo que tende a caraterizar a língua de Camões pode ser justificado pelas variações linguísticas observadas dentro da mesma no espaço da lusofonia.

Em Angola, concretamente na província de Cabinda, local onde incidem as observações do nosso estudo, existe uma ecologia linguística onde o português se sobrepõe às outras línguas desse território. Daí, a nossa motivação de buscar mais entendimentos sobre essa língua, uma vez que a mesma está enraizada em todas as esferas do território da província de Cabinda.

Ora, esta investigação parte da formulação do seguinte **problema**: quais são as características lexicais e morfossintáticas do português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda?

A província de Cabinda, situada no extremo mais a Norte do país, apresenta um mosaico etnolinguístico constituído por sete grupos: *basundi, bayombe, bavili, balinji, bakoci, bakuakongo e bawoyo*. Entretanto, até ao momento, não existem consensos sobre o número exato de línguas faladas nesse território. Aliás, este caso é genérico para todo o país. O que se sabe, por meio de investigações, é que o português que ocorre em Cabinda, tanto falado como escrito, está longe do padrão tomado pelo Estado angolano. No português que ocorre nessa província, há cedências em vários níveis, lexical, fonológico e morfossintático, sobretudo.

Aqui, constituem base para a formulação da pergunta de investigação os níveis lexical e morfossintático a partir do plano escrito, pois a nossa finalidade foi de observar, analisar e descrever os aspetos lexicais e morfossintáticos do português escrito pelos alunos do ensino secundário da província angolana de Cabinda.

## 1.2. Objetivo Geral

Fornecer contributos para a descrição das especificidades do português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda.

### 1.2.1. Objetivos específicos

i. Analisar a ecologia das línguas na província de Cabinda, bem como a sua utilização pelos alunos do ensino secundário.

ii. Recolher redações dos alunos e refletir sobre aspetos lexicais e morfossintáticos presentes nas mesmas face à norma do português.

iii. Relacionar o nível de escolaridade dos alunos com as características lexicais e morfossintáticas observadas.

Quanto à organização, o trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo, panorama linguístico, faz um enquadramento conceitual sobre alguns termos transversais nos estudos linguísticos.

O segundo, políticas linguísticas nos PALOP, apresenta, tendo em conta as leis de bases do sistema de educação e ensino, assim como as constituições desses países, o quadro de políticas e planeamento linguísticos. Aqui, a ênfase recaiu na realidade angolana por se tratar do contexto da elaboração deste estudo.

O terceiro, famílias linguísticas africanas, debruça-se primeiramente sobre a configuração linguística do continente africano. Maior destaque foi dado à família congo-kordofaniana pelo facto de nela estar inserido o grupo das línguas bantu (LB), sendo que algumas línguas desse grupo constituem maioritariamente o que hoje é Angola em termos linguísticos.

O quarto, fenómenos linguísticos em análise: conceitos e definições, traz uma abordagem mais específica dos fenómenos que emergiram dos dados e que, consequentemente, foram objeto da nossa análise.

O quinto, metodologia de investigação, apresenta o contexto do estudo e as opções metodológicas, baseadas a partir da definição da problemática e da descrição do *design* de investigação. Faz a contextualização da investigação e dos participantes. Justifica os métodos e técnicas de recolha de dados.

No sexto, e último, capítulo, apresentação e discussão dos resultados, após o processo de tratamento que envolveu a utilização de softwares como SPSS para dados quantitativos e MAXQDA para qualitativos, apresentamos e discutimos os resultados.

## CAPÍTULO I – PANORAMA LINGUÍSTICO

Com o presente capítulo, trazemos a fundamentação teórica sobre diversos conceitos e definições que julgamos serem pertinentes para a presente investigação.

### 1.1. Linguagem

Todos os seres humanos nascem, exceto por causa de alguma patologia ou distúrbio, com capacidade de adquirir e desenvolver a linguagem, mas isso não acontece de um dia para outro, requer estar inserido em sociedade para desenvolver e apropriar-se dessa capacidade.

Saussure (1976) entende que a "linguagem repousa sobre uma faculdade que recebemos da natureza, enquanto que a língua é uma coisa adquirida e convencional, que deveria ser subordinada ao instinto natural em vez de o dominar" (pp. 34, 35).

Por seu turno, Chomsky (1980) entende que "a linguagem é como um espelho do espírito"; em outras palavras, "ela é um produto da inteligência humana, uma criação renovada em cada indivíduo através de operações que ultrapassam o alcance da vontade ou da consciência" (pp. 9,10); pode ser entendida igualmente "como expressão do pensamento, através dos meios fornecidos pela faculdade de linguagem" (p. 36). Estudar a linguagem é ter "a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam a estrutura e uso [da mente humana], princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie" (Chomsky, 1980, p. 10). Ainda sobre a linguagem, esse autor aponta que "muito do interesse do estudo da linguagem relaciona-se, na minha opinião, com o facto de ele oferecer uma abordagem ao problema clássico a que chamei «o problema de Platão»: o problema de explicar como é podemos saber o que sabemos"; portanto, de forma muito filosófica, diz ainda que, "no caso da linguagem, parece que o nosso conhecimento proposicional deriva da interacção de princípios da GU[1], uma vez fixados os parâmetros" dessa mesma interação (Chomsky, 1994, p. 256).

É olhando para tudo quanto foi exposto acima que evocamos Faria (2003), que defende que "o uso da linguagem é em si mesmo um processo complexo cuja observação recruta um conjunto de pressupostos e perspectivas no âmbito quer da ciência cognitiva quer das ciências sociais" (p. 57).

[1] Gramática Universal, que é entendido "como sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] necessidade biológica, e não lógica" (Chomsky, 1980, p. 28).

Aliás, essa complexidade, quando associada ao pensamento, faz da linguagem a marca diferenciadora do ser humano face aos animais, tal como Chomsky (1980) apontava:

> não existe nenhuma estrutura semelhante à GU em organismos não-humanos, e (...) a capacidade para o uso livre, apropriado e criativo da linguagem como expressão do pensamento, através dos meios fornecidos pela faculdade da linguagem, é também um traço distintivo da espécie humana, não havendo em nenhuma outra parte qualquer caso análogo significativo (p. 36).

Isso não quer dizer que os animais não possuam uma linguagem, e que não utilizem a mesma no seu instinto natural para a sobrevivência, pois "a comunicação não é exclusiva dos humanos. A única comunicação exclusiva dos humanos é... a comunicação humana. Porque há outras" (Teixeira, 2014, p. 16).

Segundo Oliveira et al. (2000), a linguagem pode ser entendida como "a capacidade humana de produzir e entender signos vocais" (p. 273).

Para Slama-Casacu (1961), como citado em Cunha e Cintra (1984), a linguagem pode ser definida como "um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa actividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer" (p. 1). Estes, por sua vez, vão enfatizar que a linguagem pode significar "todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem" (idem, ibidem).

### 1.1.1. Tipos de linguagem

A linguagem considerada em dois modos complementares, verbal e não-verbal, tem sido objeto de inúmeras investigações em diversas ramificações da linguística e de outras ciências afins. Segundo Rodrigues (2009), "no que concerne à linguagem não verbal, a sua concretização dá-se por meio de símbolos orais ou escritos, porém, nunca através de sons articulados" (p. 29). Por conseguinte, costuma-se atribuir linguagem a seres inanimados e abstratos como rochas, árvores, paisagens entre outros, por causa da interpretação que o próprio homem faz sobre os mesmos.

A linguagem verbal é o que, no entender de Carvalho (1973), pode ser definido "como uma actividade simultaneamente cognoscitiva e manifestativa, realizada pela utilização de um sistema de duplos sinais (designados pelo nome de signos), que se apresentam fisicamente como objectos sonoros produzidos pelo aparelho fonador do homem" (p. 28). A linguagem verbal apresenta duas formas, a oral e a

escrita. Gonçalves (1998) diz que a primeira forma "é comum a todo o ser humano, desde que não ocorra qualquer anomalia que o possa privar dela. A linguagem escrita, pelo contrário, não é comum a todos os homens, há sociedades sem escrita, mas constituídas por falantes (p. 40).

### 1.1.2. Finalidades da linguagem

A finalidade da linguagem é basicamente associada à comunicação humana, e a sua manifestação é uma atividade do pensamento (a mente). "Entende-se aqui por actividade mental os processos mentais que nos permitem receber, organizar, elaborar, reter e recuperar a informação" (Sim-Sim et al., 1997, p. 29).

Carvalho (1973) aponta as seguintes funções da linguagem:

A primeira tem a ver com ***comunicação***, que o autor diz significar "dar a outro alguma coisa que não deixa de ser meu entregar-lhe algo que continua ainda a pertencer-me", ou melhor, "significa transmitir, transferir para a posse de outro aquilo que desde agora passa a ser comum" (p. 25).

A segunda refere-se a ***pura exteriorização***, "uma objectivação externa por meio da palavra, é o pensamento ou, em termos mais precisos e com referência aos momentos particulares dessa actividade, conteúdos de consciência, conteúdos cognitivos" (p. 26).

*A terceira tem a ver com o* ***conhecimento***, que o autor aponta como "algo que se realiza no interior do próprio sujeito falante", (p. 29).

Uma das características específicas da linguagem verbal, diz Carvalho (1973), "consiste em que os seus significantes são constituídos por objectos sonoros" (p. 71), ou seja, produzidos pelo aparelho fonador, que está constituído pelos seguintes órgãos: "os pulmões, os brônquios, a traqueia, a laringe, as cordas vocais, a faringe, a boca e fossas nasais" (Cunha & Cintra, 1984, p. 25). Para o efeito, o ar costuma ser considerado como a matéria-prima.

Retomando, aquele autor adiciona as outras duas caraterísticas, a seguir:

a) De todos as formas enunciadas da linguagem humana, só aquela a que chamamos verbal ou falada é universal. A linguagem falada, universal e de uso constante, é por isso mesmo a linguagem por excelência.
b) Através dela [linguagem vocal] o homem dispõe da capacidade (embora nunca inteiramente realizada) de abranger compreensivamente e de dar forma a toda a realidade. Pelo contrário, a maior parte das restantes formas da linguagem não servem senão para designar alguma parte,

> sectores determinados, da realidade: os símbolos matemáticos só têm o poder de significar as verdades da razão matemática; a linguagem dos sinais de trânsito só serve, evidentemente, para representar uma fracção bem pequena e limitada da realidade (Carvalho, 1973, pp. 71, 72).

## 1.2. Língua

A conceção da língua tem sido abordada por diversos autores, com propostas nem sempre convergentes.

Para Saussure (1976), a língua "não se confunde com a linguagem", que "é multiforme e heteróclita", e acrescenta dizendo que "a linguagem não é classificável em nenhuma categoria de factos humanos, pois não sabemos onde está a sua unidade" (pp. 34, 35).

Enquanto Saussure considerava que "a língua é um todo em si" (p. 35), neste caso como estrutura fixa e imutável, não desvalorizando os estudos do linguista suíço, Chomsky (1994) questiona esses estudos pelo facto de a eles não terem sido associadas as questões mentais na aquisição da língua, tal como se vê abaixo:

> É difícil de imaginar de que modo estes estudos poderão progredir frutiferamente sem se ter em conta as propriedades reais da mente que estão envolvidas na aquisição de uma língua, especificamente, as propriedades do estado inicial da faculdade da linguagem caracterizadas pela GU. (Chomsky, 1994, p. 38)

Esse autor, ao abordar o conceito de língua, vai utilizar no seu estudo o termo Língua-I[2], que diz ser "um elemento que existe na mente da pessoa que conhece a língua, adquirido por quem aprende e usado pelo falante-ouvinte" (Chomsky, p. 41). É com base neste posicionamento que vai distanciar-se das abordagens anteriores que apontavam a língua como produto social. Essa tese é reforçada através da sua linha de investigação, conhecida como gramática generativa, que tem como objeto de estudo "os estados da mente/cérebro" que regem o comportamento linguístico ou daquilo que o mesmo origina, ou seja, "pretende representar exactamente aquilo que uma pessoa sabe quando sabe uma língua, ou seja, aquilo que foi aprendido, porque complementado por princípios inatos" (Chomsky, 1994, pp. 23, 43).

[2] Língua interna

Oliveira et al. (2000) apresentam o conceito de língua lato, defendendo que se trata de "um sistema de signos articulados e relacionados de uma forma específica segundo a comunidade à qual pertence, assim sendo, é um instrumento de comunicação de uma dada comunidade" (p. 274).

Por seu turno, para Cunha e Cintra (1984), "a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que o cerca e sobre ele age" (p. 1). A sua reflexão sobre a língua vai divergir da de Saussure (1976), quando acrescentam que a língua "não pode ser imutável, ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou" *(idem).* As línguas variam e mudam; são criadas e recriadas porque são uma pertença das sociedades que também dispensam a característica imutável.

### 1.2.1. Língua-Padrão

Normalmente instituída como a noma linguística oficial, aquela que "tem sido comummente definida como um padrão de uso escrito e falado adequado às situações formais de intercomunicação linguística. A norma associa-se às classes altas e instruídas, é uma marca que distingue essas classes das outras classes" (Adriano, 2015, p. 76).

Os seus conceitos não se esgotam nessa linha, também é entendida como aquela "escolhida e tomada por um Estado para a difusão em todos os sectores do seu território, sobretudo no ensino e na administração pública, adotada e utilizada também nas relações internacionais ao mais alto nível pelos órgãos de soberania do Estado" (Mabiala, 2021, p. 213). É considerado o dialeto de maior prestígio numa dada comunidade linguística e tida como a referência em todas as áreas da língua em questão (sobretudo em termos fonéticos, sintáticos, morfológicos e semânticos). É o ideal linguístico para toda a comunidade que a ele diz respeito. Dialeto para Cunha e Cintra (1984), são "as formas caraterísticas que uma língua assume regionalmente" (p. 4). Mesmo quando este é considerado como o ideal para a comunidade linguística, Gomes (1987) alerta que "as línguas, tal como o mar, se encontram em constante mutação. A norma deve, pois, ser flexível e maleável" (p. 252).

Para Teixeira (2014, p. 114),

> A língua padrão não é, dentro de cada comunidade, a língua de toda a gente, nem a língua das pessoas mais cultas. Uma pessoa de grande cultura pode usar registos linguísticos regionais e uma pessoa que fale o padrão (por exemplo, atualmente, o falar de Lisboa) pode ter uma cultura escolar muito reduzida.

> No entanto, o modelo de língua tido como padrão serve essencialmente para dar a ideia que toda a comunidade fala assim ou, se não fala, deveria falar.

Em Angola, o português é a língua oficial. A praxe da difusão dos documentos oficiais mostra que é o padrão de Portugal (falares da região de Lisboa-Coimbra), que esse país tem optado, ainda que esta não venha especificada nos documentos oficiais, volvidos quase cinco décadas desde o alcance da independência nacional. Sobre o padrão de Portugal, Teyssier (1994) diz que,

> tal como o castelhano, o português originou-se de uma língua nascida no Norte (o galego-português medieval) que foi levada ao sul pela Reconquista. Quanto à norma, porém, o português moderno diverge do castelhano, pois vai buscá-la não no Norte, mas sim na região centro-sul, onde se localiza Lisboa" (p. 22).

Vários estudos linguísticos sobre Angola têm apresentado as variações entre o ideal e o real linguístico, o que tem suscitado debates nos meios académicos quanto ao facto de se tratar da mesma ou de normas diferentes. E, se são diferentes, em que diferem entre si? Esta pergunta também se enquadra na linha de investigação do presente trabalho.

### 1.2.2. Língua Nacional (LN)

A semântica da expressão LN, no contexto angolano, remete para um conjunto de línguas africanas de origem bantu e não bantu (khoisan) faladas no território nacional. Porém, vários estudiosos têm afirmado que, pelo seu papel (unificador) e, até, porque não lhe é possível delimitar um espaço geográfico dentro do território angolano, a LP também ganhou esse estatuto em Angola, o que não nos deixa dúvidas. Aliás, para além do papel que desempenha nesse país, pelas suas características do ponto de vista lexical, fonético e morfossintático, sobretudo, tem gerado debates sobre a existência de um Português de Angola.

Undolo (2016) entende que

> em relação à LP, consideramos haver hoje razões que se impõem na confirmação de que esta língua é, mais do que as línguas autóctones, a língua nacional de Angola, no sentido em que ela é a única que une todos os falantes do território nacional, cultural administrativamente (Undolo, 2016, p. 93).

Um dado a considerar é que muitas dessas línguas nacionais (doravante, Línguas Angolanas – LA), não são da pertença exclusiva dos angolanos, ou seja, são faladas em outros países. As línguas nesta

condição são a maioria daquelas faladas nas províncias fronteiriças de Cabinda, Zaire, Uíge, Lunda Norte, Moxico e Cunene. Neste caso, pode afirmar-se que estamos perante línguas transnacionais.

### 1.2.3. Língua Veicular (LV)

É entendida como aquela que permite a interação entre indivíduos que dominam línguas diferentes. A nível global, esta função tem sido maioritariamente atribuída ao inglês e, em alguns contextos, ao francês, nas reuniões ou comissões de trabalho das organizações internacionais. A nível de Angola, a LP tem desempenhado esse papel, o que permite a identificação ocasional de situações de diglossia.

### 1.2.4. Língua Materna (LM)

Também designada por língua primeira (L1), é aquela adquirida na tenra idade. Língua dos primeiros contactos entre a criança e os progenitores, ou outras pessoas que estejam presentes nessa fase. Ferraz (2006) diz que "a metáfora língua materna remete-nos, em definitivo, para a mãe, porque é a voz dela que supostamente a criança primeiro ouve, daí, talvez, a designação língua primeira com que é também referida" (p. 20).

Para Oliveira et al. (2000), "língua materna é aquela que está em uso no país do locutor, aprendendo-a desde a sua infância", ou seja, "a língua é utilizada no país de origem e serve de instrumento de comunicação desde mais tenra idade" (pp. 274, 274). Tendo em conta os conceitos autores acima, podemos afirmar que a L1 passa maioritariamente pelo processo de aquisição, ou seja, no convívio familiar e de forma espontânea.

Ora, "afirma-se que, na aquisição da L1, as crianças dominam a sua LM, imitando as produções dos adultos e que os seus esforços de usar a linguagem são acompanhados pela correcção, e pela recompensa" (Frias, 1992, p. 59).

Na fase de aquisição, pode ocorrer o fenómeno chamado apagamento, em que uma língua é substituída completamente por outra – na sua gramática implícita - ou seja, quando a já adquirida (mas não consolidada), é substituída por uma outra por causa da falta de exposição à primeira.

Vale sublinhar que nem sempre a aquisição de uma outra língua implica apagamento da primeira. Há casos em que a criança adquire duas ou mais línguas maternas, ou seja, a aquisição feita pela exposição direta a duas ou mais línguas diferentes. Este fenómeno pode acontecer, por exemplo,

quando os progenitores são de nacionalidades diferentes (sendo emigrantes) e cada um mantendo contacto com a criança numa língua diferente da frequentemente utilizada pelo seu cônjuge na interação com essa criança.

De acordo com Spinassé (2006, p. 5),

> A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do[s] pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Portanto, em Angola, sobretudo nas zonas rurais, há décadas que a posição de L1 tem sido ocupado pelas LA, segundo alguns estudos, mas os dados do INE (2016), ao apontarem que 49% da população das zonas rurais fala frequentemente o português, admitem a presunção de que tem havido já muitos casos de aquisição simultânea de L1 (LP e uma LA) nessas zonas. Vale deixar claro que a nossa presunção é justificada por falta de dados, visto que os do INE (2016) são inconclusivos no tocante à ordem de aquisição das línguas faladas no território nacional.

### 1.2.5. Língua Segunda (L2)

Esta designação é atribuída à língua que alguém adquire ou que aprende e, consequentemente passa a falar, sendo já falante fluente de uma L1. Geralmente, existem dois processos à volta deste fenómeno, o processo de aquisição e o de aprendizagem. O primeiro é feito tal como acontece com a L1: o sujeito adquire uma língua de forma espontânea através do processo de contacto, normalmente fora do contexto escolar. Ao contrário do primeiro, o segundo processo é atribuído à aprendizagem sistemática de uma língua, realizada, maioritariamente em ambiente escolar.

Oliveira et al. (2000) defendem que uma L2 "tem um estatuto privilegiado oficialmente porque é ensinada como veiculadora numa comunidade onde a(s) língua(s) maternas está/estão praticamente desconhecida(s) além das fronteiras deste país; é o caso dos países africanos (e não só) colonizados durante longo tempo" (p. 275).

No processo de aprendizagem ou de aquisição de uma língua,

> no caso particular de L2, trata-se de edificar um novo sistema de comportamentos linguísticos que se sobrepõe ao sistema previamente adquirido da LM. A teoria behaviorista prevê que o mecanismo psicológico da aprendizagem é a transferência que consiste em reutilizar na aprendizagem hábitos e saberes previamente adquiridos. Se os hábitos da L1 e da L2 são iguais, a transferência será positiva e resulta em produções conforme a norma da língua alvo. Se os hábitos da L1 e da L2 diferem, resulta em produções desviantes, relativamente à norma da L2, e é considerada negativa (Frias, 1992, p. 59).

As metodologias aplicadas no ensino de L2 têm sido muito discutidas nos países com grande interesse de integração em organizações sobretudo económico-políticas regionais e até globais.

## 1.3. Diglossia

Termo relacionado com o multilinguismo, é utilizado para se referir a "uma relação de hierarquia entre uma língua A dominante e uma ou várias outras línguas B dominadas" (Gardès-Madray & Brès, 1989, p. 155). É um fenómeno linguístico que acontece quando existem duas ou mais línguas num território e que cada uma é selecionada para um contexto exclusivo de comunicação. Vista como a alternância do código linguístico, tal como acontece em Angola, onde muitos falantes, sobretudo nas zonas rurais, são obrigados a comunicarem em LP durante as aulas ou diante das instituições públicas do Estado, mas, em pouco tempo, estando fora desses locais, voltam a utilizar uma das suas línguas locais.

Segundo Gardès-Madray e Brès (1989), "a característica do funcionamento diglóssico é a de ocultar a origem desta dominância substituindo-lhe uma complementaridade de direito, na consciência dos usuários em que a/as língua(s) B só têm lugar às margens da língua" (p. 155).

Portanto, em vários países - Angola, cedo ou tarde poderá juntar-se a esses – para se dirimir as conotações que se atribuíam às situações diglóssicas, recorreram a políticas linguísticas que consideramos positivas, se comparadas com os outros onde prevalecem tais situações. É o caso do processo de normalização implementada na região espanhola de Catalunha, em que o catalão passou a ser a cooficial, juntando-se ao castelhano, e *Aménagement* na região canadense de Quebec, onde o francês é a língua maioritária e consequentemente a cooficial com o inglês (Calvet, 2007).

## 1.4. Interferências linguísticas

As migrações de povos de um lugar para outro aconteceram desde a antiguidade. Alguns povos impuseram-se, e outros foram dominados. Tal qual os povos, assim se viu entre as línguas, uma vez que essas são, igualmente, um objeto de poder. Por meio delas ocorreram proibições e/ou imposições, inevitavelmente surgiam interferências, variações e mudanças linguísticas. Neste caso, exemplifica-se o surgimento das línguas novilatinas, algumas delas tendo mais tarde originado pidgins e crioulos.

Segundo Frias (1992),

> "a interferência é descrita como um fenómeno de influência das estruturas linguísticas da L1 sobre a L2. Quando L1 e L2 partilham um significado, mas o exprimem de modos diferentes, surge um erro em L2, porque o aprendente operará um "transfer" de L1 para L2. Julga-se que os erros cometidos são todos "interferências", devidas à intervenção de elementos linguísticos da LM quando não dominados na L2" (p. 60).

Por seu turno, na mesma linha de pensamento, Carvalho (1984) diz que

> A interferência linguística consiste em que um dos saberes activos do indivíduo bilingue interfere no outro, no próprio acto de fala ou anteriormente a ele, determinando erros ou desvios, pelos quais no texto produzido certas formas da técnica utilizada aparecem assimiladas ou adaptadas à da outra da outra técnica, ou até mesmo substituídas ou supridas pelas desta, que assim, em grande parte inconscientemente (para o sujeito falante), se manifesta (p. 394).

As interferências nas sociedades multilingues são inevitáveis. Digamos que, na aquisição ou aprendizagem de uma L2 ou estrangeira, o falante pode incorrer neste fenómeno por diversas vezes. Diz-se que existem interferências positivas e negativas. Cardoso (2007) diz que, "por interferência ou transferência negativa entende-se o uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua e transferido erradamente para a segunda língua" (p. 6), ao passo que as interferências positivas são aquelas que não alteram os elementos da língua alvo, aquela que se aprende. Elas acontecem por meio de processos mentais, as deduções, de L1 para L2.

A transferência deve ser entendida aqui por "uma operação psicolingüística relativamente complexa que pode ocorrer entre duas línguas quando o aprendiz constrói entre elas hipóteses ou regras de equivalências ou de correspondências" (Heredia, 1989, p. 206). Um caso prático: podemos pensar que, quando um falante de LP estiver a aprender o funcionamento da flexão em número em inglês; obviamente, poderá transferir por meio de dedução a utilização da marca do plural *-s* da palavra escolas (LP) para *schools* (interferência positiva). Por outro lado, um sujeito cuja L1 seja Língua

Angolana (LA) – *Ilinji* – e que esteja a aprender a falar a LP, pode apagar a marca do plural *-s* porquanto esta não ocorra naquela língua, como *nzó - sinzó* "casa-casas" – aqui estaremos diante duma interferência negativa.

Durante a aprendizagem de uma L2/LE, ou nos contactos que acontecem frequentemente de forma natural entre sujeitos em contextos multilingues, as interferências podem ocorrer não apenas a nível morfossintático, tal como os exemplos a que nos referimos acima, mas também a nível lexical e semântico, desde o elemento mais pequeno ao maior de alguns desses níveis.

As interferências que estamos a designar de negativas, na maior parte das vezes, são consideradas como erros que, em circunstâncias formais do uso da língua, os falantes procuram corrigir e evitar, e esse tem sido o cerne da conhecida "força centrípeta da conservação que garante a superior unidade de um idioma", ao contrário "da força centrífuga da inovação" da língua (Cunha & Cintra, 1984, p. 4), força essa que se galvanizou com o surgimento da sociolinguística na segunda metade do século XX nos EUA.

## 1.5. Erro

### 1.5.1. Conceito de erro

Erro é um nome formado a partir da redução do verbo errar, processo designado por derivação regressiva ou conversão, no quadro do processo de formação de palavras. Erro, etimologicamente, diz Machado (1977), provém "do latim *errāre*: errar, andar de um lado para o outro, caminhar ao acaso; afastar-se do caminho verdadeiro, seguir caminho errado, enganar-se, desviar-se" (p. 432). "Designa diversos tipos de enganos ou desvios com relação a normas, elas próprias diversas", dizem (Galisson & Coste, 1983, p. 246).

Por ser bastante polissémico, o erro é frequentemente associado à falha. Recorremos, de forma sintética, ao dicionário da LP contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001), onde vimos que o erro provém do

> latim *fallia.* 1. Aquilo que falta, que está menos em alguma coisa (fenda, fractura, racha). 2. Pedaço pequeno ou fragmento de qualquer coisa (lasca). 3. Aquilo que constitui uma imperfeição, uma incorrecção, um erro; o que resulta de um engano (defeito, falta). 4. O que constitui uma interrupção num processo, num encadeamento, quebra na conexão de factos, de ideias (pp.1683-1684).

A nós, interessam-nos, neste trabalho, observar os erros linguísticos em contextos multilingues, mas também, dentro da mesma língua (LP), com ênfase na escrita dos estudantes do ensino secundário da província angolana de Cabinda. Aqui, optamos por designar os erros, bem como as interferências linguísticas, como fenómenos linguísticos.

Portanto, é importante realçar aqui que não é foco neste trabalho fazer um mapeamento da tipologia genérica dos erros.

### 1.5.2. Abordagem feita em torno dos erros nos estudos linguísticos

Nos estudos linguísticos, o tratamento dessa temática ganhou protagonismo quando o mundo ocidental impulsionou o ensino das LE. Foi nos EUA, nos anos 50 do século XX, que os investigadores, sobretudo linguistas, na ânsia da busca do melhor método de ensino e aprendizagem das LE, divergiam e convergiam, originando algumas linhas de investigação que, tempos depois, eram rejeitadas por outras. Foi assim que surgiu o método batizado como "Análise Contrastiva (A.C.), [que] é uma forma de análise linguística pela qual as estruturas da L1 e da L2 são sistematicamente comparadas" (Frias, 1992, p. 60).

Esse método, de inspiração behaviourista, gerou muitas críticas não apenas por causa da sua conceção teórico-metodológica, mas também na indefinição "de uma teoria psicológica bem desenvolvida", o que fez com que fosse substituído por Análise de Erro" (A.E.), "que, em vez de partir de uma comparação L1 e L2 para predizer a localização dos erros, os estuda num corpus para procurar as suas causas" (p. 62). Ora, AE é que, de facto, foi efetivada como a substituta da AC, em 1968, tendo este como seu mais expoente o investigador Pit Corder.

Vimos que, enquanto a AC centrava a sua reflexão sobre a comparação de L1 *vs* L2, considerando o aluno como um agente passivo, ignorando assim as atividades mentais deste, uma característica defendida pelos behaviouristas, a AE trabalha naquele momento com

> o princípio que consiste no levamento das produções erradas dos alunos, segundo procedimentos sistemáticos de os classificar e interpretar. O primeiro objectivo é, evidentemente, identificar as principais dificuldades ou insuficiências dos alunos num dado contexto de aprendizagem, para melhorar o ensino e elaborar ou reformular métodos (Frias, 1992, p. 63).

Decerto, as interferências de L1 para L2, quando olhadas a partir do método de AE, deixam de ser vistas como erros grosseiros, mas, como atenuantes, visto que é, por vezes, inevitável que não se faça

nenhuma transposição de uma língua para outra, ainda que de forma mental, no contexto de aprendizagem.

### 1.5.3. Tipologias dos erros ortográficos

Antes de mais, é importante justificar o motivo de referirmos erros ortográficos e não morfossintáticos. Ora, nesse estudo, a redação, no plano escrito, foi um dos instrumentos que utilizámos como pretexto para a observação de diversos fenómenos linguísticos no português escrito pelos alunos do ensino secundário de Cabinda. Pensamos que uma intervenção didático-metodológica nos erros observados no plano da escrita dos participantes repercutiria positivamente, também, tanto no plano lexical como no plano morfossintático.

Os "erros ortográficos", por aquilo que representam na didática das línguas (L1 e L2) ou ainda apenas na de L1, são objeto de inúmeras classificações por alguns especialistas na área, com reflexões mais ou menos profundas do que outras, não constituindo por isso algo para se descrever aqui. Sobre essa temática, interessou-nos trazer, primeiro, a abordagem feita por Mpanzu (2018), que fez duas classificações, que passamos a apresentar:

> **Erros de desempenho** (performance): de desatenção, de esquecimento, lapsos, devido a distrações, fadiga ou estresse que ocorrem durante as provas, levando a uma perturbação na aplicação de uma regra conhecida. São erros passageiros, na medida em que o aluno conhece a regra que deveria ter aplicado; é, portanto, capaz de corrigir numa dada altura (p. 92).

Em contrapartida, vale dizer que esses não sucedem apenas durante a realização de uma determinada prova, tal como diz esse autor, mas também nas atividades normais que envolvem a escrita. É por este motivo que – em contextos da sala de aula no ensino primário –os professores têm o dever de fazer um acompanhamento individualizado a cada aluno por forma a identificar e, consequentemente, corrigir os erros que estes cometem por desatenção ou esquecimento.

A outra classificação desse autor é designada por **erros de competência,** que são aqueles "que o aluno não pode corrigir. O aluno não faz isso por causa de uma incapacidade, mas por seu nível de conhecimento da língua estudada em determinado momento" (pp. 92-93).

Em outros termos, seguindo o fio desse autor, os erros de competência são os que ocorrem naquela situação em que o sujeito, estando no uso da escrita, venha a cometer, não aqueles por esquecimento que, por si só, pode corrigir, mas aqueles provocados por pouco conhecimento das regras da língua

em uso. Entende-se ainda que somente os consiga corrigir à medida que o tempo for passando, interagindo com o mesmo código, ganhando e aumentando, assim, a sua competência linguística.

Não se cingindo apenas a erros ortográficos, de forma transversal em diferentes domínios de uso da língua, Galisson e Coste (1983) distinguem:

> - os erros provenientes de um desconhecimento ou de um conhecimento incompleto e inexacto das regras da língua. Quer se trate da aquisição da língua materna, quer da aprendizagem de uma língua estrangeira, estes erros apresentam geralmente um carácter sistemático (aplicação de regras inadequadas, fenómenos de interferência, etc.) que permite pôr a claro «sistema de erros» e melhor diagnosticar a sua origem e a sua coerência.
>
> - os erros imputáveis a falhas na produção dos enunciados por lapso, defeito de pronúncia, falta de organização, ruptura de construção, etc.) e provenientes seja de incidentes passageiros e aleatórios de realização, seja de causas mais patológicas relacionadas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem (p. 247)

A distinção trazida por Mpanzu (2018) coincide com a já feita por Galisson e Coste (1983). Porém, Galisson e Coste (1983) acrescentam um dado não referenciado pelo Mpanzu (2018), que são os "incidentes passageiros e aleatórios de realização, seja de causas mais patológicas relacionadas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem" (p. 247). Estes podem ser enquadrados nos erros de desempenho, pelo facto de poderem ser corrigidos pelo próprio falante, caso faça algum tratamento convencional nos órgãos afetados; aliás, não é que o sujeito não tenha conhecimento da norma, mas que, por motivos acima expostos, não a consiga cumprir.

### 1.5.4. Causas dos erros ortográficos

No dia a dia, quando se ouve falar de erro, pensa-se imediatamente num certo desvio cometido sobre uma regra imposta, ou sobre um padrão, ou sobre o comportamento desviante de alguém perante outrem, voluntária ou involuntariamente. O erro acontece em quase tudo que o homem realiza. Talvez por este facto é que se tenha dito que *errar é humano,* ou melhor, *o erro é natural.* Se é ou não humano, ou natural, deixemos para os filósofos. Gomes (1987) aponta as seguintes causas dos erros:

- causas psicológicas: memória, atenção, percepção, lateralidade;

- causas derivadas dos métodos de leitura seguido;

- causas relacionadas com o meio social do aluno: vocabulário, hábitos de leitura;

- causas relacionadas com um grande contacto com situações predominantemente orais: conservação, audiovisuais, banda desenhada (textos dos balões);

- dificuldades da própria língua;

- interferências: "Françês", "là", "elle" (p. 255).

O autor deixa nas suas linhas a transversalidade dos fatores originadores dos erros, desde psicológicos, didáticos, sociais e contextuais entre os contactos linguísticos. Os erros, no processo de ensino-aprendizagem, constituem uma preocupação dos professores que, muitas vezes, caem em desespero por conta do sentimento de culpa e fracasso. Ora, Azevedo (2000) salienta que "o erro poderá ser um indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas" (p. 68).

### 1.5.5. Intervenção e correção dos erros

A didática é a área que tem chamado a atenção sobre a necessidade de se ver o erro como uma componente do processo de ensino-aprendizagem. Ele (erro) não deve ser visto de forma negativa, mas sim como uma oportunidade para uma autoavaliação do próprio aluno e, também, uma oportunidade para o professor recomeçar ou redirecionar o que os alunos não foram capazes de responder ou completar satisfatoriamente. Segundo Lopes (2018),

> a aprendizagem deve ser vista como uma construção, onde a produção de conhecimento e o desenvolvimento pessoal devem ser ativos. Nesse sentido, entende-se que o ensino e aprendizagem devem englobar todos os pressupostos do processo, ou seja, todos desde os sujeitos, até aos contextos de um modo articulado (p. 30).

Conhecer o contexto, para nós, é de todo importante para um professor. Sobre o ensino-aprendizagem das línguas, em particular LP em Angola, o professor deveria conhecer a(s) L1 dos seus alunos e utilizar métodos ajustados àquela realidade, e, assim, ponderar caso seja necessário e não cair na busca dos culpados pelo fracasso. A falta de contextualização do processo de atuação por parte dos professores faz com que sejam eles os cometedores de erros e não os seus alunos que, na maior das vezes, seguem a carruagem do professor.

É sobre o professor que recai o dever de planificar as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos na sala de aula, permitindo o crescimento dos alunos passo a passo, e não simplesmente focar-se no produto final.

A intervenção na correção de erros deve ser feita de tal forma que não seja motivo de inibição dos alunos, pois, quando não muito bem acauteladas, as correções podem interferir na sua psique, levando-os a sentirem-se culpados ou incapazes para determinadas tarefas, o que pode causar retrocesso ou estagnação do desenvolvimento, pois a função do aluno no processo não deve ser de sujeito passivo, "mas sim de estar activo, pronto a intervir e preparado para questionar os diferentes conteúdos, propor problemas sempre que julgue oportuno e avançar sugestões que contribuam para explorar as temáticas que estão a ser tratadas" (Pinto, 1998, p.87).

Qualquer intervenção sobre os erros de escrita dos alunos, sobretudo na fase de consolidação da competência fonológica, exige que se observe a "que tipo de problemas correspondem" (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 61). Esses autores chamam a atenção, questionando, sobre a ocorrência de dificuldades de identificação de todos os sons que compõem as palavras, bem como a sua ortografia. Aqui, as oficinas de escrita recairiam para algumas atividades para o desenvolvimento das competências fonológicas e morfológicas. Portanto, "o professor deverá ter a preocupação de analisar as incorrecções ortográficas do aluno tendo em conta não apenas o produto escrito, mas também o processo que ele terá seguido para optar por escrever daquela forma e não de outra" (idem, ibidem).

No geral, esses autores apresentam nove possíveis incorreções nessa fase:

1. Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita
2. Incorreções por transcrição da oralidade
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica
4. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica
5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras
6. Incorreções de acentuação gráfica
7. Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra
9. Incorreções ao nível da translineação (Ibidem).

Identificadas algumas dessas dificuldades, os autores apresentam uma sugestão de algumas estratégias de intervenção sobre o erro e de ensino explícito da ortografia, conforme a tabela a seguir.

**Tabela 1 - estratégias de intervenção sobre o erro e de ensino explícito da ortografia**

| N.º | Tipo de intervenção | Designação | Objetivos | Estratégias a adotar |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Atividades para intervir nas dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico | Consciência fonológica | Desenvolver a consciência fonológica | Manipulação consciente |
| | | Pares mínimos | Desenvolver a capacidade de discriminação dos sons da fala | Manipulação consciente; tomada de decisão. |
| | | Conjuntos de palavras | Desenvolver a competência ortográfica.<br>Desenvolver a capacidade de identificação de sons da fala e de sequências de sons. | Manipulação consciente |
| 2 | Atividades para intervir nas incorreções por transcrição da oralidade Corrente | Fala habitual | Desenvolver a consciência da variação linguística ligada a fatores discursivos.<br>Estabelecer relações entre formas de diferentes registos.<br>Relacionar a forma ortográfica com registos mais formais. | Manipulação consciente |
| | | Formas populares | Desenvolver a consciência da variação linguística ligada a camadas sociais.<br>Estabelecer relações entre formas de diferentes variedades socioletais.<br>Relacionar a forma ortográfica com variedades cultas. | Manipulação consciente |
| | | Formas dialetais | Desenvolver a consciência da variação linguística ligada a fatores geográficos.<br>Estabelecer relações entre formas de diferentes variedades dialetais.<br>Tomar consciência da maior ou menor distância da variedade falada, em relação à forma ortográfica. | Manipulação consciente |
| 3 | Atividades para intervir nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica | o contexto | Desenvolver a capacidade de identificar o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema.<br>Desenvolver a capacidade de descrever o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema. | Identificação, explicitação, tomada de decisão. |
| | | Regras | Desenvolver a capacidade de identificar contextos de aplicação de regras. | Identificação, explicitação, tomada de decisão |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Tónica e átona | Desenvolver a capacidade de identificar propriedades acentuais (tónico vs átono).<br>Desenvolver a capacidade de associar características acentuais à ortografia das palavras. | Identificação, explicitação. |
| 4 | Atividades para intervir nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica | Informação morfológica[3] | Identificar na forma ortográfica as unidades ou sequências que remetem para diferentes informações morfológicas. Desenvolver a capacidade de associar características morfológicas às ortográficas das palavras. | Identificação, aplicação, explicitação |
| 5 | Atividades para intervir nas incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras | Léxico | Desenvolver a competência lexical.<br>Alargar o léxico a partir de uma base ortográfica | Consciencialização das dificuldades ortográficas |
| 6 | Atividades para intervir nas incorreções de acentuação gráfica | Palavras com acento gráfico | Reforçar a consciencialização da acentuação gráfica.<br>Focalizar a atenção dos alunos nas palavras com acento gráfico.<br>Identificar os diferentes acentos gráficos.<br>Explicitar razões da acentuação gráfica | Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; explicitação. |
| | | Formar pares: palavras com o mesmo acento | Reforçar a consciencialização da acentuação gráfica.<br>Identificar os diferentes acentos gráficos. | Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; memorização da forma ortográfica. |
| | | Formar pares: regras e exemplos | Formular regras de acentuação gráfica.<br>Ligar as regras a exemplos ilustrativos. | Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; generalização, explicitação. |
| | | O acento perdido | Tomar consciência da alteração de acentuação fónica e gráfica nos advérbios em –mente e sufixos iniciados por –z... (–zinho, –zito,...) | Reforço da atenção prestada à acentuação gráfica; explicitação. |
| 7 | Intervenção nas dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas | Maiúscula ou minúscula? | Identificar a utilização de maiúscula inicial num texto.<br>Explicitar a razão para a escrita com maiúscula inicial. | Identificação; explicitação. |
| | | Reformulação, maiúsculas e minúsculas | Reformular um texto, introduzindo alterações que impliquem mudanças quanto à utilização de maiúsculas e minúsculas iniciais.<br>Explicitar a razão das alterações. | Identificação, reformulação textual, explicitação. |

[3] Designação nossa.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8 | Atividades para intervir nas incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra | Junto ou separado? | Fixar a grafia de expressões que os alunos tendem a juntar (de repente, a seguir,...) ou a separar (depois).<br>Integrar essas palavras em conjuntos a que os alunos possam recorrer na construção textual. | Memorização; explicitação. |
| | | Hífen (ênclise) | Dominar a utilização do hífen na conjugação pronominal (casos de ênclise). | Consciencialização; explicitação; reconhecimento visual. |
| 9 | Atividades para intervir nas incorreções ao nível da translineação | Coluna de palavras | Desenvolver a capacidade de efetuar a translineação segundo a norma.<br>Desenvolver a capacidade de efetuar a divisão silábica.<br>Tomar consciência de casos específicos de normas da translineação, divergentes da divisão silábica. | Tomada de decisão, aplicação. |
| | | Análise de produções | Professor:<br>Analisar as incorreções ortográficas dos alunos, na perspetiva do processamento efetuado.<br>Fundamentar estratégias e atividades no tipo de incorreções ortográficas encontradas.<br>Aluno:<br>Ativar alternativas de representação gráfica.<br>Desenvolver a capacidade de comparar formas escritas.<br>Desenvolver a capacidade de encontrar razões para as incorreções ortográficas. | Análise, explicitação. |

Fonte: Adaptação com base em (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Recomenda-se ainda que as estratégias apresentadas na Tabela 1 sejam seguidas num ambiente de frequente interação entre o professor e os alunos. É preferível que a produção escrita dos próprios alunos seja o material para o trabalho do professor. Essa produção pode ser alternada entre ditados e textos autênticos. O volume da informação na mesma deve depender da classe e da capacidade dos alunos nos quais incidem essas atividades.

## 1.6. Variação linguística

A temática da variação linguística tem sido bastante debatida desde que a sociolinguística passou a ser uma das áreas dos estudos linguísticos na segunda metade do século XX. (Calvet, 2007)

A variação linguística pode ser entendida como um conjunto de particularidades que uma determinada língua natural adquire em todos os processos normais da sua utilização, de região para região, pela sua comunidade linguística, e também, aquelas particularidades inevitáveis causadas pelo fator tempo, em que alguns termos e expressões surgem dentro da língua e os outros caem em desuso.

Labov (2008) diz que as "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 interaja com as características fisiológicas ou psicológicas do indivíduo" (pp. 19-20). Portanto, a variação linguística é considerada como um dos estágios do processo de mudança linguística.

Com o surgimento da sociolinguística cognitiva, têm-se reforçado cada vez mais as oportunidades de debater questões tendentes à variação. Segundo Silva (2011), esta "explora a interação entre os aspectos conceptuais e os sociais da variação intralinguística (ou variação letal) e oferece eficientes instrumentos teóricos e metodológicos para investigar as variedades nacionais e outras variedades letais como entidades sociocognitivas" (p. 14). Tendo em conta o domínio da variação, este autor apresenta ainda um quadro das especificidades do seu estudo. Diz que

> A sociolinguística cognitiva traz contributos específicos da maior importância para os dois domínios de investigação da variação letal e do pluricentrismo: o domínio da variação do significado e, em particular, a análise dos vários modos de interação entre o significado e as outras fontes de variação letal/pluricêntrica; e o domínio do significado da variação ou representação cognitiva da variação letal/pluricêntrica, nas suas componentes de percepção categorização e avaliação atitudinal da diversidade linguística local/nacional (Silva, 2011, p. 16).

Uma das funções das línguas é servirem de objeto de comunicação entre sujeitos, seja ela verbal ou não verbal. Os sujeitos encontrando-se inseridos em sociedades caracterizadas por grande heterogeneidade na maior parte dos seus aspetos, e sendo a língua uma das suas componentes indissociáveis, esta, por sua vez, apresenta evolução e variações que herda daquela. É a essa indissociabilidade que se refere Boutet (1989) quando diz que

> a variação linguística acompanha a diversidade social à medida que certos traços de linguagem tendem a caracterizar certos grupos sociais. Mas a variação linguística provém também do contexto, da situação mais ou menos formal, mais ou menos tensa em que se fala, e que induz nos locutores variações, chamadas por Labov "estilísticas" (p. 122).

Muito antes, Cunha e Cintra (1984) já tinham considerado que a língua, sendo uma pertença da sociedade, e desta inseparável, apresenta(va) internamente algumas diferenças que tomam o nome de variações:

> 1.°) diferenças no espaço geográfico, ou variações diatópicas (falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais);
>
> 2.°) diferenças entre as camadas socioculturais, ou variações diastráticas (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.);

> 3.°) diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou variações diafásicas (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem de homens, linguagem das mulheres, etc.) (p. 3).

"A diversidade linguística deve ser considerada como fator constitutivo das línguas, quer esta diversidade seja inerente, histórica, geográfica, estilística ou social" (Boutet, 1989, p. 123). Quanto à diversidade social, esta autora chama atenção de que

> existem outras abordagens que tentam passar do estudo das formas linguísticas isoladas para a de seu emprego em contextos sociais, do estudo dos enunciados produzidos para o de sua produção, de sua enunciação. Desta forma, estão em confronto com fenómenos de variação que não são mais fonéticos, morfológicos ou sintáticos, mas sim semânticos" (p. 123).

A consideração dessa autora reflete, de facto, a motivação da linha de investigação linguística do uso (pragmática), aqui, inserida num entendimento mais alargado da semântica, que muito tem interessado vários autores. Na mesma, somos confrontados por uma outra visão sobre a semântica que as palavras carregam no contexto discursivo, muito diferente de quando simplesmente analisadas isoladamente dos contextos discursivos, defendendo, assim, o texto (discurso) como pretexto para se estudar o funcionamento da língua.

E porque a variação linguística do português nos países africanos tem sido apontada como fruto de multilinguismos desses territórios, trazemos, a seguir, uma abordagem em torno dos termos bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo.

## 1.7. Bilinguismo e Plurilinguismo

Esses termos têm sido apontadas por muitos autores para se referirem tanto à coexistência de várias línguas num mesmo espaço, quanto à capacidade que um indivíduo possui de comunicar em duas (*bi*) ou mais línguas diferentes (*plur*) de forma fluente. Para Xavier e Mateus (1990), o bilinguismo é definido como uma "situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou são dominadas pelo mesmo indivíduo" (p. 63), apresentando várias competências que o tornam falante culto das mesmas; dentre essas competências, devem constar necessariamente a linguística, a comunicativa e a pragmática.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), (doravante QECR) considera que o plurilinguismo não é apenas o domínio de várias línguas por um sujeito, onde as mesmas são como caixinhas isoladas e arrumadas na mente, mas que a

> abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na casa, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados, pelo contrário constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (p. 23).

### 1.7.1. Tipos de bilinguismo

O bilinguismo costuma ser classificado de diversas formas, mas neste trabalho tomamos a classificação de Xavier e Mateus (1990), que apontam: **bilinguismo composto ou interdependente; e bilinguismo coordenado ou independente**.

Ora, consideram as autoras que **bilinguismo composto ou interdependente** é aquele "em que a segunda língua só é adquirida após uma primeira fase de socialização na primeira língua" (p. 63). Este corresponde à realidade de muitas crianças angolanas, sobretudo das zonas rurais, que começam a fase de escolaridade e verificam que a língua utilizada com a família em casa é totalmente diferente da encontrada na escola. A nosso ver, estaríamos a falar de um bilinguismo induzido pelo sistema escolar, que obriga os sujeitos a aprender uma língua nova a fim de obterem sucesso escolar. Importa ainda referir que o domínio da LP, em Angola, pode ser visto como um impulso à inclusão social, independentemente do contexto em que um indivíduo esteja inserido. Porém, é do contexto urbano que mais se pode valer o domínio da LP, por este ser o único veículo de comunicação em todas as instituições estatais.

O **bilinguismo coordenado ou independente** é um "tipo de bilinguismo em que ambas as línguas são adquiridas na mesma fase" (Xavier e Mateus, 1990, p. 64). A este tipo de bilinguismo poderíamos atribuir também o nome de bilinguismo social, que se dá na maior parte das vezes em interação social, de forma mais ou menos espontânea. Aqui, a título exemplificativo, poderíamos apontar o caso de aquisição e utilização da LP e uma LA de forma simultânea. Este é um fenómeno frequentemente observado nas zonas tanto rurais e suburbanas do território angolano.

Portanto, embora possam existir, pensamos que nem sempre é fácil observar casos de bilinguismo somente entre LA, ou melhor, é a LP que está sempre associada ao bilinguismo tanto interdependente como independente, pelas razões já referidas, inclusão social, sobretudo, na escola.

Atentemos nas conceções apresentadas por Heredia (1989) sobre as tipologias de bilinguismo. Do seu ponto de vista, passa a ser "**bilinguismo precoce** quando uma criança aprende a falar em duas línguas ao mesmo tempo, isto é, quando ela tem duas línguas maternas" (p. 183). Este pode apresentar-se sob várias formas, sendo o primeiro o **sucessivo,** que ocorre quando há uma aquisição em que, por exemplo, a criança já tem uma L1 e, por conta de situações imperativas, como a entrada no jardim de infância, a criança adquire a L2. O segundo, **simultâneo**, acontece aos "filhos de casais mistos" (p. 183), em que as crianças aprendem duas línguas simultaneamente desde o seu nascimento (ver os exemplos que apresentámos na L1). O **passivo** é aquele que acontece nas situações em que, numa situação de emigração, a criança é capaz somente de compreender tudo na língua dos progenitores, sem, no entanto, a competência necessária de se expressar nessa língua dos seus pais; "neste caso basta uma volta ao país ou uma estada de alguns meses, ou até de algumas semanas, para que tudo mude e a dominância penda para a outra direção" (Heredia, 1989, p. 18).

### 1.7.2. As causas/fatores de bilinguismo

Vários são as causas que concorrem para o surgimento de bilinguismo e plurilinguismo, dentre as quais: "movimentação dos povos por nomadismo, emigração, invasões, guerras, comercialização e ainda por acontecimentos culturais, casamentos e colonização" (Mendes, 1985, p. 29). Acresce a essa lista a imigração e a necessidade de uso das LE para a comunicação com o mundo exterior, para fins de integração regional, ou para a emigração.

Apresentando as causas do bilinguismo para os migrantes por meio de manutenção ou abandono dos hábitos linguísticos do país de origem, associada à necessidade de aquisição ou aprendizagem de uma L2, Heredia (1989) divide "os factores em sociais e comportamentais", a seguir:

- a dimensão do grupo de locutores em questão, sua concentração geográfica (seu agrupamento num bairro, seu isolamento);

- o carácter temporário ou permanente da imigração;

- a data de sua partida e a renovação por novas chegadas;

- a religião;

- a militância política;

- a política do país receptor no que se refere a imigração em geral e a essa, em particular, e suas repercussões, principalmente na educação;

- a política do país de origem em relação a seus emigrados e sua família, etc. (p. 178)

Esse autor, numa vertente didática e pedagógica, aliada às questões sociolinguísticas e psicolinguísticas, aponta os problemas que podem estar na base de surgimento do bilinguismo como:

- o ensino de línguas estrangeiras na escola;

- a escolarização em língua nacional oficial dos países do Terceiro Mundo;

- a intenções dos filhos de migrantes nos sistemas escolares dos países receptores (Heredia, 1989, p. 199).

Tanto o bilinguismo como o plurilinguismo não constituem nenhum problema a ninguém quando as línguas em causa são utilizadas para a comunicação entre os indivíduos. "África é, pois, um continente muito marcado pelo plurilinguismo, um lugar de contacto entre diferentes línguas, onde os locutores constituem o alvo e centro de confrontos ou complementaridades entre as várias línguas, especialmente línguas estrangeiras e línguas africanas locais" (Mpanzu, 2018, p. 17). Situações conflituosas surgem quando se estabelecem regras de inclusão/exclusão sociais, ou hegemonia motivada por questões étnicas. Sobre a existência de tais fenómenos numa comunidade, Ramos e Carmo (2020) dizem 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).

Muitas LA, sobretudo das mesmas regiões, são inteligíveis entre si, daí a razão de algumas serem consideradas dialetos por possuírem menor número de falantes e menor formalização em relação às demais. Por exemplo, Redinha (1975) como citado em (Chicuna, 2014) apontava o kiyombe como um dos falares de kikongo, o que fez com que este último dissesse "importa-nos sublinhar que o Kiyombe é língua falada pelo povo Yombe" (p.31). Também nesta senda, Carvalho (1987), como citado em Chicuna (2014), diz que "o iowo é, com efeito, a língua nativa de Cabinda com modificações regionais" (p.35). Portanto, a presunção de tais conclusões pode ser remetida ao facto já apontado, a intercompreensão existente entre essas línguas.

Em Angola, apesar de os dados oficiais sobre as línguas apresentarem uma omissão sobre a ordem de aquisição das mesmas, a realidade tem revelado que essa ordem ocorre de diversas formas, ou seja, na posição de L1 e L2 registam-se sujeitos bilingues com a ordem LA-LA (apesar de raros), com LA-LP, com LP-LA, com LP-LE e plurilingues com LA-LP-LE.

## 1.8. Multilinguismo

Entende-se por multilinguismo a coabitação de várias línguas no mesmo espaço geográfico. Característica partilhada pela maioria dos países africanos. O QECR (2001), referindo-se a multilinguismo, diz que este "é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade" (p.23). Bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo são termos indissociáveis por tratarem de pessoas e sociedades. Os falantes de determinadas línguas, geralmente, precisam de estar inseridos numa comunidade para manifestarem tais habilidades, ou seja, é na interação social que colocam em prática os conhecimentos das línguas que dominam, em função do que consideram mais relevante, em cada momento e com cada interlocutor.

Preferimos considerar que, enquanto o bilinguismo e o plurilinguismo têm a ver com os indivíduos falantes de duas ou mais línguas, o multilinguismo aponta a coexistência de diversas línguas numa dada sociedade. Neste quesito, vale frisar que o multilinguismo de uma determinada sociedade não implicará necessariamente a existência de falantes bilingues ou plurilingues na mesma. A verdade é que "as abordagens multilingues são concebidas como diversas, já que, em relação aos fatos particulares, grupos ou situações históricas e políticas, a questão linguística no mundo constitui assim, de modo mais ou menos vivo e ardente, uma questão de atualidade" (Vermes & Boutet, 1989, p. 9).

As reflexões feitas em torno desses fenómenos têm beneficiado os meios académicos, ou seja, têm servido como grandes impulsionadores dos estudos linguísticos e dos povos mergulhados nessa situação, para além da própria qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em particular dos alunos cuja primeira língua difere da língua de escolarização. Por esta razão é que

> em diversos países da União Europeia existem, presentemente, escolas multilingues frequentadas por alunos provenientes da imigração, a par da população escolar do país de acolhimento. [...] Tem-se constatado, neste contexto, que a inclusão no currículo escolar de áreas de desenvolvimento do bilinguismo ou plurilinguismo tem reflexos positivos na aprendizagem das línguas e de outros conteúdos curriculares (Carvalho & Caels, 2008, p. 177).

Uma medida visando aplicação de ensino bilingue tem estado a ser discutida em vários meios em Angola. Recordamos que as discussões não têm envolvido a possibilidade de ensino bilingue entre a LP e as demais línguas estrangeiras de grande prestígio internacional, como o inglês e o francês, mas sim entre a LP já utilizada e as LA, uma abordagem que neste trabalho apresentaremos mais adiante.

## CAPÍTULO II - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS PALOP

O presente capítulo pretende apresentar as especificidades das políticas linguísticas nos PALOP. Porém, vale ressaltar que a maior ênfase será dado a Angola, não apenas em termos de políticas linguísticas, mas também do sistema educativo, por ser o país no qual está contextualizada a elaboração da presente investigação. Portanto, foi necessário trazer os conceitos de políticas e planeamento linguísticos.

### 2.1. Política linguística

Trazemos aqui a reflexão em torno da política e planeamento linguísticos pelo facto de constituírem uma temática de grande interesse para a maioria dos países do continente africano e para Angola, em particular, uma vez que este país é constituído por um mosaico linguístico bastante complexo, onde a LP coabita com um número elevado de línguas de origem bantu (ainda por calcular em termos numéricos), e também as não bantu.

Foi no início da segunda metade do século XX, com os trabalhos de investigadores anglófonos, numa primeira fase, como J. Rubin, J. Das Gupta, B. Jernudd, J. Fishman e C. Ferguson, seguindo-se, mais adiante, o espanhol Rafael Ninyoles, alemão Helmut Glück e investigadores de outras nacionalidades, que os termos política e planeamentos linguísticos ganham notoriedade no campo dos estudos linguísticos, (Calvet, 2007).

Política linguística é a "determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade" (Calvet, 2007, p. 11). O mesmo autor apontava ainda que, "em 1994, Pierre-Étienne Laporte apresentaria a política linguística como conjunto de ações que tem por objetivo esclarecer e assegurar determinado status a uma ou mais línguas" (p.15).

Ora, a política linguística, mais que uma decisão, visa, dentre as várias possíveis, a escolha da melhor politicamente falando, independentemente da representatividade coletiva ou não das massas. Nunca foi, não é nem tão pouco será tarefa fácil de ser realizada nos países multilingues, como nos africanos, pois envolve sempre fatores extralinguísticos na tomada de decisões, acabando privilegiando uma língua, seja ela maioritária ou minoritária, em detrimento das outras.

## 2.2. Planeamento linguístico

O planeamento linguístico passa a ser a implementação da política linguística, ou seja, a prática das decisões tomadas no quadro desta. Calvet (2007) afirma que "a política linguística é inseparável de sua aplicação [...]. O sintagma *language planning,* traduzido para o português [brasileiro] por *planejamento linguístico* [e para o português europeu por *planeamento linguístico*], apareceu em 1959 num trabalho de Einar Haugen, sobre os problemas linguísticos da Noruega" (p. 12). Esse autor concluiu que "em todos os casos e em todas as definições, as relações entre a política linguística e planejamento linguístico são de subordinação", (p. 15). Com isto entende-se que os decisores da política linguística justificam a eficácia das suas medidas mediante a prática, ou seja, os resultados de avaliação do planeamento linguístico.

## 2.3. Angola

### 2.3.1. Localização

A República de Angola, independente a 11 de Novembro de 1975, está situada na região ocidental da África Austral, entre a Latitude – Norte - 04° 22'G / Sul - 18°02'G e Longitude – Leste – 24°05'E.G / Oeste – 11°41'E.G., com um território estimado em 1.246.700 km$^2$, sendo 1.650 Km de extensão da Costa Atlântica e 4.837 Km de fronteiras terrestres. Apresenta-se, no mapa a seguir, a localização de Angola no continente africano:

**Figura 1 - Localização geográfica de Angola**




Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_pol%C3%ADtico_da_%C3%81frica.svg

*Nota*. A Figura 1 apresenta as delimitações geográficas de Angola, onde podemos ver que faz fronteira a norte com as Repúblicas Democrática do Congo e do Congo Brazzaville, a sul com a República da Namíbia, a leste com as Repúblicas Democrática do Congo e da Zâmbia, e ao oeste é banhada pelo Oceano Atlântico.

**Figura 2 - Divisão político-administrativa de Angola**




Fonte: https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2025-01/angola-nova-divisao-politica-administrativa.html. Acesso aos de fevereiro de 2025

*Nota*. A Figura 2 apresenta o território de Angola em termos da divisão político-administrativa, aprovado através da Lei n.º 14/24, de 5 de setembro. Neste caso, vemos as 21 províncias de Angola, a saber: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuando, Cubango, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Cunene, Huambo, Huíla, Icolo e Bengo, Luanda, Lunda Norte, Lunda Sul, Malange, Moxico, Moxico Leste, Namibe, Uíge e Zaire. Atualmente, o país está subdividido em 326 municípios que, por sua vez, estão repartidos em 378 comunas. A capital do país é a cidade de Luanda.

### 2.3.2. Situação Sociolinguística

Angola, por conta do processo histórico dos descobrimentos levado a cabo pelos navegadores portugueses no século XV, ganhou um idioma, o português. Portanto, foi precisamente em 1482 que um navio, chefiado por Diogo Cão, chegou à foz do rio Zaire, estabelecendo ali os primeiros contactos com a população local. Esses contactos foram ganhando cada vez mais intensidade, não apenas ali, mas ao longo de toda a costa, o que originou grandes trocas comerciais entre os europeus e os povos

nativos. Porém, tempos depois, começa o processo de colonização por conta do domínio militar imposto por Portugal ao nativos e com isso, a LP também foi ganhando forças (mais falantes) que nunca mais perdeu até aos dias de hoje.

De acordo com Redinha (2009), "as actuais populações angolanas são constituídas por Bantos, por alguns pré-Bantos, um número apreciável de não-Bantos e Europeus" (p. 18). Atualmente, os estudos indicam que todas as línguas faladas em Angola são enquadradas em três grandes famílias: o português da família latina, língua bantu (doravante LB) da família congo-kordofaniana e khoisan-vátwa da família khoisan.

Dentre essas línguas, apenas o português é que não pode ser delimitado em função da região do território, pois o papel que desempenha (língua oficial) faz com que esteja presente e utilizado em todo o território, com o número de falantes a variar de um lugar para outro. Os dados definitivos do recenseamento geral da população e habitação do Instituto Nacional de Estatística vieram confirmar isso ao apontarem que "o Português é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a LP enquanto que somente 49% na área rural" (INE, 2016, p. 51).

Nzau (2011) descreve que "a abordagem do panorama linguístico angolano, concretamente dos principais grupos linguísticos, sugere, com alguma razão, aceitar que as línguas de Angola pertencem a dois grupos alargados de línguas em termos de origem" (p. 50), os grupos bantu e não bantu (khoisan e vátwa).

As línguas da família khoisan-vátwa são localizadas na zona sul do país, sobretudo nas províncias do Cunene e Cuando Cubango. Sobre as línguas khoisan, Undolo (2016), diz que "dados de um projecto [...] do Ministério da Cultura de Angola e da fundação *Open Society-Angola*, [...], as línguas khoisan são faladas no sudoeste do país, designadamente nas localidades do «Menongue, Calai, Cuangar, Cuíto-Cuanavale, Dirico, Mavinga, Rivungo e Nancova»" (p. 62) *(grifos do autor).* Vale frisar que o povo khoisan é caracterizado como nómada, conservando uma forma de vida social ancestral; porém, nos últimos tempos, o governo de Angola tem criado políticas que visam a sua inclusão, como, por exemplo, a construção de escolas, hospitais e outros serviços como forma de permitir, para além de inclusão, a sua sedentarização. Os dados oficiais em Angola, neste momento, não fazem menção do número real ou da percentagem dos falantes das línguas khoisan. Contudo, vale realçar que as mesmas também são faladas na Namíbia, no Botswana e na África do Sul.

Porém, para além do português, línguas da comunidade khoisan e LB, são faladas ainda outras línguas veiculares – algumas de origem bantu, por exemplo na zona norte do país, destaca-se o lingala[4] e o monucutuba[5] (línguas de imigrantes da República Democrática do Congo e do Congo Brazzaville), e de outras nacionalidades.

### 2.3.3. Política Linguística de Angola

As matérias de política linguística estão previstas na Constituição da República de Angola, aprovada aos 21 de janeiro de 2010, revista através da Lei n.º 18/21, 16 de agosto. Essa lei-magna prevê nos números 1 e 2 do Artigo 19.° o seguinte: "1. A língua oficial de Angola é o português. 2. O Estado valoriza e promove o estudo, ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional".

Pode-se ler também no artigo 21.° na sua alínea "n) proteger, valorizar e dignificar as LA de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação".

As matérias de política linguística estão, igualmente, previstas na Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que altera a Lei 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), onde o Estado espelha o quadro legal para o desenvolvimento do sistema educativo.

Artigo 16.°

**(Língua de Ensino)**

1. O Ensino deve ser ministrado em português.

2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expressão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva.

3. Sem prejuízo do previsto no n.º 1, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes Subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

[4] Com maior número de falantes nas províncias de Luanda, Uíge, Cabinda, Lunda Norte e Lunda Sul.
[5] Originária da cidade de Ponta Negra (República do Congo). Bastante veiculada nas trocas comerciais entre as populações do município fronteiriço de Massabi (Cabinda) e Tchiamba-Nzassi (Ponta Negra).

4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a manutenção do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os Subsistemas de Ensino, com prioridade para o ensino de inglês e francês.

5. As escolas consulares, como instituições de ensino pertencentes a Estados estrangeiros ministram aulas na língua oficial dos seus respectivos Países, sem prejuízo de Ensino da LP [...], contribuindo para a integração sociocultural dos seus alunos, cujos programas curriculares são aprovados pelo Ministério da Educação.

Para além da apresentação do papel reservado ao português, língua oficial, o Estado diz que "promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais [...]" para as LA (também designadas de línguas nacionais).

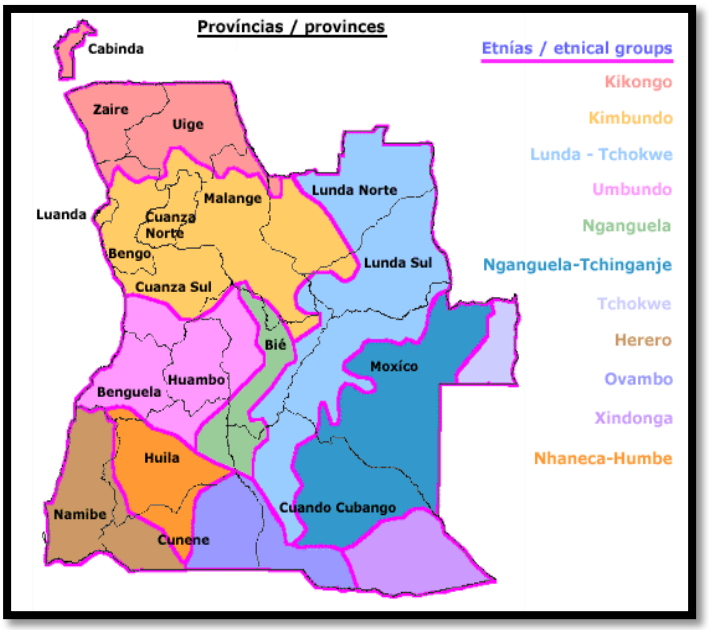
Quanto às condições humanas, vale referir que, em Angola, a formação de professores é feita em dois níveis distintos: médio e superior. A formação média (inicial) é feita pelos magistérios do II Ciclo do Ensino Secundário. Dentre esses magistérios temos, por um lado, aqueles vocacionados para formar professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário (da 1.ª à 6.ª classes) e, por outro, há os que formam professores para o I Ciclo do Ensino Secundário (da 7.ª à 9.ª classes). A formação subsequente dos professores é da responsabilidade dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e das Escolas Pedagógicas, onde são formados professores para II Ciclo do Ensino Secundário (da 10.ª à 13.ª classes). Até ao momento, não há registo de alguma instituição média ou superior que tenha ministrado cursos para a formação de professores especificamente para alguma das LA. Porém, vale ressaltar que há instituições superiores a ministrarem de forma muito genérica cursos sobre línguas e literaturas africanas/angolanas. Neste grupo consta o ISCED-Luanda, que possui um curso de Licenciatura em Ensino de Línguas e Literaturas Africanas[6], a Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto com o curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Africanas[7] e mestrado em Línguas e Literaturas em LA[8]. Sobre os materiais, presumimos didáticos, que a LBSEE assegura para o ensino e promoção das LA, não há muito que se diga sobre a sua produção e distribuição em todos os subsistemas do ensino. Portanto, quanto às línguas estrangeiras, a LBSEE dá prioridade ao ensino do inglês e do francês.

[6] Pode ser consultado a partir de http://isced.ed.ao/ensino/licenciatura-em-ensino-de-linguas-e-literaturas-africanas
[7] https://uan.ao/curso/linguas-e-literaturas-africanas/.
[8] https://uan.ao/curso/linguas-e-literaturas-em-linguas-angolanas/

### 2.3.4. Línguas Angolanas (LA)

Esta secção está reservada para as línguas faladas em Angola, concretamente as LA. O território angolano é abrangido pelas codificações (zonas) H, R e K da classificação do Malcolm Guthrie. Vale recordar que muitas línguas dessas zonas são transnacionais, pese embora a determinação daquilo que possa ser constituído por língua e dialeto (variante) não encontrar, por enquanto, um esclarecimento dos especialistas angolanos quanto à determinação numérica das línguas nesse país. Ora, as LB são as mais numerosas (comparativamente ao português e às do grupo khoisan), portanto, estão distribuídas de norte a sul do país, conforme o mapa abaixo:

**Figura 3 - Mapa etnolinguístico de Angola**

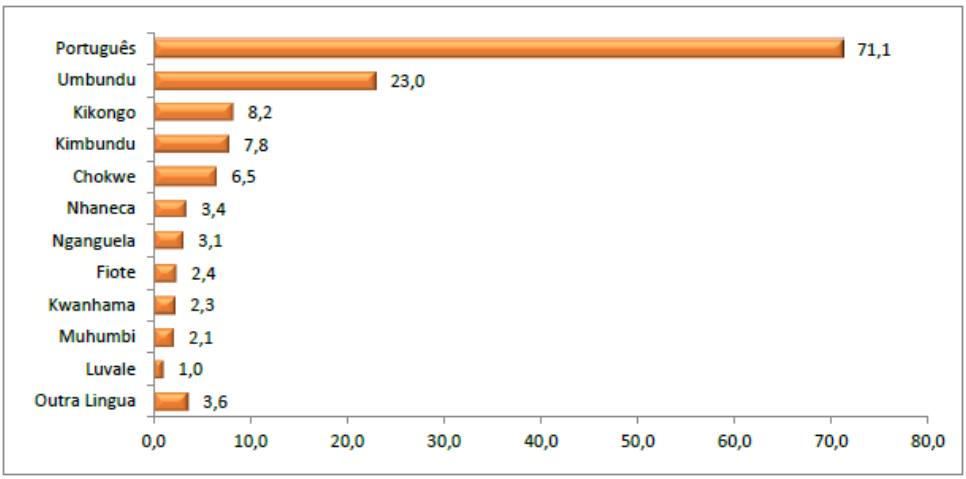



Fonte:https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/sobre-a-aprendizagem-das-linguas-nacionais-em-angola/3032

*Nota*. A Figura 3 apresenta a delimitação territorial dos grandes grupos etnolinguísticos do território angolano.

Em termos percentuais, eis a representatividade das línguas mais faladas em Angola:

**Figura 4 - Línguas mais faladas em Angola**




Fonte: (INE, 2016, p. 51).

*Nota*. A Figura 4 apresenta em termos percentuais a representação de cada uma das línguas mais faladas em Angola.

Não obstante a figura acima, não tem sido possível encontrar consensos sobre os fundamentos para a determinação de língua, bem como de seus dialetos, ou seja, existe uma indeterminação do número de LB faladas em Angola, tal como dissemos antes. Por um lado, o Instituto Nacional de Estatística traz uma lista de 10 LB mais faladas (ver Figura 4); por outro, faz menção de oito LB mais faladas por província, mas a maioria delas possui uma representativa regional e não apenas provincial, nomeadamente:

**Tabela 2 - LB mais faladas por cada província**

| Província | Língua |
|---|---|
| Cabinda | Fiote[9] |
| Zaire e Uíge | Kikongo |
| Bengo, Luanda, Cuanza Norte, Cuanza Sul e Malange | Kimbundo |
| Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico | Cokwe |
| Bié, Huambo, Benguela e Namibe | Umbundo |

[9] Termo pejorativo para as populações locais da província de Cabinda.

| | |
|---|---|
| Huíla | Muhumbi |
| Cuando Cubango | Nganguela |
| Cunene | Kwanhama |

Fonte: (INE, 2016)

*Nota*. A Tabela 2 apresenta as línguas mais faladas em Angola, algumas das quais são faladas não em uma, mas em duas ou mais províncias. Por este facto, no contexto de Angola, essas línguas tomam o nome de línguas regionais. Redinha (1962), citado por (Chicumba, 2012, p. 22) "classifica os principais grupos etnolinguísticos nos seguintes termos: "povo banto – Kikongo, Kimbundo, Lunda-Kioko, Umbundo, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ambó, Herero e Xindonga. Povos não-Bantos – Koisan ou Hontetote-Bochimane e Vatua". Nessa classificação, o autor não faz distinção entre o grupo e língua, pelo que considera serem equivalentes ou sobrepostos. Para esse autor, aliás, é frequente nas etnias africanas chamar-se o grupo com o nome da língua e vice-versa.

Por sua vez, (Neto, 2009, p. 19) apresenta: "Grupos etnolinguísticos *bantu* de Angola e suas respectivas línguas".

**Tabela 3 - Grupo etnolinguístico segundo (Neto, 2000)**

| Grupo etnolinguístico | Língua |
|---|---|
| - tucokwe | Cokwe |
| - ambundu | kimbundu |
| - bakongo | kikongo |
| - vangangela | ngangela |
| - ovanyaneka-nkhumbi | olunyaneka |
| - ovahelelo | oshihelelo |
| - ovambo | . oshikwanyama<br>. oshindonga |
| - ovimbundu | umbundu |

Fonte: (Neto, 2009, p. 19)

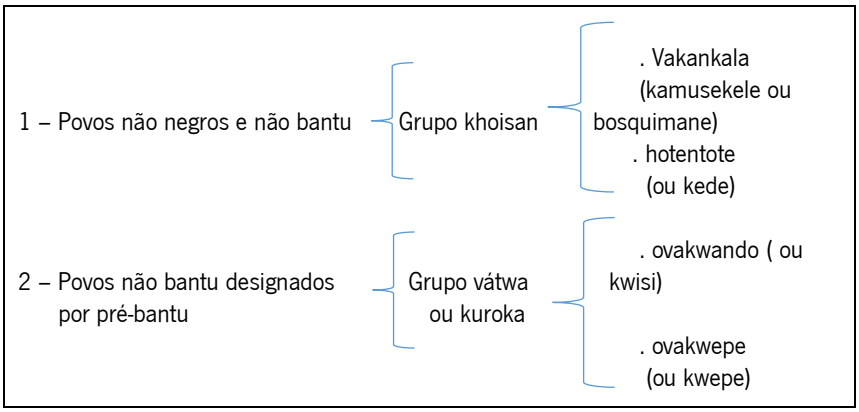
*Nota*. A Tabela 3 apresenta grupos etnolinguísticos com as suas respetivas línguas, uma matéria trazida por Neto (2009). Ora, vê-se que, de acordo com esse autor, existem oito grupos etnolinguísticos

e nove LB em Angola, possuindo o grupo ovambo duas línguas, divergindo da classificação feita por Redinha (1962).

O mesmo, igualmente, vai apresentar:

"Grupos etnolinguísticos não *bantu* representados em Angola":

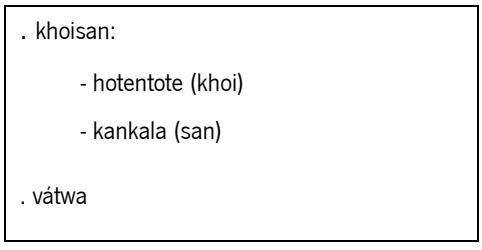
**Tabela 4 - Povos não bantu segundo (Neto, 2009)**




Fonte: (Neto, 2009, p. 20)

*Nota*. A Tabela 4, baseada em Neto (2009), apresenta os povos não-bantu existentes em Angola, onde se pode ver que os mesmos são constituídos por dois grupos etnolinguísticos, que são: khoisan e vátwa ou kuroka. Esses dois grupos, segundo o mesmo autor, utilizam duas línguas: khoisan e vátwa.

**Tabela 5 - Línguas não bantu faladas em Angola (Neto, 2009)**




Fonte: (Neto, 2009, p. 20)

*Nota*. A Tabela 5 faz uma especificação da generalização feita na tabela anterior. Nesta vemos apenas as duas línguas utilizadas por aqueles grupos etnolinguísticos mencionados acima.

Pode-se concluir que, para esse autor, são faladas 11 línguas étnicas em Angola, sendo nove LB e duas não bantu. Sendo que tanto as LB como as não bantu fazem parte dos 10 grupos etnolinguísticos que o mesmo apresenta. (Neto, 2009).

Gomes (2014) apresenta um quadro divergente, dizendo que, "para além do português, existem oito principais LA de origem africana, com 90 (noventa) a 100 (cem) variantes, *umbundu, kimbundu, kikongo, tchokwé, fiote/ibinda, nganguela, nyaneca-humbi e kwanyama"* (p. 58), não incluindo nessa lista as línguas não bantu (khoisan e vátwa) a que os primeiros autores fizeram menção.

Ora, Undolo (2016) entra também nesse assunto. Em primeiro lugar, com algumas cautelas, disse que, "perante um quadro de incertezas, aprofundado pela falta de investimento em estudos mais profundos que permitam chegar ao perfil linguístico das distintas regiões do país, os dados disponíveis permitem supor que, em Angola, existam mais de 100 línguas" (p. 80). Posteriormente, acaba por contabilizar, ainda que de forma prudente, 16 LB faladas em Angola, tais como: "o Umbundu, Kimbundu, Cokwe, Ngangela, Nyaneka, Kwanyama, Mbunda, Ciluba, Ciluvale, Ocihelelo, Ndonga, Kikongu, Humbi, Hanya, Nyemba e o Kyombe" (Undolo, 2016, p. 83). Vê-se que esse autor não recorre ao termo "variante", mas levanta a possibilidade da existência de mais de uma centena de LB faladas em Angola. Por sua vez, Mpanzu (2018) diz que "o país conta com cerca de quatro dezenas de línguas, das quais seis com maior expressão e erigidas a estatuto de línguas nacionais: Chokwe, Kikongo, Kimbundu, Ngangela, Kwanhama e Umbundu" (p. 17).

Portanto, a hipótese de mais de uma centena de línguas pode fazer todo o sentido, uma vez que "não podemos deixar de constatar em Angola a existência de relações, por vezes acentuadas, entre etnia, língua e cultura. Os Congueses[10] e Quiocos dão bons exemplos do facto" (Redinha, 2009, p. 19).

Independentemente do número concreto de línguas africanas em Angola, os resultados do inquérito aplicado pelo Instituto Nacional de Estatística, tornados públicos em 2016, mostraram que essas línguas têm cada vez menos falantes, pois nenhuma superou a LP. Um dado omisso nesse inquérito é a ordem de aquisição das línguas, ou seja, não há dados que apontem sobre a identidade de L1 e de L2 dos falantes bilingues.

[10] Termo utilizado pelo autor para se referir aos falantes da língua kikongo e seus dialetos.

### 2.3.5. Ensino de LA

Angola, maioritariamente, é um país bantófono, pois a maioria das línguas faladas no território são de origem bantu. Há também língua dos povos não bantu. Os dados definitivos do recenseamento geral da população e habitação do Instituto Nacional de Estatística apontam que "a população em Angola, à data do momento censitário, 16 de Maio de 2014, é de 25 789 024 pessoas (INE, 2016, p. 31).

Desde a década de 70, após o alcance da independência nacional, que as LA têm sido objeto de uma gama de legislação para os seus estudos e valorização. Fruto das diretrizes da primeira reforma educativa de 1977, surge o Decreto n.º 62/78, de 6 de abril, que cria o Instituto Nacional de Línguas, cujos trabalhos tiveram como base o "Projecto nº ANG/77/009/C/01/13 assinado entre a UNESCO/PNUD e o Governo da RPA (República Popular de Angola)" (Dias[11], 2021, s/p). Diz ainda a autora que, esse instituto, "para além do Depto. das Línguas Nacionais, incluía o Depto. de Patologia – Sector de Reabilitação da Audição e Sector de Logopedia e o Depto. de Ensino da Língua Veicular (Português) e Estrangeiras (Francês, Inglês, Alemão e Russo)". Portanto, o Instituto Nacional de Línguas teve em carteira trabalhos ligados "à linguística", bem como "a recolha das tradições orais em todas as províncias, e na sistematização e análise do material recolhido, que culminou com a elaboração dos projectos dos alfabetos em estudo" (Idem).

Anos mais tarde, isto é, na década de 80, o Instituto Nacional de Línguas viria a ser extinto por meio de vários documentos legislativos. Ainda assim, o Estado Angolano continuou a operar nas políticas linguísticas sobre as línguas nacionais.

Segundo a investigadora (Inverno, 2018, pp. 86-87), o

> Decreto n.º 40/85, do Conselho de segurança (extingue o Instituto Nacional de Línguas e cria o Instituto de Línguas Nacionais e aprova o seu Estatuto Orgânico), Resolução n.º 3/87, do Conselho de Ministros (aprova a título experimental, os alfabetos de seis LN), Decreto Executivo n.º 48/91, do Ministério da Informação (aprova o regulamento interno da Direção Nacional de Promoção e Desenvolvimento de Informação em LN), Despacho Conjunto n.º 97/91 do Ministério da Informação, Ministério da Educação e Secretaria de Estado da Cultura (cria a Comissão de Estudos das medidas necessárias para a promoção e desenvolvimento da informação em LN), Decreto Executivo n.º 34/94, do Ministério da Educação (cria, na Província de Luanda, o Instituto de Línguas, designado por IL), e Despacho Conjunto n.º 212/04, do Ministério da Educação e Ministério da Cultura (Constitui a

[11] Disponível em: https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/uma-homenagem-necessaria/

> Comissão de Avaliação dos Resultados da Aplicação dos Alfabetos de seis LN aprovadas pela Resolução n.º 3/87, de 23 de maio).

A pretensão de inserir as línguas nacionais no sistema nacional de ensino foi a grande motivação para que fossem selecionadas seis línguas nacionais para esses estudos iniciais. Dentre essas línguas constavam kikongo, kimbundu, cokwe, mbundu, mbunda e oxikwanyama, todas do grupo das LB. Várias foram as reflexões subsequentes sobre as línguas de Angola. Ora, já naquela fase a dificuldade encontrada para a inserção dessas línguas no sistema de ensino, obviamente, era a falta de recursos humanos e materiais (sobretudo didáticos) que são o garante para funcionamento dum projeto dessa dimensão.

Com a institucionalização da segunda reforma educativa em 2004, orientada pela Lei n.°13/01, de 31 de dezembro, o próprio legislador apresentava a seguinte nota introdutória na sua aprovação:

> Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;
>
> Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana (Lei 13/01).

Face ao ambiente de destruição de infraestruturas por causa da guerra que, nessa altura, ainda decorria, o Estado comprometeu-se em reabilitar e construir mais estabelecimentos por formas a incluir mais crianças em idade escolar, uma vez que o nível de absentismo era muito alto. Sobre a redução do analfabetismo nos jovens e adultos, uma das medidas passava pela inserção das línguas nacionais no ensino, sobretudo nas zonas rurais e suburbanas onde a maioria dos sujeitos apresentam mais proficiência numa dessas línguas do que em português. Porém, mesmo não fazendo referência a tal necessidade nos seus objetivos, essa lei determina, nos números 2 e 3 do seu Artigo 9.°, o seguinte:

> 2. O Estado promove e assegura as condições humanas, cientifico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
>
> 3. Sem prejuízo do n.º 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais (Lei 13/01).

Com essas medidas, em 2005, as línguas nacionais (atualmente, designadas por LA) foram inseridas como matéria de estudo no processo de ensino-aprendizagem, para mais tarde se tornarem, também,

veículo de transmissão dos conteúdos pedagógicos, uma medida que visará impulsionar a qualidade do setor da educação. Vale referir que a medida atrás mencionada tem estado a encontrar impasses por conta de algumas situações, tais como: a (re)produção e distribuição dos materiais didáticos e a formação de professores especializados nessas línguas.

Pese embora seja um projeto de âmbito nacional e, portanto, se destinar a todas as províncias, "o desenvolvimento não está a ser igual em todas, tendo as províncias de Kuanza Norte, Huambo, Lunda Sul, Benguela e Huíla evoluído muito mais, na medida em que criaram mais de que duas instituições escolares" (Chicumba, 2019, p. 105). Os dados quantitativos são apresentados de forma muito ínfima por este autor, fazendo referência ao Jornal Nova Gazeta, na sua edição n.º 240, de 2 de março de 2017, que apontava apenas nove das 18 províncias (antiga divisão político-administrativa), sendo "681 escolas do ensino primário (1.ª classe), 2.458 professores e 113.227 alunos" (Idem). Por formas a que essas línguas tenham um prestígio social igual ao atribuído à LP, ainda que não oficializadas, o estado tem encontrado outras formas de as utilizar, como se tem visto nos programas radiofónicos, televisivos, na igreja, etc., mas que parecem ainda muito aquém do desejado.

A realidade angolana sugere mudanças de paradigmas neste quesito (onde os espaços de L1 e L2 são partilhados tanto pelas LA quanto pela LP), pois é reconhecido entre os especialistas na área em abordagem que ter conhecimentos sólidos na L1 é um fator decisivo para aprendizagem de uma L2 ou LE. Os alunos deveriam ser levados a saberem termos e conceitos gramaticais na sua L1, porquanto os mesmos passariam a servir de elementos comparativos no decurso de aprendizagem das línguas subsequentes.

Para terminar este item, interessa-nos dizer que o projeto de integração das LA como matéria de estudo no sistema nacional de ensino em curso desde 2005 ainda não viu o lançamento de nenhuma semente sequer do mesmo na província de Cabinda, onde recaem as nossas atenções para a presente investigação.

## 2.4. Estudos sobre a LP em Angola

Angola é oficialmente um país lusófono, por ter o português como língua oficial, utilizado "em todo o território por via da Administração, da Justiça, das Forças de Segurança, dos meios de comunicação social e do sistema educativo" (Inverno, 2018, p. 83). Para além de oficial, o português é a língua veicular de vários grupos etnolinguísticos de Angola. Por língua veicular, entende-se "aquela através da qual uma população plurilingue comunica entre si nas suas relações interpessoais, sociais e

comerciais, essencialmente" (Undolo, 2016, p. 90). Caso não fosse tomada a LP como oficial em Angola e, consequentemente, veicular, após a independência poderíamos ver que

> alguns problemas difíceis se poriam aos angolanos. O maior deles seria o da unificação da sua situação linguística, dado que nenhum sistema linguístico nacional é generalizado e aceite como comum. Poder-se-ia escolher entre as várias línguas nacionais uma que viesse a servir o povo todo. Para isso teria que se estabelecer uma hierarquia de valores entre essas línguas, teriam de ser definidos esses valores e tentar ver qual seria a língua socialmente aceitável. Poderíamos pensar que seria o quimbundo, dado que é a que se fala na capital e porque ocupa uma grande área geográfica, mas nada garantiria a sua aceitação e expansão pois a afectação funcional de uma língua nada tem de historicamente definido (Mendes, 1985, p. 19).

A LP possuía falantes em todas as províncias, por ter-se constituído como principal canal para veicular informações pelo regime colonial para e entre as populações sob seu domínio, medida consolidada graças à proibição de uso e de ensino das línguas locais. De acordo com Zua (2021), "em 1921, Norton de Matos (governador de Angola, na altura), orientou que se apagasse todas as línguas bantu e khoisan de Angola, defendendo a sua substituição pelo português, por intermédio do Decreto n.º 77, de 9 de Dezembro de 1921" (p. 166). Foi apenas no período pré-independência que o português teve maior número de falantes nos quase cinco séculos de colonização, por causa de aumento do número dos colonos nesse território.

Após o alcance da independência, levantou-se superficialmente as restrições antes impostas para o ensino e uso das LA. Justificamos a superficialidade dita atrás pelo facto de, durante muito tempo, o Estado angolano, não tendo uma política linguística inclusiva, continuar a seguir o modelo colonial de não ensino e uso dessas línguas na escola. Pensamos que a razão para o uso da LP era a salvaguarda e a promoção da unidade nacional, provavelmente. Num cenário de guerra civil, nenhum poder vai querer criar mais motivos para haver divisões.

Frias (1992), embora se tenha referido ao ensino de LE, traz uma reflexão que pensamos fazer todo o sentido para o ensino de LP (na posição de L2) em Angola. Diz a autora:

> na prática pedagógica quotidiana o professor recorre à LM, sobretudo no início da aprendizagem, para organizar o trabalho e gerir as interacções orais, quando faz gramática ou apresenta factos de civilização e, pontualmente, para verificar a compreensão ou como processo de explicação quando é ele o mais rendível e eficaz (p. 38).

Voltando, antes mesmo da proclamação da independência, o país viu nascer uma guerra fratricida provocada pelas desavenças ideológicas e ambição pelo alcance do poder entre as três principais

forças oponentes ao regime colonial, nomeadamente: FNLA, MPLA e UNITA. Com essa situação, houve um êxodo rural nunca visto, pois essa guerra "era mais intensa nas zonas rurais, as populações dessas zonas viram-se obrigadas a deslocarem-se para as zonas urbanas, onde a guerra era menos intensa e as hipóteses de sobrevivência maiores" (Idem, p.170), o que fez aumentar consideravelmente o número de falantes da LP, uma tendência que nunca mais parou. Ora, não ignorando a necessidade de valorização das LA e consequente o estudo científico das mesmas, é chegado o tempo de massificar os estudos científicos do PA, pois pensamos que se torna irreversível a sua nativização em Angola. Nzau (2011), diz que "sem nos perdermos em comentários, parece, de facto, estarmos perante a emergência de uma maneira de falar português, que já não é mais a de Portugal nem do Brasil, mas, sim, especificamente angolana" (p. 62). De acordo com Adriano (2015),

> observa-se que o português está, de facto, a resolver quase todos os problemas de comunicação em Angola, embora esteja, também, a causar um outro problema: a sua hegemonia e sobreposição em relação às línguas locais que com ela coabitam, adicionando o facto de estar também a jogar um papel glotofágico em relação a essas línguas africanas angolanas (p. 73).

Para essa hegemonia e sobreposição, dentre vários fatores, a maioria convergentes, apontamos, no nosso entender, as que concorrem para isso, dentre os quais:

i. o êxodo rural durante a guerra;
ii. aumento da circulação de pessoas e bens do interior para as grandes cidades após o alcance da paz;
iii. a rápida expansão da rede escolar;
iv. a não inserção das LA no sistema nacional de ensino, pelo menos até ao ano 2005;
v. ascensão social por conta de saber falar bem o português;
vi. a falta de valor funcional das LA na administração pública.

Recorde-se que Angola tinha índices muito baixos não apenas da oferta da rede escolar (referimo-nos aos dados quantitativos), pelo menos antes do ano 2002, mas também da execução exitosa do processo de ensino-aprendizagem (dados qualitativos). Aqui, podemos apontar, para além das consequências da guerra civil, outras de carácter mais interna do próprio processo, apresentadas por Zau, (2002):

> – Inexistência de uma correcta relação vertical entre os vários níveis e subsistemas de Ensino;
>
> – Inadequação entre os Programas de Estudo e o tempo disponível para os cumprir, em especial no Ensino Geral;
>
> – O princípio de politecnização do Ensino de Base nunca foi aplicado;

> – Ausência, no Sistema de Educação, de uma estrutura regular que pudesse garantir a formação de trabalhadores qualificados;
>
> – A teorização dos cursos, com deficiente ligação à produção, no caso do Ensino Médio e Superior;
>
> – Perfis de saída estreitos, isto é, com demasiada especialização, o que dificulta grandemente a colocação dos quadros após a formação, especialmente os provenientes do Ensino Médio Técnico;
>
> – Deficiente organização e gestão das escolas a todos os níveis;
>
> – Falta e inadequação dos equipamentos, mobiliário escolar e meios didácticos, bem como a existência de uma rede escolar insuficiente e distorcida;
>
> – Ausência de professores em quantidade e qualidade para todos os níveis de Ensino. (p. 136).

No tocante à realidade sociolinguística do país, Miguel (2014), diz que

> A aprendizagem do português em Angola faz-se por via escolar, fundamentalmente no meio rural. Porém, mesmo nas cidades, a parte mais importante da oferta do português também se processa na escola, e só com a 4.ª classe o aluno tem competência para construir um texto minimamente compreensível (p.23).

Atualmente (2025) não nos parece que a realidade apontada por Miguel (2014) seja ainda considerada, sobretudo, nas zonas urbanas, visto que os dados do INE (2016) mostram índices grandes de falantes de português em todas as zonas.

Entende-se que o processo de ensino de algumas LA, na escola, em curso em alguns municípios do país com vista a se adotar futuramente um ensino bilingue, visa dar resposta à situação que se apresenta acima. Porém, fala-se também na necessidade de introdução no sistema de uma disciplina como *Português LNM,* para atender as especificidades locais, visto que, nas áreas rurais, a LP tem sido apontado como L2 da maioria da população. Há um tempo a esta parte, vários são os estudiosos angolanos que têm mostrado alguma preocupação sobre isso; dentre eles está Undolo (2020), quando, bastante direto, diz que

> verifica-se, entretanto, não haver, em Angola, instrumentos, recursos, escolas e currículos de formação de professores de Português L2, quer no nível médio, quer no nível superior de formação pedagógica. A realidade mostra que, até ao momento, não há, em Angola, uma política educacional explícita de ensino de Português L2 (p. 68).

Junta-se também a essa linha, sobre a necessidade de a LP ser ensinada de forma contextualizada, Nauege (2015), ao dizer que

> É evidente a preocupação de adequação da metodologia, ou seja, não transladação e inculcação de métodos e técnicas alheios à realidade do aprendente, a preparação dos manuais de que se vão servir, quer os professores quer os alunos para ensinar e aprender o Português, a formação e capacitação permanentes de professores não se devem descurar para a promoção do sucesso escolar e do ensino de qualidade (p. 4).

A materialização desse propósito, metodologias contextualizadas de ensino de LP em Angola, seria como um balão de oxigénio para o sistema de ensino-aprendizagem, pois com ela não se poderia descurar as especificidades tanto linguísticas como socioculturais dos alunos. Parece-nos que a sugestão deixada por muitos desses autores não será um caminho a seguir imediatamente em termos técnicos, pois, por um lado, há uma exiguidade de estudos científicos do português falado em Angola como um todo, e, por outro, sabe-se que há cursos de mestrados em metodologias específicas a serem ministrados pelos ISCED de Cabinda, Luanda, Benguela e Huíla, em convênio com as Universidades do Minho e Aveiro de Portugal, que tem perfeitamente em conta as especificidades contextuais e dota os formandos de instrumentos e estratégias para o ensino da LP como LNM. Acreditamos que esta é uma medida que trará seus impactos a médio e longo prazos nos vários níveis do sector da educação em Angola.

Portanto, o conhecimento da realidade sociolinguística dos alunos pelo professor, obviamente, é sempre uma mais-valia para este por forma a saber quais e como deverá ser a sua intervenção nas dificuldades apresentadas por aqueles em função da ecologia das línguas da região. Esse detalhe não deve(ria) ser ignorado no contexto angolano.

Sobre a nativização da LP em Angola que, nos últimos tempos, se tem discutido, reconhecemos que a falta de uma legislação que cobre tais pretensões a médio e longo prazos faz com que tenhamos ainda alguma prudência quanto a existência do PA, mesmo que a realidade empírica venha a mostrar algumas evidências. Mas qual das variantes é que se tem padronizado a nível nacional como PA? Muitos são os autores que têm apresentado, sobretudo, em teses, dissertações, capítulos e artigos científicos algumas características daquilo que se tem chamado de PA em construção.

Trazemos as sugestões deixadas por Nzau (2011) sobre aquilo que considera o caminho a ser tomado por todos os intervenientes nesse processo para a nativização do PA:

i) pela legitimação oficial da existência do tão propalado português angolano;

ii) pelo estabelecimento de critérios convencionais para a padronização de uma variante dentro das variantes existentes em Angola;

iii) pela definição dos âmbitos dos registos, ou seja, criação de condições para que, a partir do registo considerado corrente (normal), sejam estabelecidos outros [registos] que tanto se podem afastar acima da norma (literária, científica, poética, técnica) (p. 63).

Ora, de forma muito reduzida, apraz-nos trazer dados que alguns autores angolanos e não só têm referido para caracterizar o PA. Nesta incursão, buscamos dados lexicais e morfossintáticos que constituem o cerne do nosso trabalho.

Os primeiros dados são da Beatriz Correia Mendes, de nacionalidade portuguesa, com a sua obra "Contributo para o estudo da LP em Angola", publicada em Lisboa em 1985, pelo Instituto de Linguística da Faculdade de Letras de Lisboa. Nessa obra, são apresentadas algumas inovações lexicais e semânticas.

**Tabela 6 - Inovações lexicais e semânticas por siglas, segundo Mendes,1985**

| **Termo lexical** | **Semântica** |
|---|---|
| Éme | MPLA |
| Fenelá | Adepto da FNLA ou a própria FNLA |
| Vewê | Carros da marca Volskwagen |

Fonte: (Mendes, 1985, pp. 102-103).

*Nota.* Na Tabela 6 vê-se que as inovações lexicais levantadas derivam de questões fonológicas. Para que se obtivesse *Éme* ocorreu uso do nome da letra que inicia o acrónimo. Já no segundo termo *Fenelá* houve epêntese, que "é o processo de acrescentamento de um fonema ao meio da unidade lexical (Idem). No último termo, *Vewê*, constata-se apócope e alteração vocálica, tal como o indica, este último fenómeno indica a alteração de vogais.

**Tabela 7 - Inovações lexicais e semânticas por deformação, segundo Mendes, 1985**

| **Termo lexical** | **Semântica** |
|---|---|
| Tuga | Português |
| Capiquinito | Que é pequeno |
| Caté | Que é, até que ou só até |

Fonte: (Mendes, 1985, pp. 109-110).

*Nota*. Na Tabela 7, vemos que o primeiro caso apresenta a redução do lexema português. No segundo caso, *capiquinito*, estamos diante de uma alteração vocálica e prótese que "é o fenómeno de acréscimo de um fonema no início da unidade lexical" (Chicuna, 2014, p. 167). Vale frisar que a prótese poderá ter sido motivada por empréstimo linguístico, pois em algumas LB, como o cokwe, o prefixo *ka-* é utilizado para formar o diminutivo dos nomes. À semelhança deste, são recorrentes outros termos como: *kabonito* (meio bonito), *kandengue* (rapazito, onde *ndengue* = rapaz, menino). No terceiro caso, diríamos que estamos diante do processo de formação de palavras designado por composição. Pois, foi necessário que os dois lexemas perdessem algumas das suas partes para que se obtivesse um novo lexema. Neste caso, vê-se uma composição por aglutinação, onde as palavras de base "sofreram um processo de lexicalização semântica e formal, ou seja, trata-se de formas que perderam a sua estrutura interna" (Villalva, 2003, p. 980).

**Tabela 8 - Inovações lexicais e semânticas por aportuguesamento de nomes, segundo Mendes, 1985**

| Termo lexical | Semântica |
|---|---|
| Alambamento | Dote (talvez do Kimbundu = kilembu) |
| Milongas | Remédio (do Kimbundu = milongu) |
| Quitandeira | Dona da quitanda (do Kimbundu = mercado, feira, posto de venda de géneros frescos, loja de negócios; que é susceptível de venda ambulante |

Fonte: (Mendes, 1985, pp. 112-113).

*Nota*. A Tabela 8 mostra-nos os empréstimos que o PA tem buscado nas LA, não apenas no Kimbundu, tal como se vê, mas em outras línguas que fazem parte do mosaico linguístico angolano.

Sobre fenómenos morfossintáticos, Mendes (1985) levanta seis casos recorrentes no PA, dentre as quais: omissões, substituições, deslocamentos, falta de concordância, acrescentamentos e outras dificuldades.

Nota: os exemplos que apresentamos foram extraídas pela autora em 10 obras literárias de alguns escritores angolanos destacados na época. Essas obras foram codificadas de I a X, sem no entanto trazer mais dados sobre os elementos pré-textuais das mesmas. Cabe-nos apenas apresentar os exemplos tal qual aparecem organizadas pela autora.

**Tabela 9 - Fenómenos morfossintáticos - omissões no PA segundo Mendes, 1985**

| Fenómeno | Exemplificação |
|---|---|
| Omissões | Do artigo (definido e indefinido)<br>"lá no fundo onde ø mar não tinha fim" |
| | Do elemento de ligação (preposição)<br>"fica ø mais de seis kms"<br>"fizeste mal ø convidar mais quimbandas"<br>"Ah, Kilamba, peço-lhe ø não falar mais nisso"<br>"se livrar dessa situação, não se saberá ø quem vai a fama"<br>"darei tudo para oferecer ø o seu Deus"<br>"precisa ø alguma coisa" |
| | De verbos (ser e haver)<br>Ser – na expressão de realce <u>é que.</u><br>"Eu sou o comandante, vocês ø que me puseram.<br>Haver<br>"ø Muito tempo que não vejo a rapariga" |
| | Do pronome se reflexivo<br>"Zeca Santos queria chorar, os olhos enchiam ø de água. |
| | De um termo da negativa<br>"ø tem ninguém a canoar ali perto"<br>"Ainda ø" |
| | Do advérbio *mais* na expressão *cada vez mais*<br>"como cada vez ø gostava fazer" |
| | Do elemento de ligação entre os numerais<br>"Vinte ø quatro anos só" |

Fonte: (Mendes, 1985, pp. 133 - 138).

*Nota*. Na Tabela 9 vê-se os casos de omissões que ocorrem no PA a partir de obras literárias, a maioria, consideradas como canónicos para os estudos literários em Angola. É de algumas dessas obras que são extraídos trechos que são incorporados nos manuais escolares do sistema de educação angolano. Os casos mais frequentes de omissões, de acordo com o material estudado, são de artigo definidos, preposições, verbos, pronome se (reflexivo), advérbio de negação e advérbio mais nas locuções adverbiais, tal como se vê na tabela em referência.

**Tabela 10 - Fenómenos morfossintáticos - substituições no PA segundo Mendes, 1985**

| Fenómeno | Exemplificação |
|---|---|
| **Substituições** | **De pronomes**<br>Emprego de *ele* em vez de *o*: "É só estudar ele".<br>Emprego de *lhe* em vez da expressão *dele* e consequentemente anteposição: "O porco a deixar até quando Zeca *lhe* abusou puxando no rabo".<br>Emprego de *lhe, lhes em vez de o, a, os, as*: "Fui eu que lhe apanhei primeiro". |
| | **De preposições**<br>Emprego de em *em* vez de *para*: "Vamos em casa".<br>Emprego de em *em* vez de *de*: "Tudo sai na cabeça".<br>Emprego de em *em* vez de *por*: "A dona passou na cozinha".<br>Emprego de em *em* vez de *com*: "entristeceram da cena".<br>Emprego de em *em* vez de *a*: "telefonaram na polícia".<br>"Chegou *na* varanda larga que dava para a rua".<br>"crianças próximas brincavam nas escondidas". |
| | **De verbos**<br>Haver por passar: "*Passou* barulho grande"<br>Haver por ter: "Mas agora *tem* escola de noite".<br>Ter por fazer: "a mãe... *fez* um acidente de transito".<br>Dizer ou contar por falar: "A professora é que *falou*". |

Fonte: (Mendes, 1985, pp. 139 - 145).

*Nota*. Na Tabela 10, é apresentada uma síntese relativamente às substituições frequentes a nível do português escrito em Angola, na opinião de Mendes (1985). Nestas produções, os verbos tomam uma semântica diferente da do Português Europeu (PE). Os casos de substituições mais frequentes ocorrem em pronomes, preposições e verbos. Na pronominalização, os pronomes retos substituem os oblíquos, enquanto que a preposição *em* tende a ser utilizada substituindo, na frase, as preposições *para*, *de*, *por*, *com* e *a,* entre outras. A semântica dos verbos também oferece interpretações diferentes, visto que, nas frases, o *passar* é utilizado em vez de *haver*, o *ter* substitui o *haver*, ainda o *ter* é substituído por *fazer* e *contar* e *falar*, na maior parte das vezes, substituem o verbo *dizer*, segundo o levantamento do autor em análise.

Ainda sobre os estudos de LP em Angola, recorremos à investigação realizada por Adriano (2015) onde este autor apresenta dados enriquecedores sobre as características que essa língua tem tomado em Angola.

**Tabela 11 - Coocorrência de formas de tratamento (tu e você), segundo Adriano, 2015**

| Coocorrência de formas de tratamento | Exemplificação |
|---|---|
| Tu e você | *você tem motivos suficientes para votar na Organização partidária no dia trinta e um de Agosto deste mês // vote no número # / porque é de facto a voz da liberdade // [...] estou a contar consigo / porque a Organização merece o **teu** voto // [TPA1, Campanhas Eleitorais, 28.08.2012] |
| | *você que é da Organização política [...] não pode perder tempo com palhaçadas / com discussões que não têm nexo // você deve ser um exemplo / você deve votar na bandeira // todo e qualquer militar sabe-o perfeitamente // o que se jura é a bandeira // então não é o nome da pessoa que deve **te** atrapalhar // [TPA1, Campanhas Eleitorais, 25.08.2012] |
| | *uma vez que já **tens** a informação / a Assembleia local onde **vais** votar / [...] então **visite** já aquele local // [...] no dia trinta **tenha** já este cenário / este esquema / esse mapeamento / se me permitem aqui dizer // [TPA1, Angola a Caminho das Eleições, 24.08.2012] |
| | se porventura **estás** a colocar o *xis* / **sente** que fiz erradamente ou coloquei um *xis* a mais ou não foi o candidato que eu [///] porque estava com dúvidas [...] / **tu podes** devolver // o Presidente vai inutilizar aquele boletim // e **fique** tranquilo porque estão lá os delegados de lista a verificar // e porque também aquele boletim não vai na urna // **tu vais** voltar com um novo boletim [...] / **coloque** o *xis* bem visível e na parte [-] que não deixe equívoco // ora / colocado o *xis* **deves** dobrar o boletim // [TPA1, Angola a Caminho das Eleições, 24.08.2012] |

Fonte: (Adriano, 2015, p. 252-254).

*Nota*. A Tabela 11 apresenta enunciados onde coocorrem as duas formas de tratamento em LP, tu e você. Segundo o autor, "estes enunciados foram proferidos maioritariamente por pessoas cultas" (p. 253). Há certos princípios da norma europeia do português que estabelecem a observância de harmonia entre os vários elementos frásicos. Dentre esses princípios constam a "os mecanismos de **coesão frásica** [que] asseguram uma ligação significativa entre os elementos linguísticos que ocorrem a nível sintagmático e oracional, na superfície textual" (Duarte, 2003, p. 90). Porém, parece-nos que o foco aqui (na Tabela 11) não é a coesão, mas sobretudo a coerência, ao nível pragmático, do uso da língua, mantendo a forma de tratamento (mais formal ou mais informal) ao longo do discurso.

**Tabela 12 - Possibilidade de próclise em frases declarativas afirmativas, segundo Adriano, 2015**

| Fenómeno | Exemplificação |
|---|---|
| Pronominalização | **me** sinto regozijado nesses aspectoØ / porque já não farei a trajectória que fazia antes // [RNA, Jornal, 23.08.2012] |
| | **me** parece que / neste momento / os partidos políticos pelo menos têm um comportamento / aquele que se espera [...] // [TPA1, Programa Especial: Eleições Gerais 2012, 01.09.2012] |
| | **me** ajuda você que manda a polícia / **me** ajuda // [TPA1, Campanha Eleições, 17.08.2012] |
| | **me** mandaram guardar uma arma // [TPA1, Telejornal 05.09.2012] |
| | **se** intoxicou com o medicamento das plantas // [TPA1, Encenação, Publicidade, 23.08.2012] |

Fonte: (Adriano, 2015, p. 394).

*Nota*. A Tabela 12 apresenta fenómenos de ocorrência da próclise em frases declarativas afirmativas, contrariando o estipulado nas gramáticas do Português Europeu, onde tais fenómenos para frases do género não são admissíveis, uma vez que "a ênclise é o padrão básico de colocação dos pronomes clíticos na variedade europeia do português moderno" (Brito, et al., 2003, p. 852). De acordo com esses autores, a próclise ocorre em situações em que uma determinada frase apresente elementos atractores como não, nunca, sem, ninguém, nada, nenhuma, alguma, e frases "interrogativas, relativas e exclamativas se incluem entre as palavras funcionais indutoras de próclise [...]. Os advérbios de focalização, de referência predicativa, confirmativos, de atitude proporcional e aspectuais incluem-se igualmente entre os proclisadores" (pp. 854, 855).

Na sua investigação desenvolvida no âmbito da conclusão do curso de doutoramento, Undolo (2016) identifica alguns fenómenos recorrentes no PA, como por exemplo, o uso de indicativo ao em vez de conjuntivo. Junta-se, para além de outros fenómenos que esse autor identifica, a falta de concordância entre os vários sintagmas frásicos.

**Tabela 13 - Uso de indicativo em vez de conjuntivo e concordância, segundo Undolo, 2016**

| Fenómenos | Exemplificação |
|---|---|
| Uso de indicativo em vez de Conjuntivo | PA: Não quero que ele me **julga** sem pudor.<br>É possível que tudo **vai** correr bem.<br>PE: Não quero que ele me **julgue** sem pudor.<br>É possível que tudo **vá** correr bem. |
| Concordância | **As casa** dos habitantes do Bairro Camundongo foram engolidas pela intensa chuva de ontem.<br>Aqueles senhores não **são capaz** de fazer este trabalho.<br>**A guarda-chuva** faz falta no Verão.<br>A senhora não fechou devidamente a porta-bagagem do seu carro.<br>Tinham **uma apetite** voraz pelo poder.<br>**Você** também **achas** que para vencer na vida é preciso batalhar? |

Fonte: (Undolo, 2016, pp. 174, 175, 190, 191).

Na Tabela 13 apresentamos fenómenos linguísticos identificados pelo autor citado acima.

Sobre o uso dos modos indicativo e conjuntivo no PE, Oliveira (2003) aponta que "o modo Conjuntivo, tradicionalmente associado ao domínio da incerteza, eventualidade ou dúvida, pode surgir em construções em que, pela sua natureza, esperaríamos o modo Indicativo e vice-versa" (p. 258) como podemos ver nos exemplos que a própria autora apresenta, em que se esperaria que o verbo lamentar selecionasse indicativo e verbo crer selecionasse conjuntivo. Atente-se nos seguintes exemplos:

> A Ana lamenta que estejas doente.
>
> O Rui crê que a Rita está em casa.

Essa autora vai explicitar os contextos em que surgem os dois modos no PE dizendo que

> o modo indicativo é preferencial das frases simples, da maior parte das coordenadas e ainda da oração principal em muitas frases complexas. O modo Conjuntivo embora possa surgir em alguns tipos de frases simples e também coordenadas, é sobretudo em construções de subordinação que se observa o seu uso, quer obrigatório quer opcional Oliveira (2003, p. 259).

Quanto aos fenómenos de concordância identificados no PA, constantes na Tabela 13, vemos que os mais frequentes são a omissão da marca do plural *-s*, aceitação generalizada do género feminino e alguma insegurança de conjugação verbal perante o pronome selecionado. Poderíamos deduzir que os falantes angolanos tomados como exemplos de tais desvios teriam produzido enunciados agramaticais

relativamente à norma do PE, mas que, do ponto de vista pragmático, existe uma aceitação tendo em conta o fenómeno de variações linguísticas.

## 2.5. Evolução histórica do processo de ensino-aprendizagem (PEA) em Angola

De forma abrangente, para se falar do PEA em Angola, é fundamental enquadrá-lo nos diferentes contextos sócio-históricos que o país viveu, nomeadamente: **1.°** do período colonial até 1974; **2.°** alcance da independência (de 1975 a 2001); e **3.°**) entrada em vigor da Lei 13/2001, de 31 de dezembro, bem como as demais Leis de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) subsequentes.

### 2.5.1. Do período colonial: 1930 - 1974

Num primeiro momento, o PEA no período colonial era baseado numa legislação excludente do acesso à escolaridade pelo sistema de governação colonial. O sistema colonial, diga-se, estava muito mais preocupado com a exploração dos recursos do que o bem-estar da população, tanto na metrópole como nas colónias, mas, por causa de algumas convulsões sociopolíticas, teve de ceder alguns direitos, sobretudo no séc. XX, pese embora muito limitados.

O Decreto n.° 18:570, de 8 de julho de 1930, que aprova o Ato Colonial, numa linha legislativa sobre a reforma da Constituição da República Portuguesa, visando, exclusivamente, substituir o título V daquela lei magna, introduz novas medidas a serem efetivadas, sobretudo nas colónias. Quanto às garantias gerais, o decreto estabelece no seu Artigo 2.° o seguinte: "é da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nêles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente" (Decreto n.° 18:570). Nestes moldes, a responsabilidade de zelar pelo progresso ou não das colónias, particularmente de Angola, estava entregue a governo colonial, e não aos indígenas, como eram designados os indivíduos nativos. Lê-se no Artigo 22.° desse documento o seguinte:

> Nas colónias atender-se há ao estado de evolução dos povos nativos, havendo estatutos especiais dos indígenas que estabeleçam para estes, sob a influência do direito público e privado português, regimes jurídico de contemporização com os seus usos e costumes individuais, domésticos e sociais, que não sejam incompatíveis com a moral e com os ditames da humanidade (Decreto n.° 18:570).

Cabia ao governo colonial, por missões religiosas católicas sob sua jurisdição, velar pela promoção de acesso à educação e ao ensino dos indígenas. Ora, em matéria dessa índole, ficou estabelecido o seguinte, segundo o Artigo 24.°:

> As missões religiosas do ultramar, instrumento de civilização e de influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino (Decreto n.° 18:570).

O acesso à educação no tempo em referência era muito deficitário. Por um lado, estava-se perante um quadro em que a maioria das escolas eram constituídas nas cidades e pequenas vilas; por outro, as populações indígenas (sujeitos que não tinham ainda assimilado a cultura, a língua e todos os hábitos portugueses) encontram-se nas zonas rurais. Segundo Paxe (2014), em Angola,

> as escolas estavam localizadas principalmente nas cidades ou em localidades de grande concentração de habitantes brancos. Todavia, o maior inibidor do acesso à educação era, realmente a questão da cidadania. Os nativos na condição de indígena não tinham acesso às escolas do ensino primário sob tutela do Estado. As escolas a eles reservadas eram as do ensino preparatório para as escolas primárias (p. 52).

Esse autor, recorrendo aos dados dos Censos realizados nos anos 1940, 1950 e 1960, apresenta o quadro geral da população de Angola que ficava repartida por brancos, mestiços e pretos, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 14 - População de Angola segundo os censos de 1940, 1950 e 1960**

| | 1940 | 1950 | 1960 |
|---|---|---|---|
| Brancos | 44.083 | 78.826 | 172.529 |
| Mestiços | 28.035 | 29.648 | 53.392 |
| Pretos | 3.665.829 | 4.036.687 | 4.604.362 |
| **Total** | **3.738.010** | **4.145.266** | **4.830.449** |

Fonte: Censos (1940, 1950 e 1960) como citados em (Paxe, 2014, p. 53).

*Nota*. A Tabela 14 apresenta dados que nos dizem que a maior parte da população nessa altura era constituída por pessoas pretas, sendo que em 1940 representava cerca 98,06%; em 1950, 97,38%; e em 1960, cerca de 95,31%. "Do número total de angolanos "pretos", somente 23.886 eram considerados "civilizados" em 1940, e 30.089, em 1950" (p. 53). O autor, acrescenta nas suas linhas,

que “a população não civilizada representava justamente aqueles a quem o acesso ao ensino não era garantido nas escolas públicas. O número de analfabetos, como mostra o censo de 1950, é 3.976.267, contra os 33.644 que sabiam ler e escrever” (Paxe, 2014, p. 53).

Face aos números cada vez mais elevados de nativos analfabetos e sem acesso à educação, sobretudo nas zonas rurais, em 1950, o governo colonial estabeleceu o ensino rudimentar, que compreendia quatro anos.

> Os limites de idade para a frequência desses níveis estavam assim distribuído [sic]: classe preparatória (7-9 anos), primeira classe (8-11 anos), segunda classe (9-12 anos) e terceira classe (10-14 anos). A classe preparatória visava a aquisição de vocabulário de uso corrente e a iniciação nos hábitos escolares e no trabalho compatível com a idade e o sexo dos alunos. As restantes três classes destinavam-se a habilitar os alunos no domínio da LP (falar, ler e escrever) e o cálculo em português (Paxe, 2014, p. 57).

Nas zonas rurais, quando formados, os sujeitos estavam capacitados para o exercício de magistério rudimentar, ou outros postos de trabalho dentro dos interesses do governo colonial. Os que apresentavam maiores habilidades na fala, leitura e escrita eram considerados ou ganhavam o estatuto de assimilados (civilizados). Nas cidades e vilas, os sujeitos, mestiços e alguns negros assimilados tinham a oportunidade de terminar o liceu (o ensino médio), por conta de possuírem professores preparados para o exercício da docência, o que fazia com que muitos formados se deslocassem à metrópole para frequentar a universidade.

Na década de 60, a população branca, mestiça e de assimilados aumentou consideravelmente, tal como se vê na tabela 13, e já reclamava mais direitos de educação, pois, ainda que assimilados, nem todos eram agraciados para continuar os estudos na metrópole. Nessa década, surgiram vários acontecimentos que abalaram o regime salazarista, fazendo com que este fosse cedendo alguns direitos. Segundo Aníbal (2010),

> o ano de 1961 assistiu a acontecimentos levados a cabo por forças oposicionistas ao regime que o abalaram. Em Janeiro de 1961 o assalto ao paquete Sta. Maria, apelidado operação Dulcineia, tem alguma repercussão internacional chamando a atenção para o descontentamento interno. A 4 de Fevereiro de 1961 iniciou-se a luta pela independência em Angola, em Abril de 1961 o ministro da defesa nacional, Botelho Moniz faz uma tentativa abortada de golpe militar, a 18 de Dezembro desse mesmo ano a União Indiana ocupa e integra no seu território as cidades de Goa, Damão e Diu, em 31 de Dezembro de 1961 uma tentativa de revolta eclode a partir do regimento de Infantaria nº 3 em Beja (p. 20).

De realçar que, nessa época, o governo colonial começara a receber, também, algumas pressões por parte de seus homólogos ocidentais sobre a política levada a cabo nas colónias. Concretamente, em Angola, o sector de ensino viu lançadas as suas primeiras sementes do ensino superior (doravante, ES), primeiramente pela igreja Católica e seguidamente pelo próprio governo colonial, tal como nos apresenta Carvalho (2012):

> O ensino superior foi implantado em Angola (então colónia portuguesa) somente no ano de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola. A Igreja Católica tinha, porém, criado em 1958 o seu Seminário, com estudos superiores em Luanda e no Huambo. À criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola seguiu-se a criação de cursos nas cidades de Luanda (medicina, ciências e engenharias), Huambo (agronomia e veterinária) e Lubango (letras, geografia e pedagogia) (pp. 248-249).

Na sua implantação, o número de estudantes não ultrapassava 1000, mas subia ano após ano até um ano antes da proclamação da independência nacional de Angola, isto é, em 1974, chegando esse subsistema de ensino a albergar 4.176 estudantes. Porém, a população estudantil baixara consideravelmente após o momento conturbado da proclamação da independência, passando a ser contabilizada em 1.109 estudantes (Carvalho, 2010). O número baixo de estudantes do ES após a independência pode ser explicado através do êxodo observado de Angola para a metrópole, uma vez que maioria daqueles estudantes eram filhos, familiares e, até, funcionários do governo colonial.

O analfabetismo, após a proclamação da independência de Angola, atingia níveis muito altos, afetando sujeitos de todas a faixas etárias. De acordo com Vitorino (2012):

> A taxa geral de analfabetismo era de 85% da população, o que revela a dimensão qualitativa e quantitativa dramática da situação sócio-educativa do povo Angolano, cujos efeitos negativos ainda estão presentes quer na estrutura económico-social do País quer nas condições de vida das populações (p. 10).

Sobre o analfabetismo, esse autor vai mais além ao referir que, "na essência, o ensino colonial era manifestamente discriminatório para os Angolanos, pois a política educativa colonial não permitia o acesso democrático das populações aos serviços educativos, o que explica os elevados índices de subescolarização geral da população" (Vitorino, p.10).

### 2.5.2. Alcance da independência (de 1975 a 2001)

A República de Angola alcançou a sua independência no dia 11 de novembro de 1975, ato apresentado pelo presidente Dr. António Agostinho Neto. Evento que marca o começo de nova fase na vida dos angolanos. Apesar de essa data ter sido escolhida consensualmente entre os três movimentos independentistas de Angola, nomeadamente a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e União Nacional para a Libertação Total de Angola (UNITA), e o governo português, nos Acordos de Alvor, a proclamação levantou divergências entre os três movimentos independentistas originadas pela forma como o processo terá sido conduzido antes da desejada data.

> O Acordo do Alvor é uma convenção entre o Estado Português e os movimentos de libertação nacional de Angola, nomeadamente, a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), enquadrada no âmbito das conversações que conduziram à independência de Angola e à forma como o poder político poderia ser exercido. Esta convenção resultou da reunião realizada entre 10 e 15 de Janeiro de 1975, na qual foi estipulado, nos termos do artigo 40.°, que cabia ao Governo de transição "organizar eleições gerais para uma Assembleia Constituinte no prazo de nove meses a partir de 31 de Janeiro de 1975, data da sua instalação" (Eduardo, 2019, p. 71)

Ainda assim, o partido MPLA, que assume o poder, passa a reger-se pela designada Lei Constitucional da República Popular de Angola, pautada pelos seguintes Princípios Fundamentais:

> **Artigo 1.°**
>
> A República Popular de Angola é um Estado soberano, independente e democrático, cujo primeiro objectivo é a total libertação do Povo Angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e agressão do imperialismo e a construção dum país próspero e democrático, completamente livre de qualquer forma de exploração do homem pelo homem, materializando as inspirações das massas populares (Lei Constitucional, 1975).

O termo *educação* vai aparecer no décimo terceiro artigo desse instrumento constitucional da nova nação, não de forma específica, mas como uma linha a que o Estado deveria prestar atenção face à situação contextual que se vivia.

**Artigo 13.°**

> A República Popular de Angola combate energicamente o analfabetismo e obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos (Lei Constitucional, 1975).

A situação linguística nessa fase não mereceu atenção do Estado controlado pelo partido MPLA, mas sabe-se que, durante a colonização e até à data da proclamação da independência, salvo a tradução da bíblia feita pelas missões católicas e protestantes, "a grande maioria das línguas africanas eram ágrafas. A inexistência de textos escritos pelos africanos nas suas línguas originou a catalogação do continente como incivilizado, sem história, sem cultura" (Miguel, 2014, p.14). Mesmo que a escolha da língua oficial recaísse para uma das LB, estava-se também a semear um sentimento de superioridade do respetivo grupo étnico perante aos outros. Por esse facto é que, segundo Panzo (2014)

> a solução passou pela selecção de uma língua que não rivalizasse com os valores de cada uma das etnias em contexto. A LP era a língua de ninguém, portanto, a língua de todos. Desde essa altura, passa a associar-se à LP a designação de LO, por ser o meio pelo qual se contactam as entidades e as instituições administrativas do Estado independente e por ser a língua veicular para todo o Sistema de Ensino (p. 50)

Ora, anos depois, isto é, em 1978, foi implementada aquela que passou a ser a primeira Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola independente, porém, na altura, designado como "Programa Maior do MPLA" (Nguluve, 2006), onde o sector da educação era tratado de forma indissociável do da cultura. Eis as seguintes finalidades apontadas por esse instrutivo legal:

> Liquidação da cultura e da educação colonialista e imperialista. Reforma do ensino em vigor. Desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo Angolano.
>
> Combate vigoroso e rápido do analfabetismo em todo o país.
>
> A instrução pública será da competência do Estado e estará sob a sua acção directa.
>
> Tornar efectiva, progressivamente, a instrução primária obrigatória e gratuita.
>
> Desenvolver o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e criar o ensino superior.
>
> Estabelecimento de relações culturais com países estrangeiros. Formação e aperfeiçoamento dos quadros técnicos necessários à construção do país.
>
> Impulso e desenvolvimento das ciências, das técnicas, das letras e das artes.

> Instrução, no campo, de meios eficazes e suficientes para a assistência médica e sanitária das populações camponesas. Desenvolvimento equilibrado, à escala nacional, dos serviços de assistência médica e sanitária.
>
> Liquidação da prostituição e do alcoolismo.
>
> Estímulo e apoio às actividades progressistas da juventude.
>
> Fomento e protecção, em todo o país, da cultura física (Angola, 1977, como citado em Nguluve, 2006, pp. 85-86).

Nesse momento, em que o Estado tomara a linha ideológica inspirada no socialismo soviético, agudizava-se a tensão entre as forças políticas que conduziram o povo à liberdade, nomeadamente o MPLA e a UNITA. O governo adotou o sistema de partido único, reservando a maior parte dos recursos do país para reforçar o sector da segurança interna, o que alargava aquela que é considerada entre os angolanos como "uma guerra onde as balas vinham de irmão para irmão", ou seja, guerra fratricida. A educação, bem como as várias temáticas nelas contidas, como a política linguística, a construção e o apetrechamento de infraestruturas, não foram considerados como prioridades, ainda que a realidade exigisse tal preocupação por causa do quadro deficitário em que o país estava lançado. Estando a situação interna meio bloqueada por conta do conflito armado, o Estado recorreu à cooperação bilateral com vários países como Cuba, Rússia, Vietname, Correia do Sul e alguns da Europa para o reforço da mão de obra em vários sectores com maior destaque para a educação, saúde e indústria. Sobre isso, Neves (2016) diz que,

> Devido à escassez de recursos humanos para a docência, Cuba enviou para Angola milhares de professores para leccionarem no ensino fundamental, médio, superior, e em cursos de formação de professores. Em razão da barreira linguística, os docentes cubanos eram predominantemente empregues nas áreas de ciências naturais, história e geografia, bem como economia e engenharias, no caso do ensino superior, ficando a LP a cargo de Angolanos ou portugueses. Desta cooperação Sul-Sul, através de especialistas e assessores cubanos, resultaram os primeiros programas do ensino Angolano (p.114).

As relações bilaterais entre o governo angolano com países já citados, e tantos outros, permitiram, não apenas, a importação da mão de obra estrangeira para Angola, mas também o envio de jovens angolanos para esses países com a finalidade de superação académica, destacando-se os níveis médio e superior (licenciatura). "O intercâmbio processou-se também, desde 1977, através da deslocação de milhares de crianças e jovens Angolanos para Cuba, especificamente para a Ilha da Juventude, onde estudaram em regime de internato" (Neves, 2016, p. 115).

Estando a guerra civil – opondo-se a UNITA do MPLA – à flor da pele, as estratégias do plano interno continuavam a não considerar como prioritária a educação, ou melhor, toda a área social, nem mesmo a agricultura e a indústria de que falava a lei constitucional nos termos do seu Artigo 8.° ganhavam algum protagonismo nas políticas internas. Desse artigo lê-se: a "República Popular de Angola considera a agricultura como a base e a indústria como factor decisivo do seu desenvolvimento" (Lei Constitucional, 1975). Por essa situação, o governo, no âmbito das suas responsabilidades, implementou o que chamou de Plano Global de Emergência em 1983, onde, segundo Ferreira (1993), ficava expresso, dentre várias medidas, que

> os recursos financeiros devem ser canalizados prioritariamente para o aumento da produção do petróleo/diamantes e, depois, para o aumento da oferta de produtos e outros bens para a defesa, campo e cidades; em terceiro lugar, para o aumento da produção agrícola e, finalmente, para efectuar reabilitações económicas (p. 5).

Essas medidas tinham sido, novamente, reforçadas durante o II Congresso do MPLA realizada em 1985. Até aqui, podemos verificar que tudo vinha sendo um indicativo de que todas as políticas traçadas para o país dependiam exclusivamente do partido-estado, que nessa altura, através das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA), combatia contra as Forças Armadas de Libertação de Angola (FALA), braço armado da UNITA. E porque essa guerra, alimentada por ideologias, dum lado capitalista, e do outro socialista, foi tomando contornos diferentes tendo em conta o contexto da guerra fria entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Quando esta última se desintegrou, em 1989, "os problemas de Angola eram tão sérios, tão complexos e sangrentos, que mereceram das duas partes em conflito uma grande visão e coragem política e é assim que Portugal iniciou então com conversações parciais em Luanda e Lisboa" (Sebastião, 2015, p. 83). A definitiva queda do bloco soviético, o maior aliado do MPLA, fez com que este realizasse o seu III Congresso em 1989, onde foram "aprovados os documentos relativos à adoção de um sistema político pluripartidário conducente à edificação de um Estado democrático de direito, e a recomendação de uma revisão constitucional que adequasse os domínios da vida da sociedade e do Estado aos novos princípios" (Paxe, 2014, p. 183). Com o acompanhamento de altas figuras da comunidade internacional e regional africana, foram assinados no dia 31 de maio de 1991 os Acordos de Bicesse, que apresentavam como ponto fulcral terminar com a guerra civil entre as duas forças beligerantes (MPLA e UNITA) e marcar as eleições multipartidárias, estando, assim, à vista o fim do sistema do partido único.

Nascia, assim, uma esperança ao povo angolano. Porém, em pouquíssimo tempo, entre acusações de fraude eleitoral, as forças beligerantes dão-se costas, mais uma vez, ressurgindo o conflito armado, sobretudo na região centro-leste, nas províncias de Bié, Huambo, Moxico e as Lundas Norte e Sul. Nguluve (2006) apresenta alguns erros cometidos e que reacenderam a guerra civil em Angola após as primeiras eleições multipartidárias:

> O não acantonamento adequado das forças militares da UNITA e MPLA, a desmobilização incompleta, o desarmamento das forças militares não concluído e a constituição das Forças Armadas Angolanas (FAA), na qual estariam integradas tanto as FAPLA do governo, quanto as FALA, da UNITA, para juntas formarem um único exército militar para o país, não foi concluído (p. 41).

Essa etapa representou um momento de grande desespero para as populações, que continuavam condicionadas à sua sorte, buscando refúgio ou nas grandes cidades (Luanda, Benguela e Lubango), pela segurança que as mesmas apresentavam, ou nos países vizinhos como a RDC, República do Congo Brazzaville, Zâmbia, Namíbia, mas também em Portugal e outros países. Nos países limítrofes, o número de refugiados aumentava vertiginosamente, o que fez com que a comunidade internacional buscasse cada vez mais a necessidade de uma resolução das desavenças pelo diálogo. Esse esforço fez com as forças assinassem o chamado Acordo de Lusaka, a 20 de novembro de 1994. Esse acordo estava assente nos seguintes pontos, tal como se pode ver no site da Embaixada da República de Angola em Portugal (s.d.):

> em primeiro lugar, um cessar-fogo, a formação de um Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN) com todas as forças políticas com assento parlamentar com base nos resultados das eleições de 1992, a tomada de posse dos deputados da UNITA na Assembleia Nacional, a desmilitarização desta organização, a realização da segunda volta das eleições presidenciais, entre outros (s.p.).

Mesmo com a tomada de assentos por parte dos deputados da oposição, concretamente os da UNITA, a guerra continuava . Aliás, diga-se que essa nova fase da guerra civil foi a mais mortífera e destruidora, deixando praticamente as cidades do Huambo e Cuito (Bié) em cinzas. Guerra essa que parecia que nunca mais acabaria se não fosse a morte de Jonas Savimbe, líder da UINTA, aos 22 de fevereiro de 2002, na região Leste, numa das matas da província do Moxico.

Portanto, vê-se que ao longo dos 27 anos da guerra fratricida, o país não só estagnou o seu desenvolvimento em todos os domínios no que a área social diz respeito, mas as pouquíssimas infraestruturas rodoviárias, económicas, sociais, entre outras, deixadas pelo governo colonial, sobretudo no interior, foram completamente destruídas.

### 2.5.3. Entrada em vigor da Lei 13/01, e o impacto da paz

O sistema educativo angolano foi redimensionado com a aprovação e a consequente efetivação da Lei 31/01, de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), que estabelece os princípios e as bases do sistema de educação. Essa lei trouxe uma esperança enorme para o setor da educação, uma vez que, até a essa altura, no país ainda estava em vigor a lei implementada em 1978, que fora adotada num contexto sociopolítico diferente de 2001.

A reforma instituída por essa lei passou a vigorar apenas no ano de 2004. Com essa lei, e também por conta do alcance da paz, o setor da educação ganha algum impulso.

A etapa de implementação da reforma educativa de 2004 tinha sido executada em cinco fases. Isto pode ser lido no Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa (2014):

1. Fase de Preparação (2002 – 2012);
2. Fase de Experimentação (2004 – 2010);
3. Fase de Avaliação e Correção (2005 – 2010);
4. Fase de Generalização (2006 – 2011);
5. Fase de Avaliação Global (a partir de 2011).

Apesar de a implementação da reforma educativa ter acontecido tardiamente tendo em conta as reais necessidades que o país tinha (tem), foram muitas as mudanças registadas na estrutura do funcionamento do sistema - positivas e negativas. Decerto, pensava-se que a mesma trouxesse somente aspetos tendentes aos benefícios, visto que este setor foi dos que menos, a nível interno, mereceu atenção por conta do contexto político-ideológico já apresentado acima.

A Lei 13/01 estabelecia os seguintes princípios gerais: integridade, laicidade, democraticidade, gratuitidade e obrigatoriedade. Com base nesses princípios, preconizava-se os seguintes objetivos gerais para o sistema educativo angolano:

**ARTIGO 3.º**

a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;

b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;

c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;

d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo (Lei 13/01, de 31 de dezembro).

Os objetivos acima elencados traduzem naquilo de que o país precisava naquela fase, a restauração da paz e o resgate dos valores morais e cívicos, (quase) perdidos durante o longo período de guerra. Ora, para que os objetivos acima fossem alcançados, se bem que apenas a médio e longo prazos, significava lançar-se um robusto processo de reconstrução do país, onde o sector social, sobretudo a educação, viu reabilitadas e construídas centenas de estabelecimentos escolares a nível de todo o território nacional. Nessa fase, o lema do presidente José Eduardo do Santos era "tornemos Angola num verdadeiro canteiro de obras". Essa virada da página levou o país a um endividamento provocado pelo financiamento exterior.

Retomando, com a aprovação da lei em referência, o sistema educativo angolano passou a ser organizado em seis subsistemas de ensino, nomeadamente:

a) subsistema de educação pré-escolar;

b) subsistema de ensino geral;

c) subsistema de ensino técnico-profissional;

d) subsistema de formação de professores;

e) subsistema de educação de adultos; e

f) subsistema de ensino superior.

Os seis subsistemas, por sua vez, estavam explicitados em função dos objetivos constantes neste instrutivo legal, e executados em três níveis, a saber: a) primário; b) secundário; e c) superior Lei 13/01, de 31 de Dezembro.

Num momento em que se generalizavam novos materiais pedagógicos (em todas as escolas do país, nas condições concretas vivenciadas em cada província) e a consequente avaliação e correção, o sistema educativo foi beneficiado, com a aprovação da nova Constituição da República de Angola

(CRA), em 2010, por algumas medidas que a Lei Constitucional anterior não apresentava com o realce necessário. Nessa carta magna, no seu artigo, Artigo 21.º, sobre as Tarefas Fundamentais do Estado, vêm estabelecidas os seguintes:

> *g)*- Promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei;
>
> *h)*- Promover a igualdade de direitos e de oportunidades entre os Angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
>
> *i)*- Efectuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento auto-sustentável;
>
> *k)*- Promover a igualdade entre o homem e a mulher (CRA, 2010).

Com essas tarefas, o direito à educação passou a ser visto com muito mais preocupação, ou seja, cabe agora ao Estado não apenas lutar pela disponibilidade de acesso à escola, mas criar mecanismos ou políticas públicas que facilitem a frequência, sobretudo, da escolaridade obrigatória – que antes era apenas o ensino primário, porém a legislação em vigor fez alargar até ao I Ciclo do ensino secundário.

A pobreza com que se deparam muitas famílias tem sido o grande empecilho que o Estado deve(rá) minimizar para que se avance para as etapas subsequentes. O Estado Angolano, por meio da nova constituição, assegura a igualdade de género e de oportunidades que há muito se discutia, ou seja, é necessária e inadiável tal medida, pois, ao nível social, sobretudo o género feminino era o mais prejudicado, sendo as mulheres vistas muitas vezes como inferiores aos homens para ocupar certas posições de decisão.

Mais além, podemos ainda ver enfatizado no Artigo 79.º da CRA o direito ao ensino, à cultura e ao desporto.

> 1. O Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei.
> 2. O Estado promove a ciência e a investigação científica e tecnológica.
> 3. A iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino, da cultura e do desporto exerce-se nas condições previstas na lei (CRA, 2010).

Assim, com essas medidas, o Estado Angolano apresenta a sua preocupação quanto à formação da pessoa que é a base para o desenvolvimento do país. Reconhece-se a relevância do desporto, da

investigação científica e tecnológica, e a promoção da cultura que também tem estado a merecer algum destaque a esta parte para o impulso socioeconómico de que o país precisa. Ora, o século XXI vem sendo marcado pelo avanço de utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), daí que o estado angolano não se alheia ao valor que as mesmas acrescentam na resolução de muitos problemas que a humanidade tem enfrentado. A maior parte das medidas estabelecidas acima, tanto na Lei 13/01, de 31 de dezembro, quanto na CRA, sobre o sistema educativo, tem sido implementado de forma deficitária por parte do Estado por meio dos departamentos ministeriais afins, o que fez com a reforma educativa em curso nessa fase não tivesse alcançado os resultados desejados. Portanto, de forma sintética, trazemos no quadro a seguir os pontos estruturantes do período anterior e os da reforma educativa de 2004.

**Tabela 15 - Comparação do currículo dos dois sistemas (o extinto e o novo)**

| Elementos do currículo | Sistema de educação extinto | Novo sistema de educação |
|---|---|---|
| Plano de estudos | Existiam em todos os subsistemas de ensino. | Existem em todos os subsistemas de ensino. |
| Programas de ensino | Existiam para todas as disciplinas nos diferentes subsistemas, porém não uniformes | Existem para todas as disciplinas nos diferentes subsistemas e uniformes |
| Manuais escolares | Havia cobertura total no ensino de base regular (1.°, 2.° e 3.° níveis), porém, quase nenhum manual no Ensino Médio. | Existe cobertura total no ensino primário (EP) e no 1.° Ciclo, no 2.° ciclo do ensino secundário (CES) existe uma cobertura parcial. |
| Cadernos de atividades | Existiam em algumas disciplinas dos 1.°, 2.° e 3.° níveis. | Existem em todas as disciplinas do EP e do 1°. CES. |
| Guias metodológicas | Existiam em algumas disciplinas dos 1.°, 2.° e 3.° níveis. | Existem em todas as disciplinas do EP e nalgumas do 1.° Ciclo. |
| Modelo de avaliação | Primava pela avaliação sumativa onde existia um excesso de provas, baseado na teoria comportamentalista. | Prima pela avaliação processual, com uma redução do número de provas; surgimento das classes de transição automática no EP; baseado na teoria cognitivista e no surgimento de ciclos de aprendizagens. |
| Abordagem curricular | Fundamentalmente por conteúdo, mais voltada para o conhecimento. | Fundamentalmente por objetivo, mais voltada para a competência (conhecimentos, habilidades e atitudes). |
| Tipo de currículo | Centrado e fechado | Centrado e com certa flexibilidade. |
| Ensino de línguas nacionais | Não existia | Introdução de algumas línguas nacionais a título experimental no EP e nos Magistérios Primários |
| Duração do EP | I Nível com a duração de 4 anos (1.ª a 4.ª classes). | EP com uma duração de 6 anos (1.ª a 6.ª classes). |
| | 9 disciplinas, com uma carga semanal de 93 horas letivas. | 10 disciplinas, com uma carga semanal de 154 horas letivas. |
| Duração do currículo e n.° de Disciplinas após o EP | II Nível (5.ª e 6.ªcClasses), III Nível (7.ª e 8.ª classes), numa proporção de 8+12=20 disciplinas. | 1.° Ciclo (7.ª, 8.ª e 9.ª classes), e 12 disciplinas. |
| | Cursos pré-universitários com duração de 3 anos (1.°, 2.° e 3.°). | 2.° ciclo geral (CG) com 3 classes (10.ª, 11.ª e 12.ª). |

| | | |
|---|---|---|
| Duração do currículo do 2.° CES e Cursos / opções / especialidades. | IMN com 4 classes (9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª) e seis opções: (LP. Francês, Inglês), História/geografia, Matemática/física, Biologia/Química, Educação Primária e Educação de Infância. | EFP com 4 classes (10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª) e 9 especialidades: LP/EMC, LF, LI; História/geografia, Matemática/física, Biologia/Química, Educação Física, Educação Visual e Plástica, Instrução Primária (Magistério Primário). |
| | INEF com 4 classes (9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª) e a opção de Educação Física. | Magistério Primário com 4 classes (10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª).<br>INEF com 4 classes (10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª) e a opção de Educação Física. |
| | IMTP com 4 classes (9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª) e perto de 30 cursos. | IMTP com 4 classes previstas (10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª classes), 13 áreas e 59 cursos. |

Fonte: Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa - RAGRE (2014, pp. 66-67).

Nota: A Tabela 15 apresenta de forma prática as mudanças introduzidas com a implementação da reforma educativa por meio da Lei 13/01, de 31 de dezembro. No que toca aos manuais escolares, a exposição que o RAGRE faz é da existência de uma cobertura total no EP e no 1.° CES, ao passo que no 2.° CES existe uma cobertura parcial. Ora, se ao nível central o quadro aponta para essa realidade, não se pode afirmar tal cenário para todo o universo. Aqui, posicionamo-nos como agentes diretos do processo. Há treze anos que vimos alternando a nossa docência no 1.º e no 2.º CES, numa das províncias do interior; não se fala, nem se ouviu falar de distribuição de manuais escolares nesses dois ciclos do ensino secundário. Sobre os cadernos de atividades, o RAGRE aponta a sua existência em todas as disciplinas do EP e do 1.° CES, mas a sua distribuição também é bastante deficitária. Quanto aos guias metodológicos de que precisam os professores para o exercício das suas funções, o RAGRE reclama uma cobertura total em todas as disciplinas do EP e nalgumas do 1.° CES, não fazendo menção ao 2.º CES; mas no 1.º CES não há qualquer distribuição, pelo que a realidade nos tem apresentado. São as Zonas de Influências Pedagógicas (ZIP) e as coordenações provinciais, municipais e escolares que tudo têm feito para suprir a lacuna existente neste quesito.

Sobre avaliação, se a conceção era dar maior enfase a um modelo que atendesse não ao resultado, mas sim ao processo, com uma redução significativa do número de provas, o Decreto Executivo n.º 18/2020, de 3 de Novembro, veio introduzir mais uma prova no ensino geral, que é designada por prova trimestral. Um outro dado, não menos importante, a que o RAGRE não faz menção, é a introdução da monodocência nas 5.ª e 6.ª classes, o que vem colocando a tutela e o Sindicato Nacional do Professores Angolanos (SINPROF) em lados opostos, por causa da falta de preparação prévia do pessoal docente para aquela árdua missão.

Por conta do RAGRE, o sistema educativo viu alterada a Lei 13/01, de 31 de dezembro, pela Lei 17/16, de 8 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

### 2.5.4. Entrada em vigor da Lei 17/16, de 8 de Outubro

Por causa da necessidade de se dar um outro impulso ao sector, a Lei 13/01, de 31 dezembro, que, após a avaliação, apresentara resultados para lá das expectativas do Estado, viria a ser substituída pela Lei 17/16, de 8 de outubro. Essa, com um total de 125 artigos, introduziu muitas alterações. Quanto aos níveis de ensino, previsos no n.° 2 do Artigo 10.° da lei anterior, passaram a ser quatro, segundo n.° 3 do Artigo 17.°, como a seguir:

a) Educação Pré-Escolar;

b) Ensino Primário;

c) Ensino Secundário;

d) Ensino Superior.

A fusão que havia entre dos dois primeiros níveis, pré-escolar e ensino primário, foi extinta. Com a lei 13/01, as crianças poderiam ser matriculadas já no nível de ensino primário que, geralmente, começa aos seis anos, não tendo a obrigatoriedade de cumprir o pré-escolar. Aliás, esta etapa era apresentada como facultativa, o que de certa forma era prejudicial para os aspetos sociocognitivos das crianças dessa faixa etária. A Lei 17/16 impõe o cumprimento obrigatório do pré-escolar.

Por outro lado, os subsistemas mantiveram inalteradas tanto no número como nas suas designações se comparando essas duas leis. Na lei 17/16, o subsistema pré-escolar passou a ser muito mais explícito, comparativamente com a lei anterior. Vê-se esse quesito no seu Artigo 23.°, sobre a Estrutura do Subsistema de Educação Pré-Escolar.

1. A educação pré-escolar estrutura-se em 3 (três) etapas:
   a) Creche: dos 3 (três) meses aos (três) anos de idade;
   b) Jardim de infância: dos 3 (três) aos 5 (cinco) anos de idade;
   c) Jardim de Infância: dos 3 (três) aos 6 (seis) anos, compreendendo a Classe de Iniciação, dos 5 (cinco) aos 6 (seis) anos.
2. A Classe de iniciação pode ser ministrada nas escolas do ensino primário.

A partir do acima estabelecido, percebemos a relevância que o Estado dá à primeira infância. Ainda assim, um dos maiores obstáculos que se observa é a falta de capacidade por parte do Estado em proporcionar as condições para que as crianças nessa faixa etária usufruam dos direitos consagrados tanto nas resoluções internacionais, no geral, como naquilo que a legislação do país estabelece. Aqui,

estamos a referir-nos ao limitado número de salas de aulas nas escolas públicas, já que são quase inexistentes os estabelecimentos públicos especificamente para essa faixa etária, a nível de todo o país. Talvez seja por essa razão que o sector privado vê nessa lacuna uma grande oportunidade para investimento.

A Lei 17/16 teve uma duração de quatro anos apenas. Ainda que o espírito da sua aprovação estivesse assente na melhoria da qualidade do sistema de educação e ensino angolano, os parceiros do Ministério da Educação (Med), sobretudo os pais e encarregados de educação, e o Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF) continuavam a queixar-se sobre a precariedade e os resultados desse sistema da base ao topo. Todas as reflexões que possamos fazer neste momento sobre os reais motivos de alteração da Lei 17/16 não devem ir além de simples presunções, porquanto não conhecemos um relatório avaliativo do sistema educativo desse intervalo de tempo específico divulgado para o consumo público.

### 2.5.5. Entrada em vigor da Lei 32/20, de 12 de agosto

A Lei 32/20, de 12 de agosto, LBSEE, altera 46 artigos dos 125, nomeadamente, os artigos 11.°, 15.°, 16.°, 17.°, 19.°, 20.°, 23.°, 27.°, 29.°, 32.°, 33.°, 35.°, 36.°, 38.°, 40.°, 41.°, 42.°, 44.°, 50.°, 51.°, 55.°, 58.°, 59.°, 64.°, 65.°, 66.°, 68.°, 69.°, 70.°, 72.°, 73.°, 74.°, 80.°, 83.°, 84.°, 85.°, 99.°, 102.°, 105.°, 107.°, 109.°, 110.°, 118.°, 119.° e 124.°, da Lei 17/16, de 8 de outubro. Este dispositivo legal conduz o sistema de educação e ensino - no seu Artigo 5.° - segundo princípios, 1. da legalidade, 2. da integridade, 3. da laicidade, 4. da universalidade, 5. da democraticidade, 6. da gratuitidade, 7. da obrigatoriedade, 8. da intervenção do Estado, 9. da qualidade de serviços, e 10. da educação e promoção dos valores morais cívicos e patrióticos; estabelece, também, os seguintes objetivos gerais para o mesmo:

a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País.

b) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e colectiva;

c) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos.

d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;

e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e colectiva;

f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;

g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

Os objetivos acima apresentam nas suas linhas uma associação aos previstos pela CRA. O grande obstáculo, tal como já fizemos menção antes, tem sido a materialização exitosa dos mesmos. Uma vez que o próprio governo tem reconhecido o quadro deficitário que o sector enfrenta ano após ano, pensamos que uma das medidas fundamentais e urgentes passaria por um financiamento robusto desse sector da educação. Ora, quanto a este assunto, vale dizer que os orçamentos cabimentados para a educação, desde que o país alcançou a independência, nunca foram para além dos 7% do seu Orçamento Geral de Estado (OGE), uma percentagem ínfima face aos compromissos internacionais, nomeadamente o de Dakar (EFA) que estabelece o valor de referência de 20%, e a referência da SADC, que é de 22%, conforme (Bonde e Matavel, 2022), todos assumidos pelo Estado Angolano, mas que nunca foram efetivados.

Segundo Mavimbela (2020), um dos objetivos da SADC, baseado no sistema educativo de cada um dos países membros, "é melhorar o desenvolvimento sustentável, aliviar a pobreza para melhorar a qualidade de vida da sua população através da industrialização e de uma integração regional mais profunda, potenciando a sua vantagem comparativa de recursos humanos e naturais abundantes" (p. 7), e para isso, um ajustamento financeiro e dos orçamentos cabimentados a este sector faz-se necessário.

Não queremos com a nossa reflexão cair no ridículo de dizer que o Estado Angolano nada tem feito em prol da melhoria do sistema educativo, o que realçamos é que o trabalho ou as políticas que têm sido gizadas, pelo que a realidade tem mostrado, diga-se, condicionam o desenvolvimento do setor a passos

do camaleão. O princípio da gratuitidade de que se fala é incompletamente cumprido, ou seja, é questionável na medida em que, por exemplo, de tempo em tempo, o Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF) tem manifestado publicamente por meio de inúmeras greves - quase permanentes, interpoladas na maior parte das vezes - a questão, por exemplo da merenda escolar de que todas as crianças angolanas, de Cabinda ao Cunene, e do Luau ao Lobito, deveriam beneficiar, visto que a fome extrema ainda é notória em muitas localidades, sobretudo do interior. Paxe (2012), referindo-se a um dos parceiros diretos do Med, neste caso, o SINPROF, afirma que este "detém, em tempo útil informação qualificada sobre a inadequada e/ou ausência de material de orientação metodológica, a superlotação das turmas e o seu impacto nos objectivos da reforma, bem como a escassez dos recursos didácticos e pedagógicos" (p. 17). Devemos realçar que a reflexão do autor supra foi proferida numa fase em que o Med elaborava o RAGRE, o que nos faz crer que esse departamento ministerial terá levado em consideração as notas do seu parceiro quanto ao sistema educativo.

Não descurando a importância dos demais princípios, é o de democraticidade pela transversalidade que ganha relevo e faz todo sentido trazermos a reflexão. Ora, o cumprimento desse princípio dentro do sistema educativo tem estado muito aquém dos objetivos preconizados pela legislação. Começamos pela forma como as verbas são cabimentadas de forma vertical, do OGE às contas das instituições – o valor é igual ou equitativo? Não se consegue responder a esta pergunta, pois não se conhece nem existem informações sobre essa matéria, mesmo a nível das escolas. Como são gastos esses valores? Também não fala sobre isso. A falta de transparência originada pela não observância do princípio de democraticidade pode ser apontada como um dos flagelos do sistema educativo, pois, sobre essa matéria, o que mais soa é que o governo não faz e não cabimenta verbas suficientes, fazendo que até alguns materiais de primeira necessidade (giz, carteiras e quadros) faltem nas escolas. A falta de efetivação do princípio de democraticidade também deve ser olhada sobre as nomeações e/ou indicações para o exercício de cargos de chefias e de direções dentro dos estabelecimentos de ensino. A um tempo a esta parte, observa-se tais atos baseados, sobretudo, nos laços de parentesco, compadrio e outras práticas, ignorando o rigor dos perfis académico-científicos para o exercício de certas funções. Apontamos, também, a exiguidade de salas de aulas no início de cada ano letivo para atender, sobretudo, as crianças que pretendem entrar pela primeira vez na escola, o que pode ser traduzido como limitação de igualdade de oportunidades.

Apesar disso, são as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que tomaram dianteira sobre a efetivação do princípio de democraticidade. Portanto, já é possível, pese embora timidamente, viver um

quadro de alguma melhoria democrática, sobretudo, para a composição das suas lideranças. Por meio do Decreto Presidencial n.º 309/20, de 7 de dezembro, que aprova o regulamento geral eleitoral das IES públicas, tem-se observado processos eleitorais um pouco por todo o país, com algumas desavenças e queixas sobre a lisura desses processos, mas que as próprias IES têm sabido dirimir.

Por forma a assegurar o princípio da qualidade de serviços, é importante dizer que as medidas que o Estado Angolano adotou, nos últimos anos, sobre a formação de quadros do nível superior (graduação e pós-graduação), tanto em IES internas como externas, poderão trazer e, consequentemente, aumentar a qualidade que tanto se almeja; porém, será necessário que os quadros abrangidos por essas medidas venham a exercer as funções para as quais estão sendo competencializados.

Portanto, num tempo oportuno, teremos a oportunidade de fazer uma avaliação global sobre a execução dos objetivos previstos na Lei 32/20, de 12 de Agosto, LBSEE.

## 2.6. Multilinguismo e políticas linguísticas nos outros PALOP

Em termos de políticas e planeamento linguísticos, Henriques (2022) considera que, "no caso de um país multilingue, nem todas as línguas têm de ter a mesma função, pois nem todas possuem certos traços culturais – por exemplo, algumas podem não possuir recursos científicos para serem utilizadas no ensino" (p. 10).

Em termos de diversidade linguística, o continente africano é um dos gigantes entre os outros continentes, posicionando-se em termos numéricos não muito abaixo do asiático (o mais populoso). Segundo Nzau (2011), a África representa "cerca de 30% das línguas do mundo (2,01 mil línguas), contra os 32% do continente asiático (2,165 mil línguas)" (p. 44), uma posição, igualmente, enfatizada por Timbane (2013), ao apontar Ásia com 33% e África com 30% das línguas de todo o mundo.

Muitos países desse continente traçaram políticas linguísticas após o alcance das respetivas independências, mas as mesmas, em muitos casos, nunca tiveram grandes avanços, pois a diversidade linguística foi sempre tão evidente que, por razões da afirmação do Estado, a maioria implementara a língua do ex-colonizador como a oficial e, em termos de estudos de outras línguas, as consideradas étnicas ou nacionais, quase nada foi feito. Pois, a escolha duma dessas línguas, em detrimento das outras, era presumível que originasse algumas divisões internas de natureza separatista, uma vez que a unificação dos povos, bem como a delimitação das fronteiras dos países africanos, fora feita na Conferência de Berlim, onde, com raras exceções, o fator língua tinha sido

acautelado, senão somente a delimitação dos territórios para fins, sobretudo, económicos das grandes potências, tal como dizem Berstein et al. (1997),

> a primeira razão invocada é, com frequência, de ordem económica. [...]. A procura de metais preciosos (sobretudo ouro) de matérias-primas para a indústria (cobre, metais não ferrosos, algodão, entre outros) e de mercados para os produtos fabricados constitui um forte motivo para a expansão ultramarina (p. 411).

E com isso "os quadros tradicionais da sociedade nativa (família, organização tribal, comunidade de aldeia) foram fortemente desestabilizados com a introdução do sistema colonial", (p. 428).

Já com as independências, sendo a língua do ex-colonizador considerada como língua de ninguém, entre os nativos, não representa(va) nenhuma razão para uma contestação social nesses países, pois a escolha da língua de uma etnia pressupunha o domínio dessa sobre as demais em termos políticos e muito mais, se entendermos que a língua, para além de carregar a identidade, a pertença, a ancestralidade, a representatividade, a riqueza, carrega também poder. Contudo, essas marcas identitárias não eram levantadas quando se tratasse da língua dos ex-colonizadores, ao contrário das autóctones, pois as línguas figuravam como uma das grandes heranças que esses países ganharam dos seus ex-colonizadores. Consequentemente, foi por meio das mesmas que essas nações se afirmaram e continuam a afirmar-se a nível internacional.

As políticas e o planeamento linguísticos não devem ser eternizadas no tempo e no espaço. Pensando na eternização das mesmas, Bagno (2018) comparou-as com as "religiões", que "têm seus textos canônicos tidos como sagrados", e com o "direito", que "vem descrito e prescrito nos códigos de leis", (p.34).

Perante situações de conflitos linguísticos, há um novo termo em forte acensão nesse domínio: trata-se de *ecologia linguística*. De acordo com Haugen (2001), como citado em Ramos (2004)

> A noção de 'ecologia' integra assim uma metáfora, associando a linguagem / a(s) língua(s) e o ambiente, que corresponde a um contexto, social e natural, em parte psicológico (no que concerne à interação da língua materna de cada falante bilingue ou multilingue com o(s) outro(s) código(s) linguístico(s) presente(s) na sua mente) e em parte sociológico (no que concerne à interação da língua com a sociedade na qual funciona como meio de comunicação) (p. 546).

As línguas em si não constituem nenhum problema para ninguém; porém, não se pode dizer o mesmo quanto às decisões que se tomam acerca delas (políticas linguísticas). Pensando sobre o sentido aplicado ao termo ecologia na sua área científica natural, percebe-se alguma denotação de relações ao mesmo tempo de equilíbrio entre as partes envolvidas. No campo linguístico, "vários investigadores

têm usado a metáfora ambiental para mostrar a língua e o seu uso na sua interação com o ambiente (aqui entendido como o mundo, os estados de coisas e os sujeitos)" (Ramos, 2004, p. 550).

Observou-se, porém, que, nas últimas décadas do século XX, muitos países pós-coloniais em África desenvolveram políticas linguísticas voltadas para aprofundar investigações no tocante às línguas, investigações essas que têm levantado muitas convergências, mas também divergências de vária ordem. Quanto aos PALOP, podemos exemplificar o caso da necessidade da definição das suas próprias normas de LP e na ratificação dos acordos ortográficos que, muito singularmente, são discutidos entre Portugal e Brasil, por possuírem estudos linguísticos muito amadurecidos.

Reconhecemos como complexo, não apenas a realidade que se pode vislumbrar em Angola, mas para a maioria dos PALOP[12], porquanto, a LP convive com variadíssimas línguas de origem africana nos mesmos espaços geográficos, bem como os crioulos surgidos num determinado tempo histórico.

Quanto à situação linguística nos PALOP, entendemos que há três grupos distintos; o **primeiro**, constituído por Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe, onde a LP coabita apenas com vários crioulos de base portuguesa. O **segundo,** constituído por Guiné-Bissau (onde a LP convive, para além da língua crioula, com várias línguas de origem africana), e **o terceiro**, constituído por Angola e Moçambique (onde, sem a presença de uma língua crioula, a LP convive com várias línguas de origem bantu e não bantu).

Para já, assumimos não fazer uma verdadeira análise, mas uma súmula elementar, com base nas respetivas Constituições e leis de bases de sistema de educação, por se entender que, por um lado, os Estados é que têm maiores responsabilidades sobre o tratamento de matérias nessas áreas e, por outro, em todos os países, a Constituição representa a lei suprema do Estado e as leis de bases do sistema de educação, por gizarem os maiores interesses de cada um dos estados para com o setor da educação. Porém, vale recordar que não descuramos as abordagens feitas por outros autores que têm investigado a realidade linguística naqueles países.

[12] Constituído atualmente por seis países. Porém, a nossa reflexão não inclui a Guiné-Equatorial, por este ter-se aliado ao grupo recentemente (2014), portanto não dispomos de dados sobre a sua situação linguística. Contudo, há já posicionamentos de alguns linguistas sobre a adesão do país em questão à CPLP. Henriques (2022, pp. 10-11).diz que "adesão da Guiné Equatorial à CPLP, um fenómeno recente, [...] o ensino do português como língua oficial é meramente uma história que o Governo vende ao mundo exterior, mas não coloca em prática." Por sua vez, Bagno (2018, p. 38) considera ser "um absurdo que só se explica pelo interesse nas riquezas petrolíferas [...]. É repugnante que a língua tenha sido usada para justificar interesses exclusivamente econômicos". Fatores económicos são reiteradamente apontados como impulsionadores das políticas linguísticas; no caso de Portugal, Pinto (2018, p. 48) diz que "a crise económica esteve na origem de importantes investimentos chineses nos sectores portugueses da energia, banca e seguros. Por isso, em 2014, foi firmado um Programa Executivo [...] tendo em vista a promoção do Mandarim no nosso país".

### 2.6.1. Política Linguística em Cabo Verde

A partir da sua Constituição da República, pode ver-se o reconhecimento do papel do Estado Cabo-Verdiano na definição da política linguística nacional. No seu Artigo 7.° (Tarefas do Estado) na alínea i), lê-se "i. Preservar, valorizar e promover a língua materna e a cultura cabo-verdianas) e no Artigo 9.º (Línguas oficiais), lê-se "1. É língua oficial o português"; "2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a LP"; e "3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las". Vê-se que o dever invocado pelo número três não se harmoniza com o número um, (Constituição da República de Cabo Verde, 2010).

As matérias de política linguística nesse país insular também vêm legisladas no Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio, posteriormente alterado, nalguns dos seus articulados, pelo Decreto-Legislativo n.º 13/2018 de 7 de dezembro), que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Inicialmente, esse decreto não faz menção à língua de escolaridade, o que se pode deduzir ser a LP, tal como estabelece a Constituição da República. Exceto no nível superior, a situação linguística pode ser encontrada no Artigo 17.º, sobre os objetivos essenciais da educação pré-escolar: "e) possibilitar a familiarização das crianças com a LP e o desenvolvimento de habilidades motoras, psicomotoras e normas de convivências positivas necessárias ao ingresso no 1.º ano do ensino básico". É aqui por onde, na maior parte das vezes, começa o bilinguismo entre os cidadãos cabo-verdianos.

No nível imediato (ensino primário em Angola), no artigo 22.º, sobre os objetivos do ensino básico, lê-se "h) promover o domínio da LP como instrumento de comunicação e de estudo, e desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação oral e escrita" e "i) proporcionar a aprendizagem de duas línguas estrangeiras, e a utilização das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos de aprendizagem". Percebe-se, de acordo com esta lei, a ausência do crioulo, língua materna da maioria dos alunos, como veículo de transmissão e de estudos, tanto no pré-escolar como no ensino básico.

Porém, no artigo 25.º, sobre os objetivos do ensino secundário (I e II ciclos), pode ler-se "c) Reforçar a capacidade de comunicação e expressão oral e escrita, aprofundar e alargar as competências linguísticas das línguas oficiais adquiridas nos ciclos precedentes", pese embora os objetivos do nível anterior não fazerem menção a duas línguas (LP e Crioulo), senão apenas a primeira.

Na alínea subsequente do mesmo artigo, o legislador afirma: "h) garantir a continuidade de aprendizagem das duas línguas estrangeiras iniciadas no ensino básico e a introdução de outras

línguas estrangeiras facultativas, de acordo com a capacidade de oferta e das especificidades locais". Neste caso o legislador deixa explícita a situação das línguas estrangeiras no sistema nacional de educação.

Segundo Cardoso (2018), na prática, em Cabo-Verde "não se criaram condições favoráveis à construção de um bilinguismo consistente e coeso, acessível a todos os cidadãos. Apenas os que tiveram o privilégio de frequentar o sistema de ensino alcançaram o estatuto bilingue, que de algum modo é incompleto" (p. 126), resultante de a aprendizagem da LP ser efetuada restritamente em ambientes escolares. Porém, "existem algumas famílias que usam o português em casa e aprendizagem esta língua também no contexto informal, mas esta situação não é muito comum" (p.132).

A situação de diglossia em Cabo Verde faz com que o crioulo seja mais utilizado em ambientes informais, pese embora ganhando algum terreno também nos formais, e a LP utilizada maioritariamente em contextos formais. O mesmo autor enfatiza que "a escola tem sido o veículo quase exclusivo de acesso à LP e é ela que potencia o bilinguismo cabo-verdiano" (p.132). Há um projeto-piloto[13] de educação bilingue que o Ministério de Educação desse país tem experimentado desde 2013, em duas escolas primárias, na Ilha de Santiago, e pelo que se relata tem sido avaliado positivamente tanto pelos pais, como pelos alunos e pelos professores.

### 2.6.2. Política Linguística em São Tomé e Príncipe

A Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe, Lei n.º 7/90, de 20 de setembro, DR, n.º 13 revista pela Lei n.º 1/03, de 29 de janeiro, DR n.º 2, não estabelece diretrizes sobre matérias de política linguística. No sítio da Assembleia Nacional desse país, na *internet*, é onde se podem ver mencionados o português, o Fôrro, o Angolar e o Lunguye como idiomas falados naquele território insular, sem, contudo, qualquer clarificação sobre a oficialidade entre eles (Assembleia Nacional de São Tomé e Príncipe).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 2/2003, de 2 de junho, no seu Artigo 7.º, sobre objetivos do ensino básico, aponta na alínea d) "proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira"; e na alínea g) "desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos de identidade, e cultura santomense, bem como o da LP".

[13] Intitulado "*Si Ka Fila Tudu Fila un Ponta*", (Cardoso, 2018, p. 138)

Apesar disso, o estado santomense, muito recentemente, segundo Hagemeijer et al. (2018), "promulgou, mediante Decreto n.º 19/2013, publicado em Diário da República n.º 102, de 14/08/2014, o Alfabeto Unificado para Escrita das Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe, que fixa a escrita das três línguas crioulas autóctones por um período experimental de cinco anos" (p. 67). Não há ainda divulgação de dados de avaliação do impacto deste projeto sobre a sua política linguística. Enquanto isso permanecer, é irreversível a ascensão da LP.

A situação do crioulo em São Tomé e Príncipe, segundo Hagemeijer et al. (2018), deve-se à "estigmatização dos crioulos, herdada do tempo colonial", que o mesmo autor ainda diz nunca ter sido resolvida nem "devidamente ultrapassada, impedindo, em definitivo, a construção de uma identidade crioula ligada às línguas crioulas" (p. 58). Mas também não há política linguística a nível do Estado tangente à descrição da variedade do português falado nesse país insular, o que contribuiria para o enriquecimento dos seus estudos linguísticos.

Enquanto, em Cabo Verde, o crioulo está em ascensão por causa das medidas que visam a sua introdução como veículo de transmissão e de estudos na rede escolar, em São Tomé e Príncipe "não estão reunidas as condições mínimas para que essas línguas possam começar a figurar no contexto educativo formal [...] nem existe qualquer indício de que isso possa vir a acontecer" (p. 67). Portanto, uma política e planeamento linguísticos em São Tomé e Príncipe deverão ser consolidadas tendo em conta o bilinguismo presente no seu território nacional.

### 2.6.3. Política Linguística em Guiné-Bissau

A Constituição da República da Guiné-Bissau, consultada através da Lei Constitucional n.º 1/96, publicada no Boletim Oficial n.º 50, de 16 de dezembro de 1996, não traz nenhum dispositivo quanto à política linguística nacional.

Apesar da omissão que faz sobre essas matérias, o Artigo 29.º aponta no seu número 1 que "os direitos fundamentais consagrados na Constituição não excluem quaisquer outros constantes das demais leis da República e das regras aplicáveis de direito internacional" e no número 2 que "os exercícios constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem".

Quem realmente lê essa constituição fica com uma presunção de que a omissão verificada nela, no tocante à política linguística, em particular sobre o estatuto tanto da LP como do crioulo e das línguas

étnicas, que constituem um grupo de "mais de 20 línguas", (Ichinose, 2018), é deliberada, pelo facto de algumas disposições internacionais, como Declaração Universal dos Direitos do Homem, determinarem a obrigatoriedade do cumprimento dessas matérias a todos os estados signatários das mesmas.

Na primeira década do XXI, o estado guineense viu-se na necessidade de dar um impulso à sua política linguística quando, segundo Pravda (2008) como citado em Ichinose (2018, p. 154), reforçou "medidas concretas para assegurar uma maior difusão e promoção do português, promulgando a Lei 7/2007, que define o tempo de emissão em português em rádio e televisão e que impõe o uso desta língua em vários órgãos estatais".

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 4/2011, aprovada a 21 de maio de 2010, promulgada um ano depois pela Assembleia Nacional Popular no dia 26 de março de 2011, pode ver-se a política linguística do estado guineense para com o setor da educação, pese embora de forma superficial. No seu Artigo 10.°, sobre os objetivos da educação pré-escolar, a sua alínea f) menciona "amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística".

Com a imposição prevista na Lei 7/2007, ao promulgar subsequentemente a Lei n.º 4/2011, o Estado Guineense tinha oportunidade de não só instituir medidas que visassem a utilização coerciva da LP, mas também do ensino e investigação da variedade local dessa língua, uma vez que a mesma é língua oficial em todo o território guineense, e que essas medidas fossem, igualmente, extensivas à língua crioula, bem como para as mais de 20 línguas étnicas faladas em diferentes regiões do país. Apesar disso, viu-se algum interesse por parte do Estado Guineense em reverter a situação da política e planeamento linguísticos quando, em 1987, publicou "a Proposta de Uniformização da Escrita do Crioulo do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau", (Ichinose, 2018, p. 158), porém, de lá para cá, pouca produção foi tornada pública nesse âmbito.

Dentre os vários desafios colocados à Guiné-Bissau – como a instabilidade política e dificuldades socioeconómicas – também consta a situação linguística. Ichinose (2018, p. 149) aponta que, "além da LP, que é a única língua oficial (LO) do país, deve-se tomar em consideração o crioulo, que é a verdadeira língua franca da população, e as línguas étnicas, consideradas suporte cultural da tradição".

Dentre as ex-colónias de Portugal, a Guiné-Bissau é o primeiro país a ganhar independência, o que aconteceu aos 24 de setembro de 1973. Não obstante este facto, constitui também o país onde se verifica o número mais reduzido de falantes de LP. Essa língua não tem servido para a

representatividade da maioria dos guineenses, pelo menos dentro do país, senão apenas para o exterior. Ichinose (2018) defende que a mesma desempenha exclusivamente um "papel nominal", supondo também "que se pense que a Guiné-Bissau constitui um exemplo do fracasso da política linguística de difusão da LP", (p. 154). Por um lado, apesar da sua oficialização, a LP não é a língua utilizada no quotidiano entre as diferentes etnias desse país; e, por outro,

> embora não haja política linguística explícita com fundamentos jurídicos por parte do Governo guineense para divulgar o crioulo, esta língua, nascida dos contactos entre o português e línguas étnicas da zona costeira oeste-africana, tem sido uma língua veicular entre falantes de português e falantes de línguas étnicas [...], e entre falantes das línguas étnicas (p. 156).

A situação linguística da Guiné-Bissau é singular dentre os PALOP, pois possui uma língua oficial, o Português, que nunca chegou a ser falado por, pelo menos, 30% da população. A intercompreensão em algumas línguas étnicas é um dos motivos que pode ser apontado para o não avanço da LP como um verdadeiro veículo de comunicação, situação contrária verificada noutros PALOP como Angola e Moçambique, onde já não se pode imaginar um mosaico linguístico sem a presença da LP, pois este é que tem servido como um verdadeiro fator de unidade nacional.

A verdade é que o crioulo, na Guiné-Bissau, não é língua oficial. Existem algumas lacunas que impedem esta língua de ganhar esse estatuto, mesmo sendo considerada como língua nacional e de unidade entre os guineenses. A falta de uma política linguística clara e consistente, não apenas para os crioulos, mas também para outras línguas étnicas[14], figura entre os fatores.

Portanto, uma política linguística da Guiné-Bissau mais aturada deveria partir pela caracterização das diferentes línguas étnicas, padronizar o crioulo e com base nos estudos sincrónicos e diacrónicos estudar a possibilidade da padronizar também o português guineense.

### 2.6.4. Política Linguística em Moçambique

Quanto à política linguística, a Constituição de República de Moçambique, aprovada pela Assembleia da República, aos 16 de novembro de 2004, publicada no Boletim da República aos 22 de dezembro de 2004 e que entrou em vigor no dia 21 de janeiro de 2005, prevê no seu artigo 9.º, sobre línguas nacionais, que "o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e

[14] Como o balanta, o fula e o mandinga sendo as principais, considerando o número de falantes (Ichinose, 2018, p. 160).

promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade". Ademais. o artigo 10.º estabelece que "na República de Moçambique a LP é a língua oficial".

As políticas linguísticas da República de Moçambique vêm, também, refletidas na Lei n.º18/2018, de 28 de dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República. No artigo 4.º, sobre princípios pedagógicos, lemos na sua alínea j) "valorizar as línguas, culturas e história moçambicanas com o objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação". O legislador dá sequência dessas matérias na alínea

> k) desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do país.

O Estado reconhece a importância da língua nacional de sinais como instrumento de acesso à informação e inclusão social. Entende que essa língua deve ser introduzida progressivamente na escola. Contempla igualmente as línguas nacionais, mas há muito que se sabe que a maioria dessas línguas não estão equipadas para assumirem certas tarefas – referimo-nos aos materiais didáticos, por exemplo. Ora, o reconhecimento para a necessidade da sua valorização pelo próprio Estado moçambicano é um passo importante para inversão da situação a que muitas dessas línguas foram relegadas até então.

Ainda no mesmo artigo, podemos ler na sua alínea l): "desenvolver o conhecimento da LP como língua oficial e meio de acesso ao conhecimento científico e técnico, bem como de comunicação entre os moçambicanos com o mundo". Aquele Estado não deixou, igualmente, de reconhecer a necessidade de continuar a estudar a LP. É o português que torna muitas etnias comunicáveis em Moçambique, pois nem todas as línguas nacionais são inteligíveis entre si, tal como acontece em outros PALOP.

O artigo 12.º, sobre ensino primário, determina que esse nível de escolaridade se realiza em duas modalidades, "a) modalidade monolingue, em LP"; e a "b) modalidade bilingue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em LP". Mesmo nas matérias que tratam do subsistema de educação de adultos, no artigo 14.º, sobre características e objetivos, podemos ver no seu ponto 6: "a educação de adultos realiza-se em duas modalidades, monolingue e a bilingue". O bilinguismo reiterado nos dois artigos traduz a vontade de esse Estado impulsionar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, como se sabe, um ensino feito na língua que o aluno fala e entende é sempre uma mais-valia. Vale ressaltar que o bilinguismo aqui tratado é conjugado entre a LP e uma língua moçambicana da localidade ou região em que a escola se encontra inserida.

De acordo com Chimbutane (2018), "a falta de estudos sociolinguísticos e dialetológicos abrangentes e consensuais sobre as línguas bantu faladas em Moçambique não permite ainda distinguir as unidades que devem ser consideradas línguas daqueles que devem ser etiquetadas como variantes dialetais da mesma língua" (p. 107). Quanto a essa indeterminação, o mais frequente é dizer-se que são faladas mais de 20 línguas em Moçambique. A falta de estudos dessas línguas faz com que as mesmas continuem a ser consideradas línguas da tradição, da preservação de hábitos e costumes dos povos. Porém, diz Timbane (2013) que "não é pelo fato de haver grande número de línguas que os políticos devem desvalorizá-las, mas sim deve-se dar oportunidade e incentivo para que elas sejam aprendidas e usadas" (p. 49).

Recorrendo aos dados do Censo 2007, Chimbutane (2018) aponta que "a maioria dos falantes de línguas bantu como L1 reside em zonas rurais e os índices mais elevados de conhecimento destas línguas verificam-se entre os recenseados com mais de 25 anos" (p. 110). Com isto, quer dizer que a LP está a enraizar-se também nas zonas rurais, ao contrário do que há muito se tem veiculado sobre a sua supremacia estar em ascensão somente nas zonas urbanas.

O autor vai ainda, muito duramente, considerar que "como acontece em muitos países africanos, não há um documento que defina a política linguística de Moçambique" (p. 111). Com isso, o autor não deu relevância ao estipulado no artigo 9.º da Constituição da República de Moçambique, salvo a situação da LP prevista na mesma e que o autor reconheceu estar salvaguarda, tal como referenciamos acima sobre o artigo 10.º da Lei Magna moçambicana.

Considerando a Constituição da República de Moçambique e a Lei n.º18/2018, de 28 de dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República, quando nos seus artigos 4.º, 12.º e 14.º comtempla diretrizes a serem seguidas pelo Estado moçambicano em matérias de política linguística como documentos oficiais daquele Estado, não nos podemos posicionar ao lado desse autor; contudo, concordamos com ele sobre a inexistência de documentos mais *específicos* de política linguística, que colocassem em prática as ações previstas nos dois documentos já mencionados, pois uma coisa é estar previsto e a outra bem diferente tem a ver com praticar o tal previsto, tal como concluiu esse autor ao dizer que "há ainda um desencontro entre o discurso e a prática", em matérias de política e planeamento linguísticos em Moçambique (p.119).

De acordo com Timbane (2013),

> o destino das línguas em África está nas mãos de políticos e em outras personalidades influentes, isto porque a LP ganha campo sob o ponto de vista político, mas na prática e junto às populações prevalece outra realidade bem diferente: a das LB (p. 38).

O que existe em muitos países talvez seja nomeado de *falta de vontade política* para questões linguísticas, não apenas para línguas locais, mas também para LP, que precisa de ser descrita e reconhecida tal como ela ocorre nesses países. Aqui, corroboramos com a abordagem feita por Timbane (2013), quando afirma que

> os contextos sociais e culturais a que estamos expostos definitivamente não nos encaminham para o PE. Encaminham-nos ao "nosso português" (o PM), que se caracteriza pelas marcas específicas ou pela presença de construções sintáticas calcadas das LB em uso em todo território (p. 25).

O que se sabe é que, a nível dos Estados, dificilmente são criados grupos de especialidade para políticas linguísticas das línguas locais e, mesmo quando criados, produzem e/ou publicam muito pouco para aquilo que a demanda sócio académica impõe nessas matérias.

## 2.7. O que se espera das políticas linguísticas

Cabe sempre ao Estado, dentro dos seus poderes legítimos, perspetivar e legislar políticas linguísticas que deem origem a medidas de planeamento linguístico capazes de repercutir em ganhos em todas as esferas (política, económica, social e cultural).

Segundo Henriques e Ramos (2019), "de uma forma geral, o Estado é o principal protagonista na definição da política linguística, reforçando assim o seu papel através da força jurídica, após considerar as recomendações da comunidade científica (no caso, os linguistas)" (p. 203).

De acordo com Bagno (2018), "as políticas linguísticas, para serem traçadas e implementadas, dependem da definição dos objectos a que se referem" (p. 24). Mais do que esses objetos, neste caso, as línguas, elas são muitas vezes baseadas nos fatores históricos, e não só, das comunidades que as utilizam porque, "no plano teórico, já se tornou tradicional na Linguística a afirmação de que a delimitação do que seja uma "língua" tem muito que ver com factores históricos, políticos, culturais e ideológicos do que propriamente com factores de ordem estrutural, sistêmica", (p. 24). Nisto, vê-se que a representação, ou seja, a identificação dos sujeitos com as políticas linguísticas em forja ou em implementação encerra muita importância nesse processo.

Os resultados tanto da política como do planeamento linguísticos podem ser considerados como satisfatórios quando a(s) língua(s) funciona(m) como verdadeiros motores de inclusão dos grupos em todos os níveis da vida social e não o contrário, criando caminhos intransitáveis em termos comunicacionais. Bagno (2018) diz ainda que "no plano prático, contudo os planejadores e implementadores de políticas linguísticas lidam com entidades socioculturais que são consideradas como "línguas" concretas e delimitáveis pelos falantes que as defendem ou pelos grupos sociais que as descriminam e rejeitam" (p. 24).

Faz-se necessário o envolvimento das autoridades máximas das comunidades falantes das línguas, cuja política linguística em determinado momento é objeto de discussões, ouvindo as suas inquietações e, também, explicando os reais objetivos a serem levado a cabo pelo Estado. Afinal, tanto os legisladores como a sociedade em geral são beneficiários deste trabalho.

Este autor, ora citado, diz ainda que "toda a Linguística é, na essência, política linguística, porque molda seu objecto para, em seguida, tratar dele atribuindo-lhe propriedades que serão analisadas à luz de princípios, conceitos e postulados construídos pedaço a pedaço", (p. 25). Esta afirmação pode ser justificada pelo facto de a Linguística, tendo como alvo a linguagem humana, produzir e apresentar resultados baseados na sociedade, consequentemente é nela (Linguística) onde a política, por sua vez, busca subsídios teóricos e práticos que sempre originam legislações de dispositivos sobre as línguas e aquilo que deles deve ser feito. O autor considerou ainda o objeto da Linguística, a língua, como uma "abstração", querendo com isto deixar claro que os resultados de uma política linguística dificilmente são conclusivos em todos os aspetos, senão partes de um todo, pois as sociedades mudam, e com elas, as línguas também.

## CAPÍTULO III - FAMÍLIAS LINGUÍSTICAS AFRICANAS

### 3.1. África linguística

O continente africano é um verdadeiro palco de miscigenação linguística causada, sobretudo, pela diversidade étnica e cultural, característica desse continente, pois esse continente, segundo Toynbee (1975):

> aparentemente compacto, está fracturado em duas Áfricas distintas pelo Sara e pelo deserto líbio e planalto da Abissínia, com a floresta tropical da África Ocidental e os pântanos do Alto Nilo formando uma segunda barreira por detrás da primeira. A terça parte norte da África está de longe mais ligada à Ásia e à Europa do que aos dois terços do sul de um continente africano frequentemente encarado como uno e indivisível (p. 9).

Em termos socioantropológicos, o continente africano está subdivido em duas partes: África branca e África negra. A primeira está constituída, na sua maioria, por povos de pele branca, distribuídos nos diferentes países abrangidos pelo deserto do Sahara, tais como: Mauritânia, Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egipto. Entretanto, há outros países do Sahara com povos (a minoria) de pele negra: Mali, Níger, Sudão, Etiópia, Djibouti, Somália e Eritreia.

A África negra é constituída por povos de pele negra, na sua maioria. Os países dessa região são todos aqueles que se encontram a sul do deserto do Sahara. Segundo Nzau (2011), essa região

> abrange a região localizada a Sul do deserto de Sahara, tocando o Cabo de Boa Esperança, na África do Sul. Contrariamente à zona anterior, com forte presença da cultura e língua árabes, aqui, predominam a cultura e as línguas dos povos bantu, pese embora ter sido habitada, antes destes, por populações não ou pré-bantu (ainda existem algumas, mas em números bastante reduzidos) (p.46).

O continente apresenta um agrupamento de quatro famílias linguísticas que Child (2003), citado por Paula e Duarte (2016), identifica: “Niger-Congolês, Nilo-Saharaniano, Afroasiático e Khoisan” (pp. 2-3). Em muitos estudos, o grupo niger-congolês costuma ser designado por congo-kordofaniano, que passa a ser a nossa preferência para o presente trabalho.

O mapa a seguir vem ilustrar a diversidade etnolinguística do continente africano.

**Figura 5- Famílias linguísticas africanas**




Fonte:«https://www.geledes.org.br/mapas-de-etniasnacoes-e-paises-continente-africano/»

*Nota*. A Figura 5 apresenta as famílias linguísticas africanas. Ora, não fazendo parte de nenhum desses grupos, está a língua "malgaxe [que] é uma língua (16,5 M[15]) da família austronésia, como as da Indonésia, da Malásia e das Filipinas" (Sellier, 2004, p. 21).

A maioria dos países do norte de África, fruto dos contactos milenares com aos povos do Oriente Médio e da Europa, possui duas línguas oficiais, o árabe e uma língua de origem europeia, ao passo que muitos do sul foram adotando, para além de uma língua oficial (de origem europeia), uma de origem africana. Portanto, "sem dúvida que a linha de divisão entre a África Negra e África Árabe não é rígida" em termos linguísticos (Toynbee, 1975, p. 125).

Vale referir que o islamismo tem avançado cada vez mais para o sul, ao passo que no sentido inverso nem tanto, ou seja, dificilmente há aculturação de sul para o norte de África. Essa tendência, quase que unidirecional, tem causado tensões étnicas, como os casos da República Centro-Africana e de Moçambique.

No presente trabalho, interessa-nos o grupo das línguas bantu, enquadrado na família congo-kordofaniana.

[15] Milhões de falantes.

### 3.2. Origem do termo bantu

O termo bantu foi utilizado pela primeira vez por Bleek (1962) para designar um grupo de povos e línguas que possuem características próximas uma das outras (Chimbutane, 1991). A dado momento, esse povo teria emigrado massivamente da região entre os Camarões e a Nigéria em direção ao sul do continente africano, acabando por dominar os povos autóctones, não bantu, das regiões ocupadas. Entretanto, para além dos autores referidos acima, essas também foram objeto de estudo de outros autores como Werrner (1915), Sir Johnston (1919), Greenberg (1955) e Meeussen (1967, 1969), onde o método comparativo foi sempre o mais utilizado, matéria que pode ser confirmada em (Ngunga, 2014).

Baseando-se nos estudos de Dietrich Westermann, na sua classificação de 1940, Nzau (2011) diz serem

> línguas de um grupo de povos que se servem da raiz "-ntu" para qualificarem a(s) pessoa(s) humana(s). Antecedendo-lhe o prefixo do plural "ba-", dá-se origem à expressão "bantu" (pessoas, indivíduos) com que são designados os povos que se estendem desde o sul dos Camarões até a Africa do Sul, e as suas respectivas línguas (p. 51).

Várias são as deduções sobre o momento da migração dos bantu. Diamond e Bellwood (2003) apontam o seu início para o "fim das Eras Glaciais". Por seu turno, Sellier (2004) é da opinião de que

> alguns deles progridem através da orla norte da floresta equatorial e atingem a região dos Grandes Lagos em finais do I milénio A.C., se não antes. A expansão pela floresta parece ter-se processado ao longo dos cursos de água: os Bantos teriam descido os afluentes da margem direita do Congo, depois subido este e os seus afluentes da margem esquerda, antes de atingirem as savanas a sul da floresta. Depois desta região e depois da África oriental, a expansão prosseguiu para sul: Bantos chegaram ao sul do Zambéze no século IV, e ao sul do Limpopo no século seguinte (p. 20).

Ainda sobre os povos bantu, Redinha (2009) diz que

> as primeiras notícias dos Bantos, no entanto, estão dadas a 943 a.C, e atribuídas a Mas´Oudi, escritor copta, nas suas descrições dos *Golden Meadows.* Segundo ele, os Zindj, Zandj ou Zendj (nome por que os Árabes designavam os Bantos), ocupavam a princípio a parte leste da África, entre o Nilo superior e o Oceano (p. 29). (grifo do autor)

Por sua vez, Nzau (2011) faz uma descrição baseando-se em Cruz (1940), dizendo que "Bryan sustenta que os bantu teriam emigrado da Polinésia e ilhas do Pacífico antes de haver sido submergido o continente Indo-Malaio, que desapareceu em tempos remotos que então se chamava *Lemuria*, dando

origem a expressão *lemurianos* para designar" (p. 48). Porém, mais adiante, nas suas linhas, o autor ora citado apresenta uma versão referindo-se também a Mas´Oudi, tal como apresentou Redinha (2009).

Vale realçar que, antes da chegada dos europeus, o continente africano não estava subdivido por países, mas sim por grupos etnolinguísticos que constituíam reinos, como eram os casos dos reinos do Mali e do Império Zulu. Foi somente no século XIX, na Conferência de Berlim, que as fronteiras dos países ficaram estabelecidas.

### 3.2.1. Localização das LB

Sendo indissociáveis aos seus grupos etnolinguísticos, as LB são delimitadas entre a "fronteira marítima nigero-cameruniana, no Oeste, até o litoral fronteiriço somálio-queniano, no Leste, e a partir desse ponto até as proximidades de Port-Elizabeth, no Sul" (Paula & Duarte, 2016, p. 5).

De acordo com Kukanda (2000), a família Congo-Kordofaniana está subdividida

> em duas sub-famílias em que a mais importante é a Níger-Congo que ocupa o espaço que vai aproximadamente do Senegal ao oeste até a África do Sul ao sul, incluindo todo o leste do continente desde o sul da Somália.
>
> A segunda sub-família limitar-se-ia a uma vintena de línguas faladas por pequenas comunidades nas montanhas de Nuba em República do Sudão.
>
> O número de locutores das línguas pertencentes a essa família pode ser avaliado em cerca de 300 milhões (p. 102).

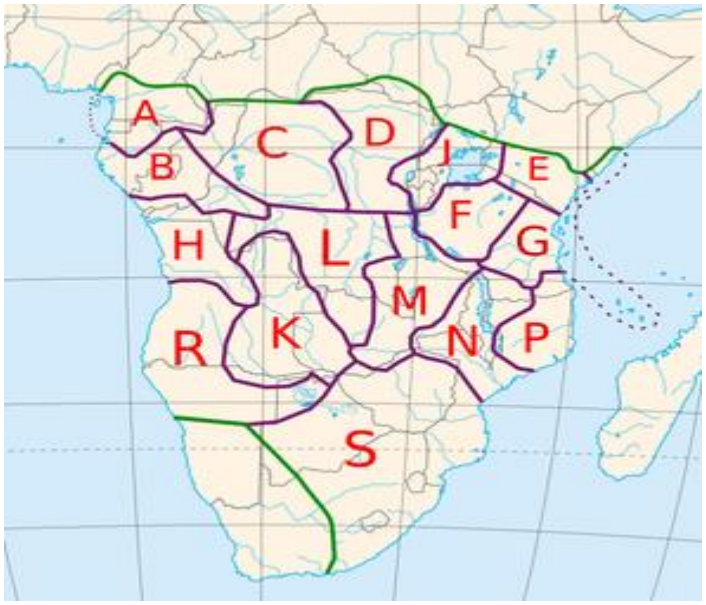
O etnólogo português Redinha (2009) diz que "também se admite, perante elementos linguísticos, que a área do Níger pode ter sido a pátria dos Bantos, que mais tarde emigraram para as regiões do sul da floresta equatorial, expandindo-se daí para o meio do sul de África" (p. 29).

### 3.2.2. Classificação das LB

Dentre as classificações a que foram sujeitas as LB, a de Doke (1945), a de Malcolm Guthrie (1948) e a de Greemberg (1963) são as que mais se destacaram no século XX, no entender de (Ngunga, 2014). Mas, nos estudos atuais, é a classificação de Malcolm Guthrie (1948) que mais tem sido utilizada nos

estudos linguísticos dessas línguas. Este autor tem mérito, pois agrupou-as em 16 grupos, tendo como base o grau de aproximação morfológica, sintática e lexical entre as mesmas.

**Figura 6 - Classificação das LB segundo Malcolm Guthrie**




Fonte: https://timbane.blogspot.com/2013/06/as-linguas-bantu-sua-classificacao.htm[16]

*Nota.* A Figura 6 apresenta a classificação das LB segundo Malcolm Guthrie.

"A tarefa de agrupar as línguas baseou-se no grau de parentesco. Deste modo, as línguas de cada zona serão mais semelhantes entre si do que estas em relação às de um outro grupo" (Nzau, 2011, p. 58). Nas 16 zonas da classificação de Guthrie, codificadas entre a letra A e a letra S, não há codificação para as letras I, O e Q. Nessa classificação, o grau de aproximação ou de afastamento de um grupo face ao outro depende da distância entre ambas as letras, ou seja, o grupo A ficará mais próximo do B, porém muito distante do P ou do S. (Idem).

Portanto, os povos bantu terão terminado a sua expansão a sul do continente africano no século XIX, de acordo com as linhas de Redinha (2009) e Nzau (2011). Atualmente, são contabilizadas cerca de 500 LB com mais de 255 milhões de falantes no continente africano (Sellier, 2004).

Quanto às características, serão objeto de uma abordagem no presente trabalho as LB faladas em Angola, com maior realce para as de Cabinda.

[16] Disponível em: https://timbane.blogspot.com/2013/06/as-linguas-bantu-sua-classificacao.html. Acesso aos 8 de Novembro de 2022.

### 3.2.3. Algumas características gerais das LB

Não obstante ao extenso território por onde são faladas, bem como os contactos linguísticos inevitáveis entre estas com as demais famílias, as LB apresentam características comuns entre elas. No presente trabalho, recorremos à caracterização feita por Ngunga(2014):

> [...] entre os investigadores, é quase consensual que uma língua bantu se distingue de outras línguas não-bantu através dos seguintes critérios:

***A. Critérios principais***

(i) Ter um sistema de géneros gramaticais não inferior ao número de cinco apresentando as seguintes características:

- Os indicadores de géneros devem ser prefixos, através dos quais os nomes podem ser distribuídos em classes cujo número varia, geralmente, entre 10 e 20:
- As classes devem associar-se regularmente em pares que opõem o singular ao plural de cada género. Além dos géneros de duas classes existem géneros de uma só classe, isto é, em que não se verifica a oposição singular/plural e o prefixo de classe pode ser idêntico ou não a um dos prefixos (do singular ou do plural) de um dos géneros de duas classes, outras vezes a oposição pode ser tripartida, podendo, além de se distinguir entre o singular do plural, também se distinguir entre os dois números e o colectivo;
- Quando uma palavra tem um prefixo independente (PI), prefixo nominal, como indicador de classe, toda a palavra a ela subordinada deve concordar com ela por meio de um prefixo dependente (PD), também chamado prefixo de concordância:
- Não deve haver correlação entre o género e a noção sexual ou qualquer outra categoria semântica claramente definida. Portanto, "deve-se dar ao termo 'género' um sentido mais vasto, sem referência necessária a sexo, ou sem analogia clara com uma distinção natural" (BLEEK 1869:94), mas apenas como uma categoria de concordância gramatical.

(ii) Ter um vocabulário comum a outras línguas, a partir do qual se pode formular uma hipótese sobre a possível existência de uma língua ancestral comum.

***B. Critérios subsidiários***

(iii) Ter um conjunto de radicais (RAD) invariáveis a partir dos quais a maior parte de palavras se forma por aglutinação de afixos, apresentando os seguintes traços:

- Uma estrutura básica do tipo - CVC -;
- Juntando-se-lhes sufixos lexicais (sfn) devem formar temas nominais (TN);

- Se um tema nominal tiver um género de duas classes, os fonemas e o padrão tonal do tema devem ser idênticos nas duas classes;
- Entre o radical verbal e o sufixo deve ser possível inserir-se um sufixo derivacional chamado morfema de extensão (Ext);
- Os radicais devem aparecer sem afixos (pp. 57-58).

Em jeito de clarificação, o autor dessa caracterização traz uma explicação daquilo que se pode chamar de classe nominal, bem como a sua constituição, como podemos ver a seguir:

> O termo classe é por vezes empregue para designar pares de classes em oposição de acordo com o número (singular/plural), a que aqui coincide parcialmente com o que se chama "género".
>
> Uma classe nominal é constituída por um conjunto aberto de nomes que controlam a concordância gramatical marcada essencialmente por prefixos nominais por um lado e de prefixos de concordância, por outro. Por vezes, há classes em que aparecem nomes sem prefixos, mas mantendo o mesmo padrão de concordância dos nomes com prefixos pertencentes a mesma classe. Em outros casos, pode aparecer uma classe em que nenhum nome tem prefixo, mas todos os nomes a ela pertencentes exibem o mesmo padrão de concordância (p. 59).

A partir desses critérios trazemos (mais adiante na seção 3.3.3) algumas características da língua ilinji (considerada uma das variantes do kikongo), falada na província angolana de Cabinda, aproveitando o facto de sermos falantes cultos da mesma.

## 3.3. A província de Cabinda

### 3.3.1. Localização geográfica

A província de Cabinda possui cerca de 7.283 $Km^2$ de superfície. É a província mais ao norte do país e, por razões históricas, não se liga ao resto do território nacional por via terrestre, devido a uma pequena faixa territorial pertencente à República Democrática do Congo, ao sul, portanto é com esse país que também faz fronteira ao leste. Ao norte faz fronteira com a República do Congo Brazzaville, e ao oeste com Oceano Atlântico.

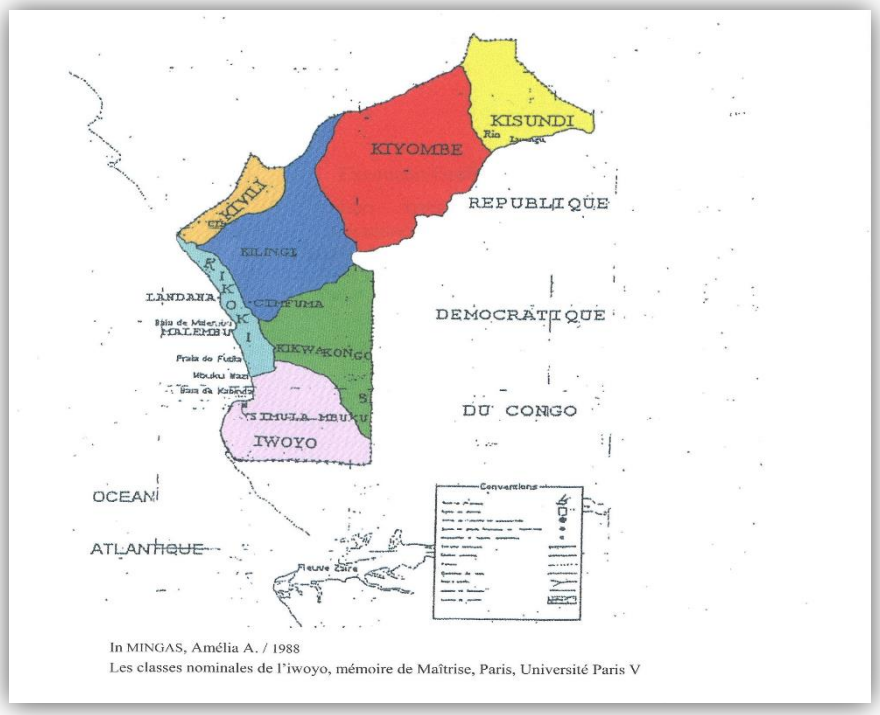
Atualmente, estima-se que a população dessa província esteja muito próxima de 1 000 000 de habitantes, pois, segundo dados do INE (2014), "a população em Cabinda, à data do momento censitário, 16 de Maio de 2014, é de 716 076 pessoas" (p. 27).

### 3.3.2. Situação sociolinguística de Cabinda

A população de Cabinda é composta por sete grupos etnolinguísticos, resultantes dos antigos reinos de Makongo, Mangoio e Malwango, que eram subalternos do poderoso Reino do Kongo, este que institucionalizara o kikongo como a sua língua oficial. Presume-se que as línguas dos pequenos reinos de Cabinda tiveram origem no kikongo, uma presunção que vem sendo feita por causa da subalternização a que, igualmente, a população estava sujeita. Ainda que não houvesse tal presunção, e que fosse uma realidade inquestionável, o certo é que existe um entendimento entre muitos especialistas de que as características das línguas vivas são baseadas nas variações e mudanças, bem como numa evolução indissociável das respetivas sociedades. Ora, a intercompreensão entre o kikongo e as línguas de Cabinda deixou de ser uma característica partilhável. Existem, sim, muitas aproximações linguísticas, tal como acontece entre essas com as demais LB. No geral, diríamos que houve, a certa altura, uma dialetização do kikongo, o que mais tarde originou diferentes línguas, tanto em Angola como na RDC, Congo Brazzaville e Gabão.

Concretamente na província de Cabinda, pensamos que, para se manter a ideia de as mesmas serem, de facto, dialetos do kikongo, teriam de se verificar, também, intercompreensão. Pelo menos, é essa característica que os diferentes dialetos de uma língua devem carregar entre si, tal como aponta o conceito de dialeto. Ou seja, que um Muyombe (de Cabinda), por exemplo, mantivesse interação utilizando a sua língua com um falante do kikongo (da província de Zaire ou do Uíge) sem nenhum problema, o que realmente não acontece. Aliás, pelo menos, na LP há, de facto, intercompreensão entre os falantes de diferentes dialetos/variantes, ou seja, um brasileiro interage normalmente com um moçambicano, e com um cidadão português, bem como com um angolano, utilizando cada um o seu dialeto, apesar das variações.

**Figura 7 - Mapa linguístico de Cabinda**




Fonte: (Chicuna, 2014).

*Nota*. A Figura 7 apresenta a configuração linguística da província de Cabinda, onde podemos ver que há, conforme Chicuna (2014), Massiala (2019), Mabiala (2020) e Miaca (2020), a presença de sete grupos etnolinguísticos, nomeadamente: basundi, bayombe, bavili, balinji, bakwakongo, bakoci e bawoyo. Entretanto, costuma-se divergir na ideia de esses grupos falarem todos uma mesma língua. Chicuna (2014) afirma que "em Cabinda, cada grupo etnoliguístico tem uma língua própria, do grupo bantu" (p. 33). Em contrapartida, Massiala (2019) diz que, "atualmente [...] o povo de Cabinda, parte do grupo étnico Bakongo, tem como língua local o ibinda, um subdialecto da língua kikongo" (p. 51). Por sua vez, Miaca (2020), após um trabalho por si analisado sobre o ponto em destaque, o número de línguas faladas na província de Cabinda, constatou existir

> quase o mesmo caudal lexical e morfossintático e transparência linguística, entre as variantes da língua cabindesa iwoyo, ikwakongo, ikoci e o isundi de Zenze Lucula; estas em relação ao ivili e ilinji não há transparência total, mas parcial, como também acontece com o iyombe e o isundi de Miconje. O ivili e ilinje em relação ao iyombe e isundi de Miconje é quase 95 porcento no caudal lexical, morfossintático e transparência (p. 26).

Esse autor considerou que, pese embora haja apenas transparência linguística parcial entre o iwoyo, o ikwakongo, o ikoci e o isundi, em relação ao ivili e ao ilinji, não constituía nenhum entrave na comunicação, com o que concordamos. Porém, a intercompreensão de 95% que coloca nas suas linhas entre, por exemplo, o ilinji (língua de que somos falantes) não em relação ao iyombe, mas ao isundi de Miconje, levanta certas dúvidas. A nosso ver, talvez fosse a razão encontrada para o mesmo, finalmente, afirmar que

> A língua nacional falada e cantada em Cabinda em toda a sua extensão geográfica (nos municípios de Cabinda, Kakongo, Buco-Zau e Belize) é o fyote, termo usado pelos portugueses e franceses antes e depois no período colonial e, também, depois da independência de Angola em 11 de novembro de 1975. (Miaca, 2020, p. 27).

A intercompreensão entre as línguas de Cabinda pode ser justificada por o território dessa província não ir além dos 7.283 $Km^2$ de superfície, e pelo facto de a coabitação entre esses grupos etnolinguísticos ter sido sempre pacífica desde os primórdios. Contudo, a intercompreensão entre duas línguas próximas não pressupõe uma fusão linguística. Um exemplo disso vê-se entre a LP e o castelhano.

As afirmações ou conclusões apresentadas muitas vezes carregam consigo aquilo que podemos considerar como "tapar o sol com a peneira". Por causa da gritante exiguidade de estudos especializados nessa matéria, e prevendo tensões sociais que resultariam duma separação linguística, continuar-se-á a apontar *"Kabinda, nsi i mweka, mbembu i mweka"* (Cabinda, uma só terra, uma só língua). E, assim, continuam as divergências entre os linguistas e académicos naturais de Cabinda sobre a delimitação de língua e dialeto naquele território.

Vale lembrar que a maioria dos grupos etnolinguísticos de Cabinda, com exceção dos balinji e bakoci, podem ser encontrados também nos países como RDC, República do Congo Brazzaville e no Gabão. Para ser mais específico, na RDC encontramos bayombe, basundi, bakwakongo e bawoyo; no Congo Brazzaville, bavili, bayombe e basundi; e no Gabão, bayombe e bavile. As designadas por dialetos ou variantes linguísticas em Cabinda/Angola, nesses países, são consideradas como línguas nacionais utilizadas pelos respetivos grupos etnolinguísticos. Portanto, isso leva-nos a considerá-las como línguas transnacionais, pois podem ser revindicadas como pertença tanto de Angola como de qualquer um desses países. Nos estudos linguísticos, o termo etnolinguística, segundo Oliveira et al. (2000), que o associa a língua e cultura, "debruça-se sobre os problemas do plurilinguismo, ou seja, a comunicação

nos povos que têm duas ou mais línguas (p.172). Ponto de vista a que muito antes Elia (1987) já tinha feito referência, quando fazia distinção entre este termo e a sociolinguística, dizendo:

> de modo geral, pode-se dizer que a Sociolinguística estuda as relações entre língua e sociedade, ao passo que o alvo da Etnolinguística são as relações entre língua e cultura. A cultura aqui será entendida o que é obra do ser humano acrescentada à natureza, que por ele é transformada ou aproveitada (pp. 21, 22).

Com base nessa descrição apresentada acima, fica muito mais evidente que são faladas sete línguas nacionais de origem bantu na província angolana de Cabinda.

A respeito das línguas, nessa província, também são faladas a LP, língua de origem europeia, atualmente, considerada nacional em Angola pelo papel preponderante que desempenha. Acresce-se o lingala, língua originária da RDC e fortemente falado nos países limítrofes deste. Esta língua encontra-se neste momento a ganhar algum terreno em Cabinda por causa do grande fluxo migratório de cidadãos dos dois congos para Cabinda, e tem desempenhado o papel de uma língua veicular sobretudo nas trocas comerciais nas zonas fronteiriças de Cabinda e, até, na cidade sede (Tchiowa). Um exemplo sobre este último caso é a realidade que se observa nos maiores mercados daquela cidade (São Pedro e Cabassango).

Fala-se ainda a língua munukutuba em Cabinda, sobretudo na região noroeste do município de Cacongo (em algumas aldeias da comuna fronteiriça de Massabi e do Dinge) e do município do Belize (aldeias da região fronteiriça do Alto Sundi). Importa trazer Lumwamu (1980) como citado em Mfoutou (2009):

> *le munukutuba est le glossonyme d'une variété véhiculaire à base koongo parlée au sud-Ouest de la République démocratique du Congo – dans les grands centres comme Boma, Matadi, Mbanza-Ngungu, Kiwit, Bandundu –, en Angola – dans le nord du pays et l'enclave du Cabinda –, et au sud de la République du Congo, dans les localités comme Pointe-Noire, Dolisie, Nkayi, Madingou, Brazzaville* (p. 4).

Esta língua é designada como kikongo pelos habitantes da província de Cabinda, o que faz com que haja alguma confusão, por sugerir que nessa província se fala o kikongo (das províncias de Zaire e Uíge), ao passo que são sistemas linguísticos totalmente diferentes, pese embora carreguem alguns traços comuns, por serem LB.

Apesar de os dois países que partilham a fronteira terrestre com Cabinda possuírem a língua francesa como a oficial, esta não encontra espaço naquele território. Porém, é o inglês que tem sido difundido

nos vários centros de formação profissional existentes naquela província. A razão de tal difusão prende-se com a presença de empresas estrangeiras que exigem um elevado quadro de mão de obra. A principal fonte de rendimento das famílias dessa província conta com a extração de petróleo/crude feita por essas companhias, onde, por obrigação, milhares de angolanos (funcionários das petrolíferas) aprenderem o inglês. Portanto, o inglês tem servido como língua veicular do campo petrolífero de Malongo.

# CAPÍTULO IV - FENÓMENOS LINGUÍSTICOS EM ANÁLISE

Este capítulo foi elaborado com o objetivo de apresentar as definições e conceitos de termos que emergiram dos próprios dados, sobretudo os qualitativos. Ora, muito desses termos são sobejamente conhecidos e foram amplamente estudados por diversos autores. O capítulo faz-se importante, uma vez que busca compreender, de forma muito particular, a semântica de cada um desses termos, para que a apresentação e a própria discussão dos resultados do estudo sejam facilmente compreendidas.

## 4.1. LÉXICO

O léxico é considerado objeto de estudo da lexicologia, sendo que, nos estudos linguísticos, este tem sido uma temática com muitas investigações, seja no sentido diacrónico ou sincrónico de muitas línguas.

No ponto de vista do modelo-standard da teoria transformacional[17], "o léxico é definido como uma lista não ordenada de entradas lexicais, ou conjuntos de traços fonológicos, sintáticos e semânticos que definem cada item lexical" (Basílio, 1979, p. 26).

"Por léxico entende-se o conjunto das palavras que têm o valor de denominação e que formam a língua de uma comunidade, de uma actividade humana ou de um escritor" (Oliveira et al., 2000, p. 270). Esses autores consideram a lexicologia como "estudo do léxico e do vocabulário de uma língua, tendo em conta outras componentes: a fonologia, mas essencialmente a sintaxe, assim como factores sociais, culturais e psicológicas" (p. 272).

Por seu turno, a Academia das Ciências de Lisboa (2001) aponta o léxico como "conjunto dos lexemas, unidades virtuais de significação, que pertencem ao domínio da língua de uma comunidade, de um locutor, por oposição à sua realização no discurso, ao vocabulário, (p. 2257). Essa academia considera a lexicologia como "ramo da linguística que se ocupa do estudo teórico e aplicado do vocabulário, das palavras, nas suas relações com a etimologia, a fonética, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica" (p. 2258).

Para Correia e Lemos (2005), léxico passa a ser "conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua" (p. 9).

[17] Nesta abordagem, leva-se em consideração cada palavra como um todo, não havendo, pois, lugar para uma morfologia derivacional conforme é definida tradicionalmente (Basílio, 1979, p. 26).

Neste trabalho, tendo em conta a relação de complementaridade existente entre léxico e vocabulário[18], consideramos como léxico o vocabulário conhecido e utilizado pelos participantes nos textos que foram objeto de análise do nosso presente estudo. Pois, por meio do mesmo, foi-nos possível cumprir a finalidade de caracterizar o português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda.

Os indivíduos de uma comunidade linguística não possuem a mesma quantidade de lexemas armazenadas, tampouco a interação permite a utilização simultânea do armazenamento mental que cada um possui. Daí surgir a diferença entre o léxico e o vocabulário, que é uma lista palavras conhecidas e, num dado contexto, selecionadas por um individuo numa interação verbal.

Os participantes do estudo, sendo a maioria bilingues, apresentam alguns fenómenos lexicais e morfossintáticos conforme as subcategorias apresentadas nas Tabelas 27 e 28. A denominação atribuída a muitos desses fenómenos depende do ponto de vista de cada autor. No seu trabalho sobre aquisição e ensino do léxico, Leiria (2006) considera-os como dominando um léxico deficitário, o que obviamente, leva à adoção de "estratégias compensatórias" pelo individuo no momento real da comunicação. Leiria (2006), baseando-se em Poulisse (1993), faz uma tripartição das estratégias que um individuo com léxico deficitário pode recorrer no uso de uma L2, nomeadamente: substituição, substituição mais estratégia e reconceptualização.

As primeiras estratégias, **substituição**, para Leiria (2006), "são aqueles a que a literatura costuma referir como empréstimos ou *code-switching* e aproximações ou generalizações" (p. 100). "Segurança por seguridade, mudança por cambio" (p. 100). são alguns exemplos que a autor faz questão de apresentar. Ora, "**substituição mais estratégia** – consiste numa estratégia de substituição combinada com a aplicação de morfologia ou fonética (ou ortografia) da L2 para que o item fique mais de acordo com aquilo que o falante considera ser típico da L2" (p. 100). Como exemplos dessa estratégia, são apresentados "*nervosidade* por nervosismo, *sufisante* por suficiente, *voluntade* por vontade" (p. 100). A última estratégia compensatória causada por léxico deficitário tem a ver com as **estratégias de reconceptualização** que "implicam a substituição, adição ou apagamento de *chunks* inteiros, o que, muitas vezes, afecta consideravelmente a estrutura do enunciado" (p. 101). A seguir, a autora apresenta alguns exemplos dessa estratégia como: "*todas <usa> usaram ropas <muitos> muito especial. Alguém <ficau> ficou como bébé*". "*Ontem foi o dia quando os relógios*

[18] "Conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registo linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse discurso" (Correia & Lemos, 2005, p. 9).

*receberam o novo tempo*" para dizer que *ontem mudou a hora". "a casa dos ladrões, inocentes!"* (Leiria, 2006, p. 101).

As duas primeiras estratégias compensatórias (substituição e substituição mais estratégia) apresentadas por essa autora remetem para o que comumente se designa por estrangeirismo e empréstimo. Para o nosso estudo, consideramos serem estrangeirismos os vocábulos de outras línguas que ainda não foram integradas no léxico da LP. Ao passo que os empréstimos são aqueles que já se encontram integrados, com adaptações gráficas e fonológicas. Porém, vale referir que esses dois termos são frequentemente utilizados como sinónimos. O exemplo da nossa afirmação está em Silva (2021) quando diz que "em termos linguísticos, trata-se do processo denominado "empréstimo linguístico", que consiste na adoção de determinada língua de fenômeno linguístico proveniente de outra língua. No universo da informática, por exemplo, o português adota do inglês *mouse* e *download*" (p. 2). Para esse autor, existem apenas empréstimos, mas que podem ser caraterizados por "empréstimo não adaptado graficamente (e-mail, shopping) e empréstimo adaptado graficamente (estress, becape)" (p. 16).

A diferença terminológica pode ser aprofundada no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001), Dicionário de Termos Linguísticos da autoria de Xavier e Mateus (1992) e/ou em outros trabalhos que versam sobre essa temática.

Quanto ao léxico, a partir dos nossos dados, consideramos por fenómenos lexicais os neologismos e a importação da oralidade para a escrita. Estes últimos tiveram uma composição tripartida, nomeadamente adição de grafema, supressão de grafema e alteração de grafema/vocábulo.

## 4.2. NEOLOGISMO

Qualquer língua viva está sujeita à inovação do seu acervo lexical, uma vez que ela (a língua) constitui o elemento identitário mais marcado em toda a humanidade. A língua não se alheia da sociedade que serve, e do seu devir. Por meio de descobertas científicas, da aculturação, do próprio dinamismo social caraterística do ser humano, do cruzamento entre línguas, etc., o processo de inovação lexical, semântica e morfossintática é impulsionado. De acordo com Oliveira et al. (2000), neologismo é a "forma ou expressão nova que surge da necessidade de criar nomes novos para objectos novos" (p. 342).

Segundo Correia e Lemos (2005), "um neologismo é, então, uma unidade lexical que é sentida como nova pela comunidade linguística" (p. 16).

### 4.2.1. Tipos de neologismos

O volume de textos publicados resultantes de imensas pesquisas feitas sobre essa temática não converge na tipologia de neologismos existentes. Ainda que se venha a observar essa convergência nos macro-objetivos dos estudos, pode haver diferenças para além da terminologia – diferenças conceptuais e de metodologia entre diferentes abordagens. Quando falamos da convergência nos macro-objetivos estamos a referir-nos aos objetivos gerais norteadores da maioria desses estudos que, por um lado, têm a ver com a necessidade de mostrar o campo lexical como uma área aberta à inovação e, por outra, a descrição e a tipificação desses neologismos.

A dinâmica social tem mostrado que nem sempre as realidades novas são marcadas por novos nomes. Algumas acabam sendo batizadas com nomes já existentes, fruto de uma espécie de comparação semântica das suas especificidades. Para Oliveira et al. (2000), existem **neologismos intrínsecos** e **extrínsecos** da língua. Os intrínsecos são adaptados dentro da mesma língua. Os neologismos extrínsecos são originários de outras línguas pelo processo de importação. Porém, estes, com o tempo, sofrem uma adaptação fonética e gráfica na nova língua, por forma a facilitar, sobretudo, a sua pronúncia pelos falantes. Este é um processo frequente em muitas línguas vivas. A LP e as LB são um exemplo evidente de como, tanto os neologismos intrínsecos como extrínsecos são enriquecedores das línguas, estejam onde estiverem.

Correia e Lemos (2005) consideram que a novidade que uma unidade lexical carrega num dado contexto pode estar vinculada a uma das três tipologias a seguir: primeira, "**novidade formal**: quando apresenta uma forma não atestada no estádio anterior do registo da língua" (p. 17). Trata-se, aqui, de um lexema novo, nunca ouvido ou utilizado antes por qualquer falante do código em questão. Essa novidade pode ser originada dentro ou fora da língua. Segunda, "**novidade semântica**: quando o neologismo corresponde a uma nova associação significado-significante, isto é, uma palavra já existente adquire uma nova acepção" (p. 18). Na verdade, o que acontece nessa segunda novidade tem muito a ver com o alargamento do significado de alguns vocábulos, remetendo para a polissemia. Exemplos como *pernas da cadeira, asas de avião* podem ser marcados para esta realidade. A terceira novidade, referem esses autores, é a **pragmática**, que "resulta da passagem de uma palavra previamente usada num dado registo para outro registo da mesma língua" (p. 18).

## 4.3. Importação da oralidade para escrita

Nesta secção, é nossa pretensão justificar o que estamos a considerar importação da oralidade para a escrita. Ora, a metáfora em questão refere-se a todos os fenómenos que presumimos estarem ligados à oralidade dos participantes, ou melhor, os desvios da escrita que tiveram como base o português falado pelos mesmos.

No seu trabalho, Zorzi (1998) considerou que, nestes tipos de desvios, "a criança toma como referência para a escrita os fonemas, tal qual os produz na fala" (p. 83).

Na aprendizagem da leitura e escrita da LP - não apenas nas classes iniciais, onde a alfabetização é ensinada com muito afinco, mas também nos níveis subsequentes - muitos são os desvios cometidos por estudantes no processo de produção textual. Apesar de se tratar de realidades diferentes, Ferreira e Busse (2019) dizem que muitos "erros de ortografia têm mostrado que alunos, ingressantes do Ensino Fundamental II e até mesmo em séries finais do Ensino Médio apresentam dúvidas de escrita, revelando um desconhecimento ou conhecimento parcial das relações existentes entre o sistema fonológico e ortográfico" do português, que é a língua de escolaridade (p. 234).

De referir que o ensino da escrita, sobretudo da LP, parte pelo desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, ou seja, o trabalho requer uma associação estreita entre a escrita e a fonética; porém, "quando não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas, e, muitas vezes, as relações são estabelecidas por critérios arbitrários, os registros de grafias que fogem à escrita ortográfica poderão ser mais expressivos, já que as possibilidades são amplas" (Ferreira & Busse, 2019, p. 36)

## 4.4. MORFOSSINTAXE

### 4.4.1. Alguns conceitos

A morfossintaxe é uma área da linguística que se ocupa, simultaneamente, em estudar a estrutura interna da palavra, bem como as relações desta com outras palavras numa oração. Ou melhor, a morfossintaxe torna ainda mais indissociável a relação existente entre a morfologia e a sintaxe. Nessas linhas iniciais, vale trazer definições apontadas por alguns autores.

De acordo com Basílio (1979), numa vertente estruturalista onde a ênfase recaia na morfologia derivacional, "a morfologia é definida como a parte da gramática que descreve os morfemas da língua e seus padrões de arranjo na formação de palavras (p. 25).

Para Xavier e Mateus, a morfologia é "disciplina da linguística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os mecanismos de formação de palavras" e a sintaxe passa a ser "a área da linguística que estuda as regras, as condições e os princípios subjacentes à organização estrutural dos constituintes da frase, ou seja, o estudo da ordem dos constituintes das frases" (Xavier & Mateus, 1992, pp. 253, 356).

Por seu turno Laroca (1994), numa vertente tradicional, considera que o termo morfologia é "empregado para designar o estudo das formas das palavras de uma língua" (p. 11), ainda que não tivesse qualquer relevância de análise pelos antigos gramáticos greco-latinos.

Para Bechara (2003), "a parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a morfologia (estudo da palavra e suas "formas") e a sintaxe (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas)" (p. 54). Esse autor vai ainda considerar, em rigor, que a sintaxe é, na verdade, a pura gramática, uma vez que "a própria oração não deixa de ser uma "forma", (p. 54).

Para Figueiredo e Figueiredo, numa vertente tradicional[19], a morfologia é "o estudo das palavras e engloba o conjunto das manifestações ligadas à flexão: categoria do género, do número, da pessoa, do caso, etc., assim como os diversos modos de formação das palavras: processos de derivação e de composição". Ao passo que a sintaxe é "a parte da gramática que estuda o modo como se combinam os diversos constituintes da frase" (Figueiredo & Figueiredo, 2003, pp. 293, 406).

A morfologia como área da linguística despertou desde muito cedo o interesse para muitos estudiosos na área, ainda que não na cientificidade e globalidade dos fenómenos por si estudados nos dias de hoje. Por exemplo, "os estudos morfológicos na Grécia eram exclusivamente baseados em palavras, tidas como indivisíveis; e centrados em torno do fenômeno da flexão. Neste contexto, não havia lugar para a morfologia derivacional. A situação foi mantida, quase inalterada, até o século XIX" (Basílio, 1979, p. 24). Essa afirmação é partilhada por Laroca (1994), que diz "somente no século XIX, por volta de 1860 a palavra morfologia foi utilizada como termo linguístico, englobando a flexão e a derivação" (p. 11). Porém, esse termo surge como um empréstimo da linguística à biologia.

[19] Aqui refere-se a gramática tradicional GT que "é uma doutrina, composta de dogmas a serem aceitos como verdades incontestáveis e não de leis empiricamente testáveis, sujeitas a comprovação ou a refutação" (Bagno, 2000, p. 22).

Relevando a morfologia flexional, a palavra era mantida como a unidade mínima de análise nos estudos morfológicos, enquanto às outras unidades mais interiores não era dado qualquer relevo. A situação viria a mudar no século XIX, quando os estudiosos da área passaram a empregar o termo *morfologia* para se referirem tanto ao estudo da flexão quanto da derivação, um impulso originado na época "sob a influência da gramática de Panini e por causa da relevância do estudo da evolução de palavras, dentro da perspectiva diacrónica que caracteriza os estudos linguísticos neste século" (Basílio, 1979, p. 25).

Com o estruturalismo americano, no XX, as abordagens que se faziam acerca da divisão da gramática, sobretudo a tradicional, conheceram outras reflexões. Segundo Freitas (1979), "embora Saussure não tenha usado o termo estrutura, foi o primeiro estruturalista nos estudos da ciência da linguagem" (p. 15).

## 4.5. SINTAGMA

No plano sintático, sintagma denota a junção de um ou mais elementos formando um único eixo de análise. Porém, o plano semântico é fundamental para essa junção tenham aplicabilidade na comunicação. Ora, o conceito restrito de sintagma dado por Carone (1986) é que melhor se adequa ao nosso trabalho. Para esse autor, sintagma "é a construção sintática que pode ter como centro um verbo (SV), um substantivo (SN), um adjetivo (SA). Ao substantivo pode articular-se uma preposição, dando origem a um sintagma preposicional (SP)" (p. 105), ao que acrescemos o sintagma adverbial (SAdv).

Alguns autores, sobretudo portugueses, optam pela designação de grupo ou categoria, em vez de sintagma. Neste caso, o sintagma nominal vai referir-se ao grupo nominal (GN), o sintagma verbal ao grupo verbal (GV), o sintagma proposicional ao grupo preposicional (GP), o sintagma adjetival ao grupo adjetival (GAdj) e o sintagma adverbial ao grupo adverbial (GAdv) (Faria, 2020).

Para Faria (2020), "o núcleo do GN é naturalmente o nome (ou substantivo). São igualmente núcleos do GN os pronomes. Este constituinte da frase pode ser introduzido por um determinante ou quantificador ou ser composto apenas por um nome/substantivo/pronome" (p. 20).

Entende-se que "a relação gramatical desempenhada pelo GV é a de predicado e o seu núcleo é o verbo ou predicação[20]". À volta do núcleo do GV, dependendo da natureza deste, estarão os constituintes como grupos nominais (GN), grupos preposicionais (GP), grupos adjetivais (GAdj) e grupos adverbiais (GAdv), (Faria, 2020, p. 21).

Faria (2020) diz que o GP "é introduzido por uma preposição (simples ou contraída)" (p. 22). Por seu turno, o GAdj "ocorre, normalmente, integrado num GN. Neste caso, desempenha a função sintática de modificador do nome". Porém, frisa este autor que "as outras ocorrências do GAdj surgem ao nível da composição interna do GV e aí ilustram as relações gramaticais de predicativo do sujeito e/ou predicativo do complemento direto" (p. 23).

Portanto, quanto ao GAdv, importa referir que as suas realizações "são particulares e pontuais. Ao nível da frase e/ou GV, regista ocorrências na função sintática de modificador, pode, igualmente, desempenhar os papéis sintáticos de predicativo do sujeito e/ou de predicativo do complemento direto", (Faria, 2020, p. 24).

## 4.6. PLURAL VAZIO

Para Xavier e Mateus (1992), plural indica "valor da categoria de número que representa mais do que uma unidade da entidade referida, quando se opõe apenas a singular, ou mais do que duas unidades, quando contrasta com singular e dual" (p. 297). Esse conceito vem, igualmente, enfatizado em Figueiredo e Figueiredo (2003), quando referem que "o plural é uma das duas posições da categoria do número gramatical. Opõe-se a singular ou a unidade dual (ambos, juntos, etc.)" (p. 349).

Dentre os inúmeros conceitos atribuídos ao termo vazio, no nosso estudo, buscámos enquadrá-lo segundo um dos apresentados pela Academia das Ciências de Lisboa (2001), que consiste em algo "que não tem o seu conteúdo habitual" (p. 3711). O conteúdo habitual é entendido aqui como a desinência (_s).

O termo "plural vazio" (PV) foi utlizado pela primeira vez pelo professor e linguista angolano Márcio Undolo no seu estudo "Estabelecimento do plural vazio no sintagma nominal em Português Angolano contemporâneo" publicado em 2016. Para esse investigador, "plural vazio é o que chamamos de

[20] "Se, de um ponto de vista semântico, a operação de predicar consiste em atribuir uma determinada propriedade a um certo termo ou em estabelecer uma relação entre termos, do ponto de vista comunicativo, o acto de predicar (e, portanto, a construção de predicações) visa, fundamentalmente, descrever estados de coisas relativos a um dado universo de referência" (Mateus et al., 1983, p. 46).

apagamento da marca do plural no núcleo do sintagma nominal. Também se poderá entender por plural não marcado", (Undolo, 2016, p. 177).

No seu estudo, Undolo recorre a um corpus oral para fazer a sua análise. A partir de alguns trechos extraídos em programas radiofónicos e televisivos, esse investigador exemplifica a ocorrência de PV como: "nós estamos aqui a fiscalizar este processo e os ***brigadista*** também estão a se comportar bem connosco" (p.183).

Por sua vez, Mabiala (2020) entende que o termo plural vazio é aquilo a que na gramática tradicional se chamaria de falta de concordância de número entre os elementos do sintagma nominal, verbal, adjetival ou à sua falta entre um sintagma e o outro numa determinada frase. Esse autor diz ainda que "essa metáfora é um empréstimo que se faz à matemática, visto que este trata a questão de conjuntos vazios, aqueles que apresentam lacunas no seu interior" (pp. 5-6).

Ao contrário do Undolo (2016), Mabiala (2020) recorreu a um *corpus* escrito com vista a diagnosticar PV. Se existe algo em comum entre esses dois investigadores, foi o facto de terem como objeto de estudo o uso da LP em contextos formais.

Se o termo PV tem sido pouco utilizado até ao momento por investigadores angolanos e não só, o fenómeno que o mesmo denota, neste caso, a falta marcação de número, tem sido objeto de muitos estudos, sobretudo trabalhos de conclusão de curso, graduação e pós-graduação (mestrado e doutoramentos). Alguns investigadores angolanos como Adriano (2015) e Lumessi (2022) figuram nessa grelha.

Aqui, o termo plural vazio (PV) está sendo utilizado para indicar a marcação do distintivo do plural (_s) apenas no primeiro elemento do sintagma (nominal, verbal ou adjetival), ou de orações sequenciais, e, portanto, excluindo esse elemento distintivo nos elementos subsequentes.

O PV pode manifestar-se da seguinte forma (exemplos subtraídos dos participantes no estudo):

**PV no Sintagma Nominal (sujeito)**

"*As minhas amizade* é muito importante por que vivemos boas coisas". (T2_Part.Esc.I-8)

**PV no Sintagma Verbal (predicado)**

"Uns foram adotado" (T.U_Part.Esc.II-3)

**PV entre sujeito e predicado**

"*Os meus pais não tinha* como me manter na escola". (T3_Part.Esc.I-49)

**PV entre elementos de orações sequenciais**

"*A família* é muito importante purque ***eles*** **ajuda** a qualquer momento da vida". (T3_Part.Esc.I-48)

**PV no adjunto adverbial**

"Nos momentos difícil é bom ter amigo. (T4_Part.Esc.I-89)

**Nota:** Mais pormenores sobre a manifestação do PV vêm na apresentação e discussão dos resultados.

## 4.7. PLURAL SEMÂNTICO

A semântica é a área da linguística que se ocupa de estudar os processos de significação e ressignificação das formas linguísticas, sobretudo dentro de uma determinada língua. De realçar que a semântica também tem um alcance interlinguístico. Segundo Câmara Jr (1974), "as formas linguísticas não são meros ruídos vocais; mas ao contrário ruídos significantes e é a constante referência mental de uma forma a determinado significado que a eleva a elemento de uma língua dada" (p. 113).

De acordo com Lyons (1970) tal como citado por (Xavier & Mateus, 1992), semântica é a "área da linguística que estuda o significado tal como ele é estruturado nas línguas" (p. 341).

No presente estudo, o plural semântico (PS) denota a marcação do número plural numa frase com elementos que não exigiriam tal marcação no PE. Ao contrário do PV, onde a primazia de marcação de plural recai sobre o elemento antecedente, no PS a marcação desse número é posposta. É semântico porque o sujeito, baseando-se no significado da expressão anterior, flexiona para o número plural a expressão subsequente. O PS aparece frequentemente em frases onde a concordância acontece por meio de um nome comum coletivo.

Em termos sintáticos, o PS pode manifestar-se conforme os seguintes casos: (exemplos subtraídos dos participantes no estudo).

**PS no sintagma nominal ( sujeito):**

"Uma familia *unidos e fortes* nunca vão se largar". (T1_Part.Esc.I-1)

**PS no sintagma Verbal (predicado):**

"a família *é baseados* em afectos e respeito entre eles. (T.U_Part.Esc.II-10)

**PS entre sujeito e predicado**

"*[A famíllia] querem* que nos formamos". (T.U_Part.Esc.II-7)

**PS entre elementos de orações sequenciais**

"*A familia* é muito importante purque *eles* ajuda a qualquer momento da vida". (T3_Part.Esc.I-48)

Os outros fenómenos observados recaíram sobre a complexidade da seleção adequada de preposições para determinadas situações discursivas.

## 4.8. Sobre o uso de preposições

O português é uma língua que apresenta palavras variáveis e invariáveis. As preposições são palavras que têm sido enquadradas na classe das invariáveis. Essas palavras servem para estabelecer a ligação entre elementos que desempenham iguais funções na mesma frase, bem como para ligar diferentes frases; servindo, igualmente, para denotar uma relação espácio-temporal.

Trata-se de uma classe de difícil domínio na generalidade das línguas, na medida em que está menos dependente de regras claras e uniformes. Este é um campo muito fácil no domínio da língua para quem a tem como L1, e que se adquire espontaneamente, mas muito difícil para quem adquire/aprende essa língua como L2, exatamente por causa da falta de explicitação das regras e da sua uniformidade. Além disso, há grande variabilidade no uso de preposições entre as línguas, o que gera interferências fortes. Não será de estranhar, por tudo isso, que o uso das preposições mostre variação no uso da LP pelos participantes do presente estudo.

# CAPÍTULO V - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para Strauss e Corbin (2008), a metodologia é "uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la", ao passo que métodos são "um conjunto de procedimentos e técnicas para coletar e analisar dados" (p. 17).

Neste capítulo, apresentamos o contexto do estudo e as opções metodológicas, baseadas a partir da definição da problemática e da descrição do *design* de investigação. Fazemos a contextualização da investigação e dos participantes envolvidos, procedemos à justificação dos métodos de trabalho - quanto à abordagem, baseamo-nos no método indutivo e quanto aos procedimentos optamos pelo método de análise de conteúdo - e das técnicas de recolha de dados, e não menos importante, em todos os momentos as questões éticas que orientaram o desenvolvimento de trabalho científico foram observadas.

## 5.1. Contexto do estudo e problemática de investigação

Esta pesquisa parte de uma inquietação pessoal despertada pelos estudos realizados anteriormente, mas também pela experiência como professor da disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário na província de Cabinda, que possui um território caracterizado pelo multilinguismo.

Para além do português, língua oficial, a realidade aponta que as demais línguas faladas nesse território são de origem africana e têm os mesmos nomes que as respetivas etnias: kisundi, kiyombe, ivili, ilinji, ikoci, ikwakongo e iwoyo.

Este trabalho visa explorar e analisar o afastamento existente entre a escrita do português padrão e o português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda. A análise é tomada como "o método cartesiano de conhecimento, que consiste em decompor um todo em suas partes, sem perder de vista a relação que elas mantêm entre si" (Carone, 1986, p. 13).

Para Sassuco (2021), "o contacto das línguas bantu (LB) com o português no mesmo território, nos mesmos grupos sociais ou ainda na mesma força social oferece uma cedência de uma ou outra palavra, de um sotaque ou outro" (p.15). Ora, a cedência não ocorre apenas nesses aspetos, nomeadamente de palavras (aspeto lexical), de sotaque (aspeto fonológico), tal como diz esse autor, mas também na escrita, sobretudo, ao nível morfossintático que, juntamente com o lexical, constitui a base para a formulação do problema (pergunta) de investigação deste estudo. Um problema científico, para Almeida e Freire (2008), deve ter uma característica real e não uma mera intuição. Pela

relevância que apresenta para a teoria, é imprescindível garantir meios e materiais e uma certa clareza na sua definição. Estas características são muito importantes para os pares e outros que vierem a interessar-se pelos seus resultados. Por seu turno Tuckman e Rodrigues-Lopes (2012) evidenciam as seguintes características basilares que um investigador deve ter em conta para a formulação de um problema de investigação:

1- Deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis.
2- Deve ser formulado de forma clara e sem ambiguidade.
3- Deve ser formulado em forma de uma questão.
4- Deve ser testável por métodos empíricos, ou seja, deve ser possível recolher os dados que respondam à questão formulada.
5- Não deve representar uma qualquer atitude moral ou ética (p. 88).

Com base nos critérios elencados acima, pensamos estarem reunidas as condições para apresentarmos o problema de investigação do presente estudo.

## 5.2. Problema de investigação

O problema de investigação do estudo está representado na seguinte questão: *quais são as características lexicais e morfossintáticas do português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda?* Portanto, é nossa motivação observar, analisar e descrever os aspetos lexicais e morfossintáticos do português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda, considerando o contexto ecológico em que o uso da língua ocorre.

Este estudo está assente nos seguintes pressupostos:

i. Uma língua viva dificilmente é falada e escrita uniformemente por duas comunidades geograficamente distanciadas;

ii. O português, em termos oficiais, é uma língua bicêntrica, mas, em termos da sua expansão pelo mundo, é pluricêntrica.

iii. A eventual oficialização de uma norma do português angolano requer muitos estudos sistemáticos.

## 5.3. *Design* de investigação

A nossa investigação segue um paradigma qualitativo, porém com recurso a dados quantitativos. A abordagem quantitativa é "considerada como próxima das ditas ciências exactas ou ciências naturais", e a qualitativa "algumas vezes designada de perspectiva interpretativa, dado assumir uma menor postura nos aspectos da quantificação e da manipulação-explicação dos fenómenos" (Almeida & Freire, 2008, p. 24, 27).

Ainda que o paradigma qualitativo seja incompatível com o quantitativo (Coutinho, 2004), a verdade é que não foi nossa opção a radicalização dessa incompatibilidade. Os resultados levaram-nos ao quantitativo para que conseguíssemos fazer alguma triangulação na análise. Os métodos do paradigma qualitativo são aqueles que proporcionam a existência de múltiplas realidades "sob a forma de construção mental e socialmente localizadas, inspira-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento" (Coutinho, 2004, p. 439).

Para Morais e Neves (2007), entende-se que em muitas pesquisas tem-se assumido "que as duas formas de inquérito não são incompatíveis e que, por isso, podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter" (p. 2). Por seu turno, Flick (2005) diz que "um estudo pode incluir abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa, sem necessariamente apontar para a redução de uma das abordagens ao papel de inferior ou para definir a outra como a verdadeira investigação" (pp. 269-270). Para nós, não se trata de conciliá-los nem de inferiorizar o paradigma quantitativo, e sim, buscamos do quantitativo os dados que vieram dar uma certa robustez aos nossos resultados, uma vez que os métodos quantitativos "permitem lidar com predição (inferência estatística) e buscar identificar regularidades (perfil e tendências). Destaca-se, ainda, a vantagem de ser possível formular generalizações a respeito de uma população a partir de uma amostra probabilística" (Lima, 2016, p. 16).

Assumindo o paradigma qualitativo, optámos por uma pesquisa interpretativa-descritiva, que Cervo *et al.* (2014) dizem ser aquela que "observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenómenos sem manipulá-los" (p. 61). A pesquisa será descritiva por causa dos registos a partir dos próprios momentos vivenciados, bem como dos dados por nós observados. Os estudos desta natureza não possibilitam que um investigador determine atempada e/ou completamente todos os detalhes do seu objeto de estudo sem que a sua pesquisa comece a ser desenvolvida no terreno. Esta pesquisa terá

um pendor interpretativo por não ser nossa pretensão ignorar a visão dos participantes no que toca à realidade sociocultural a investigar (Moita, 1994).

Os métodos qualitativos são vistos por levantarem, entre outras particularidades, desafios de analisar e descrever a realidade implícita naquilo que realmente se está a estudar. Sendo um trabalho linguístico, porém, voltado para a educação, a metodologia do paradigma indiciário de Ginzburg (1986) que visa "uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstituíveis somente através de pistas, sintomas [e] indícios" (p.154) foi fundamental na definição do nosso objeto de estudo, uma vez que "tal como detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos" (Bardin, 2008, p. 41).

Os indícios, segundo White (2016), é "que servirão para decifrar fenómenos que subjazem aos superficiais" (p.44). Vale realçar que esses indícios, sobretudo, no momento da primeira leitura, que (Bardin, 2008) designa por leitura flutuante, foram determinantes para a codificação, e também para a criação de dimensões, categorias e subcategorias. Essas últimas foram sendo criadas à medida que avançávamos, tanto na leitura, quanto na análise dos nossos dados.

## 5.4. Participantes - alunos e professores

Os participantes deste estudo, tanto professores como alunos, foram tomados a partir de duas escolas distintas, sedeadas na cidade de Cabinda. Aqui, tomámos a amostragem estratificada que, segundo Almeida e Freire (2008), é aquela que incide numa estratificação "por grupos homogéneos com respeito à característica que se estuda" (p. 115). Esses professores apontam também que a estratificação é mais bem conseguida "quando dentro de cada estrato os sujeitos são retirados ao acaso simples ou sistemático" (p. 115).

Criámos os seguintes critérios para a inclusão e exclusão dos participantes:

### 5.4.1. Critério para inclusão dos participantes

1- Ter participado nos dois momentos de avaliação (redação com pendor avaliativo e sem pendor avaliativo);

2- ter redigido pelo menos cinco linhas numa das redações;

3- ter preenchido o inquérito por questionário;

4- ter escrito o nome ou número de identificação nas redações e inquérito por questionário.

### 5.4.2. Critério para validação dos fenómenos

1- Presença em, pelo menos, duas turmas.

2- Não ter plagiado a matéria do caderno ou qualquer outra fonte.

**Obs**. Não preenchendo os critérios acima, o participante, bem como o fenómeno, foram considerados inaceitáveis para a presente investigação, o que passamos a justificar.

A presença nos dois momentos de avaliação (redação com pendor avaliativo e sem pendor avaliativo) permitiu-nos descrever esses dois momentos distintos com o objetivo de fazer o levamento dos fenómenos que ocorrem na escrita dos participantes quando escrevem sob pressão e sem essa pressão. A determinação do segundo critério foi importante, pois pensamos que, quanto mais houvesse informação, em termos quantitativos, mais teríamos a possibilidade de observar alguns fenómenos. A identificação codificada dos participantes foi importante (obedecendo todos os critérios de ética na investigação em educação) para que pudéssemos fazer uma comparação dos dois momentos avaliativos.

Quanto ao critério para validação dos fenómenos, pensamos que era importante que um determinado fenómeno surgisse em pelo menos duas turmas distintas, ainda que tivesse apenas uma frequência em cada uma dessas turmas. Um outro critério que tivemos de adotar tem a ver com a originalidade da redação, ou seja, que as produções dos alunos fossem autênticas para nos possibilitar registar os fenómenos morfossintáticos e lexicais.

**Tabela 16 - Participantes no estudo**

| **Escola do I ciclo do ensino secundário** | | | **Escola do II ciclo do ensino secundário** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **População** | **Professor** | **Alunos** | **População** | **professor** | **alunos** |
| | 1 | 211 | | 1 | 39 |
| **Amostra** | 1 | 138 | **Amostra** | 1 | 30 |

Fonte: elaboração própria.

**Nota:** A Tabela 23 apresenta os participantes (população e amostra) das duas escolas onde incidiu o estudo.

A distribuição dos participantes (amostra) por género ficou representada da seguinte forma:

**Tabela 17 - Representação dos participantes no estudo por género**

| **Escolas** | **Esc.I** | | **Esc.II** | |
|---|---|---|---|---|
| **Género** | **M** | **F** | **M** | **F** |
| **Participantes** | 56 | 82 | 11 | 19 |
| **%** | 40,57 | 59,42 | 36.6 | 63.3 |

Fonte: elaboração própria.

**Nota:** A Tabela 24 apresenta a representação dos participantes no estudo por género. A maior parte dos participantes das ambas escolas é feminino, tendo a Esc.I, uma percentagem de 59,42% e a Esc.II uma percentagem de 63,3% de todos os inquiridos.

A seleção dos alunos participantes, um total de cento sessenta e oito (n=168), observou os seguintes critérios:

i. estar a frequentar a 9.ª classe ou a 12.ª classe nas escolas tomadas para a recolha de dados deste estudo.

ii. Ser aluno de uma das turmas onde leciona um professor participante no nosso estudo.

O número total de alunos participantes por classe, isto é, n=138 para a 9.ª classe e n=30 para a 12.ª classe, foi estabelecida tendo em conta o princípio da proporcionalidade, ou seja, o maior número de participantes incidiu na escola com mais estudantes.

A seleção dos professores (n=2), sendo um para cada escola, observou o seguinte requisito:

i. Maior tempo de serviço como professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos durante a participação dos alunos e professores neste processo de investigação, assim como a recolha e tratamento de dados. Cada um dos alunos está identificado por meio de um código. Os códigos são frequentemente utilizados no processo de tratamento de dados (Tuckman & Rodrigues-Lopes, 2012), pois é recomendável que os nomes de participantes num estudo estejam preservados e com acesso exclusivo ao investigador ou grupo de investigadores. Esses pressupostos, normalmente, são reiteradamente passados pelas comissões de ética de instituições afins. Ora, aqui, tanto os professores como os alunos não se viram forçados a

participar no estudo. Já no início, na nossa apresentação, deixámos claro que a participação era livre e que não haveria riscos para os participantes, pois as suas identidades estariam salvaguardadas em todas as fases, durante e após a investigação. Ademais, fomos também explícitos de que a participação era gratuita, ou seja, não envolvia compensações e/ou gratificações.

A escola do primeiro ciclo do ensino secundário toma o código Esc.I, ao passo que a do segundo ciclo do ensino secundário representa o código Esc.II. Os professores foram codificados da seguinte forma: Prof.1 (professor da 9.ª classe) e Prof.2 (professor da 12.ª classe). Os alunos da 9.ª classe foram codificados da seguinte forma: Part.Esc.I-1 a Part.Esc.I-138. Os alunos da 12.ª classe foram codificados da seguinte forma: Part.Esc.II-1 a Part.Esc.II-30.

**Nota.** As codificações dos participantes (alunos) apresentadas acima correspondem ao total dos participantes que preencheram o questionário sociolinguístico. Ao passo que o número de participantes cujas redações foram utilizadas no estudo ficou reduzido por causa dos critérios de inclusão e exclusão.

Na codificação destes foi necessário antepor a identificação da turma para que nos fosse possível identificá-los facilmente na base de dados criado no software "*MAXQDA Analytics Pro Student*". Neste caso, por exemplo, ao invés de Part.Esc.I-1 e Part.Esc.II-1, passamos a ter T1_Part.Esc.I-1 e T.U_Part.Esc.II-1, o que significa:

**T1** – Turma 1

**T.U** – Turma única

**Part.** – Participante

**Esc.I** – Escola do I ciclo

**Esc.II** – Escola do II ciclo

**1** – Número individual de cada participante.

**Tabela 18 - Participantes da Esc.I – Redações**

| Esc.I | | | |
|---|---|---|---|
| **T1** | **T2** | **T3** | **T4** |
| T1_Part.Esc.I-1 | T2_Part.Esc.I-18 | T3_Part.Esc.I-41 | T4_Part.Esc.I-58 |
| T1_Part.Esc.I-2 | T2_Part.Esc.I-19 | T3_Part.Esc.I-42 | T4_Part.Esc.I-59 |
| T1_Part.Esc.I-3 | T2_Part.Esc.I-20 | T3_Part.Esc.I-43 | T4_Part.Esc.I-60 |
| T1_Part.Esc.I-4 | T2_Part.Esc.I-21 | T3_Part.Esc.I-44 | T4_Part.Esc.I-63 |
| T1_Part.Esc.I-5 | T2_Part.Esc.I-22 | T3_Part.Esc.I-45 | T4_Part.Esc.I-65 |
| T1_Part.Esc.I-6 | T2_Part.Esc.I-23 | T3_Part.Esc.I-46 | T4_Part.Esc.I-67 |
| T1_Part.Esc.I-8 | T2_Part.Esc.I-24 | T3_Part.Esc.I-47 | T4_Part.Esc.I-75 |
| T1_Part.Esc.I-10 | T2_Part.Esc.I-25 | T3_Part.Esc.I-48 | T4_Part.Esc.I-84 |
| T1_Part.Esc.I-15 | T2_Part.Esc.I-26 | T3_Part.Esc.I-49 | T4_Part.Esc.I-86 |
| T1_Part.Esc.I-17 | T2_Part.Esc.I-27 | T3_Part.Esc.I-50 | T4_Part.Esc.I-89 |
| | T2_Part.Esc.I-29 | T3_Part.Esc.I-51 | T4_Part.Esc.I-93 |
| | T2_Part.Esc.I-31 | | T4_Part.Esc.I-95 |
| | T2_Part.Esc.I-35 | | T4_Part.Esc.I-100 |
| | T2_Part.Esc.I-38 | | |
| | T2_Part.Esc.I-40 | | |
| Total: 49 | | | |

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 25 apresenta os participantes da Esc.I que reuniram os requisitos para que as suas redações estivessem inclusas no estudo.

**Tabela 19 - Participantes da Esc.II - Redações**

| Esc.II | | |
|---|---|---|
| **T.U** | T.U_Part.Esc.II-1 | |
| | T.U_Part.Esc.II-2 | T.U_Part.Esc.II-11 |
| | T.U_Part.Esc.II-3 | T.U_Part.Esc.II-12 |
| | T.U_Part.Esc.II-4 | T.U_Part.Esc.II-13 |
| | T.U_Part.Esc.II-5 | T.U_Part.Esc.II-14 |
| | T.U_Part.Esc.II-6 | T.U_Part.Esc.II-17 |
| | T.U_Part.Esc.II-7 | T.U_Part.Esc.II-21 |
| | T.U_Part.Esc.II-8 | T.U_Part.Esc.II-22 |
| | T.U_Part.Esc.II-9 | T.U_Part.Esc.II-23 |
| | T.U_Part.Esc.II-10 | T.U_Part.Esc.II-24 |
| **Total: 19** | | |

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 26 apresenta os participantes da Esc.II que reuniram os requisitos para que as suas redações estivessem incluídas no estudo.

Na escola do II ciclo, trabalhámos com todos os alunos de uma turma, uma vez que a mesma contava com 30 alunos apenas e nenhum se mostrou indisponível para participar no estudo.

A nossa opção recaiu nessas escolas pelo facto de as mesmas figurarem na lista das mais antigas do município no que toca à lecionação dos I e II ciclos, e portanto, por serem, também, consideradas, como referência a nível provincial. Selecionámos a 9.ª classe por esta ser a última classe do I ciclo e a 12.ª classe por ser, também, a última classe com disciplinas (unidades curriculares), o que facilitou a observação das aulas, uma vez que a 13.ª classe (último classe do II ciclo) é reservada apenas para o cumprimento do exercício do estágio profissional pelos alunos em diversas escolas da província, e que regressam somente no final do ano letivo para apresentar perante um júri o relatório das suas atividades letivas do estágio profissional.

Por outro lado, sendo um dos nossos propósitos a recolha de redações, nessas duas classes, de acordo com os objetivos constantes nos programas INIDE/MED (2013) e INIDE/MED (2019) fornecidos pelo Ministério da Educação de Angola, já é possível um aluno redigir uma redação compreensível.

## 5.5. Métodos utilizados no estudo

De acordo com Gil (1999), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento. Já houve épocas em que muitos entendiam que o método poderia ser generalizado para todos os trabalhos científicos. Os cientistas atuais, no entanto, consideram que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas proposições por se descobrir (Gil, 1999). É a aplicação do método, através de procedimentos e técnicas, que garante a legitimidade do saber obtido.

Na verdade, método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicar quais os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. São estes motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência (Oliveira, 2011).

O método científico é fundamental para validar as pesquisas e seus resultados serem aceites. Dessa forma, a pesquisa, para ser científica, requer um procedimento formal, realizado de tal modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas.

Quanto à **abordagem**, baseamo-nos no método **indutivo**. De realçar que os métodos de abordagem "referem-se ao plano geral do trabalho, a seus fundamentos lógicos, ao processo de raciocínio adotado, uma vez que os métodos de abordagem são essencialmente racionais" (Andrade, 2017, p. 119). Quanto aos **métodos de procedimentos** que "ao contrário dos métodos de abordagem, têm carácter mais específico, relacionando-se, não com o plano geral do trabalho, mas com suas etapas" (Andrade, 2017, p. 121). Nesta pesquisa, quanto aos procedimentos, utilizamos o método de **análise de conteúdo**.

### 5.5.1. Método indutivo

O método indutivo, num trabalho científico é, claramente, oposto ao método dedutivo, que "é o caminho das consequências, pois uma cadeia de raciocínio em conexão descendente, isto é, do geral para particular, leva à conclusão" (p. 119). O indutivo tem procurado explorar as especificidades mais internas do campo em que se investiga. A partir de um raciocínio indutivo, "vários fenómenos singulares são observados e, a partir deles, procura-se chegar a algo que os unifica, parte-se, assim, do específico para o geral" (Almeida & Freire, 2008, p. 40). No método indutivo, o investigador leva a cabo um trabalho começando por aspetos mais interiores do seu campo de atuação. Ao passo que, com o método dedutivo, geralmente, parte-se de uma realidade exterior para o interior.

Ora, segundo Marconi e Lakatos (2003), "a indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas" (p. 86). Os argumentos indutivos conduzem, segundo esses autores, "a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam" (p. 86).

No entender de Marconi e Lakatos (2003), o método indutivo é materializado em três etapas:

a) **observação dos fenômenos** – nessa etapa observamos os fatos ou fenômenos e os analisamos, com a finalidade de descobrir as causas de sua manifestação;
b) **descoberta da relação entre eles** – na segunda etapa procuramos por intermédio da comparação, aproximar os fatos ou fenômenos, com a finalidade de descobrir a relação constante existente entre eles;

c) **generalização da relação** – nessa última etapa generalizamos a relação encontrada na precedente, entre os fenômenos e fatos semelhantes, muitos dos quais ainda não observamos (e muitos inclusive inobserváveis) (p. 87).

Dentre as duas formas em que uma indução pode se apresentar, nomeadamente indução completa ou formal, e indução incompleta ou científica, como dizem Marconi e Lakatos (2003), é a científica em que está assente o nosso trabalho, pois esta "fundamenta-se na causa ou na lei que rege o fenômeno ou fato, constatada em um número significativo de casos (um ou mais) mas não em todos" (Marconi e Lakatos, 2003, p. 89).

Com o método indutivo, observamos, registamos e criamos categorias e subcategorias dos fenómenos lexicais e morfossintáticos a partir de redações produzidas pelos alunos participantes no estudo. Foi com este método que, também, tivemos a possibilidade de observar a forma como as atividades letivas eram conduzidas pelos professores participantes no estudo. Portanto, informações importantes foram, igualmente, fornecidas através de aplicação de entrevistas aos professores participantes, uma vez que o inquérito por questionário aplicado aos alunos participantes não nos era satisfatoriamente esclarecedor no que toca à situação sociolinguística da província de Cabinda.

### 5.5.2. Análise de conteúdo

Refere Bardin (2008) que o método de análise de conteúdo é

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadas (quantitativas ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44)

Eis algumas diferenças entre a análise documental e análise de conteúdo:

> - A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdos com mensagens (comunicação).
>
> - A análise documental faz-se, principalmente, por classificações-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
>
> O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem, (Bardin, 2008, p. 48).

Bardin (2008) faz a diferenciação entre a análise de conteúdo com a linguística e com a análise documental, o que a fez, também, considerar a análise temática como uma das técnicas de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo de Bardin (2008) apresenta algumas regras de categorização que os seus utilizadores deverão adotar: a homogeneidade, a exclusão mútua, a exaustividade, a objetividade e a pertinência.

**Nota:** Neste trabalho não cumprimos com o total rigor a regra de exclusão mútua, segundo a qual "um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria" (Câmara, 2013, p. 183). No estudo, não se trata de inserirmos uma unidade de análise em categorias diferentes, mas sim de inserirmos algumas dessas unidades em subcategorias distintas, porém pertencentes à mesma categoria. A título de exemplo, trazemos o seguinte trecho: "eles estão sofre por mim". Fonte: T2_Part.esc.I-27. Justificamos a possibilidade de essa unidade estar inserida nas seguintes subcategorias:

i. Omissão de desinência verbal (r) em *sofre.*
ii. Omissão da preposição "a" entre estão e sofre, o que seria estão a sofrer.

Exemplos como os que acabamos de apresentar vão repetir-se em muitas unidades de análise. secção reservada à apresentação dos resultados.

E porque na análise de conteúdo se trabalha com dados e estes passam por várias fases, sobretudo a de codificação e de categorização, é de suma importância trazermos algum entendimento desses termos.

#### 5.5.2.1. Categorias, subcategorias e dimensões

Nas pesquisas qualitativas, os autores utilizam vários termos para se referirem às categorias. Assim, tanto as categorias como índices e temas são referenciados ou utilizados como sinónimos de códigos e codificação (Gibbs, 2009). Feita a apresentação dos sinónimos, este autor diz que "codificar significa reconhecer que não há apenas exemplos diferentes de diferentes coisas no texto, mas há diferentes tipos de coisas às quais se faz referência. Os códigos formam um foco para pensar no texto e suas interpretações" (pp. 60, 62).

De acordo com Bardin (2008),

> a **codificação** corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (p. 129)

Bardin (2008) considera que "a **categorização** é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos" (p. 145). Também especifica que "as **categorias** são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos" (Bardin, 2008, p. 145).

Porém, esses termos foram, igualmente, objeto de reflexão por outros autores. Patton (2002) eRubin e Rubin (1995) como citados em Gonçalves *et al.* (2021), dizem que "**categoria** traduz temas, tópicos ou padrões relevantes que o investigador identifica nos dados e que, sendo semelhantes, são agrupados" (p. 133).

Por outro lado, Kink (1994) como citado em Gonçalves *et al.* (2021), diz que é designada por "**codificação** [o] processo de associar dados de discursos (palavras, frases ou temas) a categorias. Ou, por outras palavras, associar a categorias as diferentes unidades de análise e de contexto que se vai identificando ao longo de um texto" (p. 134).

Ora, as categorias podem ser distribuídas por subcategorias sob critérios justificáveis pelo próprio autor. E nesse caso, Pellegrini (2013), como citado em Gonçalves *et al.* (2021),diz que "as categorias devem ser homogéneas, no sentido em que as suas componentes se relacionam umas com as outras" (p. 97).

De acordo com Câmara (2013), é a "categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los)" (p. 186).

Com base no acima exposto, neste trabalho, tomamos por opção os conceitos de categorias apresentados por (Bardin, 2008).

No processo de categorização faz-se importante apresentar os conceitos de dimensões e subcategorias. Segundo Strauss e Corbin (2008), passa a ser "âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria" (p.

103). Ao passo que subcategorias – são unidades mais específicas que as categorias – "conceitos que pertencem à categoria, dando esclarecimentos e especificações adicionais" Strauss e Corbin (2008, p. 103).

Neste caso, a opção tomada para a categorização passa a ser designada por procedimento misto, onde temos procedimentos exploratórios e procedimentos fechados.

Para Bardin (2008), procedimentos exploratórios são aqueles em que "o quadro de análise não está determinado, em que se parte de uma colocação em evidência das propriedades dos textos". E os procedimentos fechados "são métodos de observação que funcionam segundo o mecanismo da indução e servem para a experimentação de hipóteses" (p. 125).

Com base nos procedimentos mistos, foi possível organizar estabelecer as seguintes categorias e subcategorias a partir dos dados:

**Tabela 20 - Dimensão morfossintática, categorias e subcategorias de análise das redações**

| Dimensão | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| **Morfossintática** | **Plural Vazio (PV)** | PV no sujeito |
| | | PV no predicado |
| | | PV entre sujeito e predicado |
| | | PV entre orações sequenciais |
| | | PV no adjunto adverbial |
| | **Plural Semântico (PS)** | PS no sujeito |
| | | PS no predicado |
| | | PS entre sujeito e predicado |
| | | PS entre orações sequenciais |
| | | PS no adjunto adverbial |
| | **Pronominalização** | Pronomes *nos, ele/a (s), se* enfáticos |
| | | Próclise |
| | | Uso de você |
| | **Concordância nula** | Género - predicativo do sujeito |
| | **Conjunção** | Conjunção *que* enfática |
| | **Verbo** | Preferência pelo ter ao invés de haver |
| | **Substituição** | Preposição por preposição |
| | | Pronome por pronome |
| | **Omissão** | Determinante |
| | | Desinência "r" |
| | **Conjuntivo/imperativo atípicos** | Verbo no indicativo |
| | | verbo no indicativo antecedido de "embora" |
| | **Género** | Concordância de género não marcado |

Fonte: elaboração própria.

Nota: A Tabela 27 apresenta a dimensão, as categorias e as subcategorias de análise morfossintática das redações tomadas no estudo, tanto aos participantes da Esc.I como aos participantes da Esc.II.

**Tabela 21 - Dimensão lexical, categorias e subcategorias de análise das redações**

| Dimensão | Categorias | Subcategorias |
|---|---|---|
| **Lexical** | Importação da oralidade para escrita | Adição de grafema |
| | | Supressão de grafema |
| | | Alteração de grafema |
| | Neologismo | morfossintático |

Fonte: elaboração própria.

Nota: A Tabela 28 apresenta a dimensão e as categorias de análise lexical das redações tomadas nas ambas escolas de estudo.

Tanto as categorias como as subcategorias apresentadas na Tabela 28 poderiam ter sido enquadradas, a rigor, numa dimensão fonética. Porém, foi nossa opção tomá-las na dimensão lexical como forma de as harmonizar tanto com o tema da presente tese quanto com os objetivos específicos.

## 5.6. Instrumentos de recolha de dados

Numa pesquisa, os instrumentos de recolha de dados são técnicas empregadas para obter informações. De acordo com Hill e Hill (2009), "os dados são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades" (p. 41). Esses autores vão ainda dizer que "em ciências sociais é vulgar designarmos estas entidades por «casos» da investigação. Casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de População ou Universo" (p. 41). Exemplificando os casos, dizem que "podem ser pessoas, famílias, empresas, instituições, sectores da indústria, países, regiões de um país, etc." (p. 87).

A recolha de dados para o presente estudo foi feita em cinco fases sequenciais:

**Figura 8 - Fases de recolha de dados**




Fonte: Elaboração própria.

**Nota.** A Figura 9 apresenta, da esquerda à direita, as diferentes etapas tidas em conta para a recolha de dados. Por conseguinte, cada uma dessas etapas condicionou-nos à utilização de uma técnica específica para a sua materialização. A seguir, passamos a apresentar essas técnicas.

Foi nossa opção começarmos com a observação das aulas como forma de abrirmos o caminho da nossa investigação, uma vez que, nessa fase, éramos estranhos naqueles espaços, e o diálogo com professores e alunos, sobretudo, após as aulas, foi fundamental para nos integrarmos. Após deixarmos de ser visitantes, sentimo-nos integrados e em condições de completar as etapas subsequentes da recolha de dados. A entrevista foi colocada na posição final porque, à medida que íamos coletando os dados, fazíamos, também, as leituras flutuantes dos mesmos, o que acabou por nos trazer mais dúvidas sobre o objeto do nosso estudo. Portanto, na fase de entrevista, muitas perguntas só foram possíveis, porque conseguíamos fazer uma triangulação dos resultados preliminares das aulas observadas, das redações e, também, do questionário sociolinguístico.

### 5.6.1. Observação

Utilizámos a **observação,** que "é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações. Ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento" (Marconi & Lakatos, 2003, p. 190; 191).

Por sua vez, Ander-Egg (1978) apresenta quatro modelos de classificação da observação numa pesquisa científica:

a) Segundo os meios utilizados (observação não estruturada/Assistemática e observação estruturada/Sistemática).

b) Segundo a participação do observador (observação não-participante e observação participante.

c) Segundo o número de observações (observação individual e observação em equipe)

d) Segundo o lugar onde se realiza (observação efetuada na vida real/trabalho de campo e observação efetuada em laboratório (p. 88).

Dentre as classificações apresentadas acima, optámos pelas observações **sistemática** e **participante**. Segundo Marconi e Lakatos (2003), na sistemática "o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe" (p. 193). A observação participante "consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste" (p. 193). Este vai ainda acrescentar que essa participação pode ser natural onde "o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga" e artificial aquela em que o "observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações" (p. 194).

Por conta da observação participante, várias vezes fomos solicitados a intervir nas aulas pelos professores e pelos alunos. Pelos alunos, geralmente, no intervalo, após as aulas. Por conta dos perigos que este tipo de observação traz consigo, sobretudo a dificuldade de manter a objetividade, para além das guias de observação de aulas, previamente elaboradas para o efeito, após as aulas, passámos a fazer registos em bloco de notas para que nada fosse esquecido, pois "sendo a replicabilidade uma noção fundamental para a validação científica de todo e qualquer experimento, é necessário que o resultado da observação seja cuidadosamente registrado" (Cervo *et al.* 2014).

Portanto, sobre os registos fora do ambiente de aulas, constavam algumas perguntas que os alunos faziam sobre os conteúdos tanto das aulas lecionadas por um determinado professor, quanto dos outros conteúdos que precisassem de alguma explicação extra-aula. Apesar de esses esclarecimentos não terem sido o nosso foco, era indispensável a nossa colaboração, direta ou indireta, na construção de conhecimentos dos alunos participantes no estudo.

### 5.6.2. Redação

Como técnica de recolha de dados, aplicámos a redação. A Academia das Ciências de Lisboa (2001) entende que redação é "acção de exprimir por escrito, de escrever; acto ou efeito de redigir podendo ser, também, forma de expressão escrita; maneira de redigir" (p. 3133). Neste trabalho, tomámos a redação no sentido de produção de texto que, segundo Guedes (2009), "pressupõe leitores vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e agumentar, tomamndo o texto como matéria-prima para seu trabalho" (p. 90). A utilização da redação como técnica foi efetivada em duas fases, tal como apresentamos na secção de constituição do *corpus*.

### 5.6.3. Inquérito por questionário

Segundo Dias (1994), "o inquérito por questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos" (p. 5).

O nosso inquérito por questionário foi organizado com perguntas fechadas sobre a identificação, a formação e as práticas culturais que nos permitiram fazer a caraterização sociolinguística de modo a percebermos a razão de eventuais variações lexicais e morfossintáticas.

### 5.6.4. Entrevista

Essa técnica é definida, no entender de Marques (1986), como "uma forma específica de comunicação face-a-face desenvolvida numa relação interpessoal estabelecida com um objectivo concreto associado a um assunto determinado" (p. 33).

Uma vez que pretendíamos observar, pese embora num período curto, nas atividades desenvolvidas pelos professores, a fase inicial da nossa entrevista a que Szymanski (2008) chama de "aquecimento" já estará superada, pois trata-se de apresentação pessoal e da pesquisa.

Baseando-nos ainda em Szymanski (2008), realçamos que, ao invés da "questão desencadeadora", neste estudo, optámos por "questões desencadeadoras" assentes nos objetivos específicos. Subsequentemente, tratando-se de uma interação face a face, tivemos algumas questões de esclarecimento que buscaram mais clareza sempre que o discurso não fosse o mais esclarecedor possível. Tivemos questões "focalizadoras" por estas trazerem "o discurso para o foco desejado na

pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente (p. 46). As outras questões foram de "aprofundamento", onde pudemos "utilizar indagações que investigam diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador" (Szymanski, 2008, p. 49).

As entrevistas foram feitas exclusivamente aos professores, pois, sendo em número bastante reduzido, pareceu-nos favorável a utilização desta técnica por forma a facilitar a gestão do tempo disponível. O cerne da entrevista, neste trabalho, consistiu na obtenção de algumas especificidades sobre a perceção dos professores à situação sociolinguística da província de Cabinda e sobre o tratamento dado aos aspetos lexicais e morfossintáticos na escrita dos alunos. Aspetos que se distanciam da norma do português europeu.

## 5.7. Constituição do *corpus*

Entende-se por *corpus* todo o material de diversas tipologias onde se incide a observação, estudo e análise de um determinado fenómeno ou fenómenos. De acordo com Costa (2001), "é um lugar de observações que permite a descrição de atualizações da língua organizadas em enunciados, discursos ou textos" (p. 16).

O *corpus* do estudo foi constituído por 168 inquéritos por questionário (138 da Esc.I e 30 da Esc.II) tratados de forma quantitativa. Tomámos 136 redações, repartidas em 68 (produção avaliativa) e 68 (produção não avaliativa). As produções avaliativas são aquelas que foram objeto de atribuição de notas pelos respetivos professores (Prof.1 e Prof.2). As produções não avaliativas são aquelas que, à partida, solicitámos aos participantes e que não foram objeto de avaliação pelos professores. Realizámos uma entrevista a cada participante professor, obtendo, neste caso, duas entrevistas para o estudo. Realizámos 17 observações às aulas dos professores (12 aulas ao Prof.1 e cinco aulas ao Prof.2).

O processo da recolha de dados foi feito da seguinte forma:

a) Num primeiro momento, observámos as aulas dos professores mediante um guião previamente elaborado, por forma a caracterizar a sua atuação face aos objetivos propostos no estudo.

b) Solicitámos aos professores que dessem aos alunos a tarefa de escreverem redações e que, à partida, os informassem que essas redações seriam objeto de avaliação. Nessa vertente,

pensámos que os alunos estariam sob uma pressão de uso de uma escrita cuidada, visando obter uma classificação positiva. Aqui, o tema apresentado a todas as turmas era "a família".

c) Num segundo momento, sob a nossa responsabilidade, solicitámos uma nova redação a cada um dos alunos com um dos temas por nós propostos, como, por exemplo, "as férias, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o meio ambiente, o uso das redes sociais, a violência doméstica, a realização das eleições gerais em agosto de 2022, a importância de amizade, a cultura de Cabinda".

Escolhemos o género redação porque se trata de escrita compositiva (e não frases soltas e curtas), com dependências ao nível do transfrásico, respeito por contingências de tema e de progressividade, coesão e coerência. Ou seja, conjugam-se aspetos microtextuais e aspetos macrotextuais. Os aspetos microtextuais ligam-se tipicamente às marcas morfossintáticas, com as suas dependências sintagmáticas e frásicas; os macrotextuais, apesar de também se ligarem a marcas morfossintáticas, consideram também as escolhas lexicais associadas a campos semânticos, a coesão e a coerência.

Tanto as redações (com pendor avaliativo) solicitadas pelos professores das salas, como as por nós solicitadas (sem pendor avaliativo) foram realizadas nas respetivas escolas, sem a utilização de materiais como manuais escolares, dicionários, gramáticas, etc. Não determinámos o número máximo de páginas que cada aluno deveria escrever para não limitarmos o pensamento daqueles que, naquela altura, eventualmente queriam escrever um pouco mais, o que foi benéfico para nós; porém, que cada um escrevesse uma página foi a nossa mínima exigência.

Cumprimos com a seguinte cronologia durante a nossa recolha das redações:

**Tabela 22 - Cronologia das atividades**

| Atividade | Tempo (minutos) |
|---|---|
| Explicação dos objetivos do exercício | 05 |
| Planificação e escrita das redações pelos participantes | 70 |
| Leitura silenciosa, revisão e aperfeiçoamento das redações | 10 |
| Entregar ao professor | 05 |

Fonte: elaboração do autor.

Nota. A Tabela 29 apresenta a cronologia utilizada para a aplicação das redações aos participantes.

Exceto as redações solicitadas pelos próprios professores com pendor avaliativo, os alunos tiveram 85 minutos para realizar cada uma das tarefas por nós solicitadas, como se pode ver na tabela 7 apresentada acima.

Esse tempo foi calculado em função dos 90 minutos que correspondem ao tempo letivo que cada um dos professores de Língua Portuguesa tinha numa determinada classe.

## 5.8. Procedimentos analíticos

As redações foram analisadas em termos de variedade lexical, identificando, sobretudo, neologismos internos e externos à LP; e em termos morfossintáticos, incidindo a análise nos elementos de variação face à norma e procurando identificar regularidades. Os resultados da análise foram objeto de reflexão considerando as variantes "língua materna" e "línguas faladas dominantes" de cada participante, a fim de verificar se será possível encontrar relações significativas de causalidade entre as variantes.

O tratamento quantitativo do resultado obtido do inquérito por questionário permitiu identificar eventuais nexos de causalidade entre a(s) língua(s) materna(s) e veicular(es) dos informantes e fugas à norma identificadas nas produções escritas. 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.

# CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é reservado para apresentação e discussão dos resultados obtidos através de aplicação de várias técnicas apresentadas no capítulo anterior. Procurámos cruzar as nossas análises com base nos estudos similares. Discutimos as observações que levámos a cabo nas duas escolas, a quantificação que fizemos sobre os dados do ambiente sociolinguístico da província de Cabinda, os fenómenos observados nas produções escritas dos participantes no estudo e as entrevistas aplicadas aos dois professores.

## 6.1. Apresentação dos resultados de observação às aulas

A observação conduzida através de um guião que comportava aspetos gerais e comunicativos das aulas, foi uma técnica de extrema relevância, pois com ela almejávamos obter de forma mais evidente o posicionamento dos professores face às características lexicais e morfossintáticas distintas do PE apresentadas pelos seus alunos quando falavam ou escreviam. Os aspetos gerais abarcavam a planificação, organização e condução das aulas, ao passo que nos comunicativos pretendíamos, de forma específica, observar o posicionamento dos professores perante às várias situações – ouvir, falar, ler, escrever, ensino da gramática e uso de materiais – durante as suas aulas.

Nesse momento, foi possível observarmos um total de 17 aulas, 12 na Esc.I e 5 na Esc.II. Nesta secção, apresentamos quatro das 12 aulas da Esc.I e uma aula das cinco aulas da Esc.II. Justificamos essa redução pelo facto de as aulas apresentarem características muito semelhantes tanto na sua planificação quanto na respetiva execução, evitando assim apresentar informações multiplicadas.

Ao Prof.1 tomámos as Aula-2, Aula-4, Aula-8, Aula-11, tendo sido ministradas em turmas diferentes: Aula-2 na T1, Aula-4 na T2, Aula-8 na T3 e Aula-11 na T4. Na Esc.II, tomamos uma aula do Prof.2, concretamente, Aula-3.

### 6.1.1. Aulas observadas do Prof.1

#### Aula 2

Essa aula foi observada no dia 26 de abril de 2023, na T1 da 9.ª classe, e abordou o tema Funcionamento da Língua, subtema elementos acessórios da frase.

Concernente aos aspetos gerais, registámos que faltou a observância de muitos pressupostos elementares. No que tange à planificação da aula, o professor apresentou um caderno com o conteúdo já anotado há vários anos. Do ponto de vista organizativo, a aula teria uma duração de 90 minutos repartidos em 45 minutos com a marcação de 5 minutos de intervalo entre o primeiro e segundo tempos, porém o professor teve um atraso de 7 minutos. A turma era composta por 49 alunos, mas no início da aula estavam presentes 24, os demais iam chegando no decurso da aula, o que muitas vezes, cortava o ritmo normal da mesma.

Ao entrar na aula, os alunos puseram-se de pé, o professor cumprimentou, pousou os seus materiais sobre a secretaria, colocou no quadro os dados relativos à aula, a classe, a expressão "aula n.º" sem, no entanto, indicar o referido número. Colocou, também, o tema, o subtema e a data. Findo este momento, pediu aos alunos ocupassem os seus assentos.

De seguida, disse aos alunos que fossem mais céleres em copiar os dados que tinha colocado no quadro, pois estavam na 9.ª classe e não na iniciação.

Nesta turma, nem o professor nem os alunos possuíam o manual do aluno da 9.ª classe, tampouco um livro de gramática.

O professor não orientou os objetivos da aula, tampouco fez referência à aula anterior, nem a correção da tarefa. Perante ao silêncio da turma e aos alunos aglomerados à porta que esperavam permissão para entrar na sala, o professor ditou as definições dos verbos transitivos e verbos intransitivos. Mandou entrar os alunos e, seguidamente, colocou dois exemplos no quadro que passou a explicar.

No segundo tempo, o professor seguiu colocando mais duas frases no quadro. A segunda frase estava composta por duas orações, o que expunha os alunos a um impasse quanto à determinação dos elementos tratados na aula (complemento direto e indireto). Após alguns minutos, o professor alternava os alunos no quadro, ou melhor, mandava sentar os que estavam em exercício no quadro e iam outros para completar os mesmos exercícios. Por causa do imperativo de aplicação de avaliação diário aos alunos, o professor usou este momento para o efeito. Diante do fracasso dos alunos, o professor

repetia várias vezes a expressão "vão reprovar, se não se esforçarem". Ademais, no final, da aula, o professor explicou novamente as definições dos verbos transitivos e intransitivos, perguntando aos alunos se estavam a entender, o que prontamente se ouvia destes "sim, senhor professor". A orientação da tarefa não mereceu nenhuma relevância por parte do professor. Portanto, por esse motivo ficou claramente manifestada a falta de domínio do conteúdo e das fases didáticas por parte do professor.

Essa aula foi marcada por uma certa monotonia por falta de interação. Parecia um discurso numa parada militar. Não observámos atividades comunicativos que nos pudessem tomar notas do posicionamento do professor face aos desvios à norma do PE realizado pelos alunos. Só constatámos correções quando, em momentos distintos, dois alunos respondiam à pergunta do professor enquanto perguntava "já?" com "ainda", o que prontamente o professor corrigia, dizendo "não se diz ainda", e sim "ainda não".

**Aula 4**

Essa aula foi observada no dia 4 de maio de 2023, na T2 da 9.ª classe, e abordou o tema Funcionamento da Língua, subtema elementos acessórios da frase (complementos circunstanciais).

À semelhança da Aula-2, quanto aos aspetos gerais, faltou a observância de pressupostos básicos de planificação da aula, bem como de organização da aula. A aula teve uma duração de 90 minutos repartidos em 45 minutos com a marcação de 5 minutos de intervalo entre o primeiro e segundo tempos. A turma era composta por 50 alunos. No início da aula estavam presentes 36, os demais iam chegando paulatinamente durante a aula. Porém, 20 minutos após o início da aula, o professor não mais permitiu que os alunos atrasados acedessem à sala, ficando a maioria destes às janelas e alguns acomodaram-se nos bancos dos corredores que dão acesso às salas de aulas.

Habitualmente, os alunos punham-se de pé quando o professor chegava à porta, não apenas nesta aula, mas em todas elas.

O professor entrou na sala, cumprimentou os alunos e pousou os seus materiais sobre a secretaria, colocou no quadro os dados relativos à aula, a classe, o tema, o subtema e a data. Seguidamente, mandou os alunos ocuparem os seus assentos.

Enquanto os alunos escreviam os preliminares nos seus cadernos, o professor chamou à atenção alguns nomes de alunos cujos pais não tinham comparecido à reunião que a direção da escola

convocara nos dias anteriores. Entre tumultos e tentativas de justificação, o professor não permitia que esses falassem, apenas os mandava abandonar a sala, segundo orientações dadas pala direção da escola.

Em seguida, sem orientar os objetivos da aula, tampouco fez a correção da tarefa da aula anterior, o professor pegou o seu caderno de apontamentos e começa a ditar a matéria (os complementos circunstanciais). À medida que ia ditando, escrevia palavras que achava difíceis no quadro e, também, exemplificava as tipologias dos complementos circunstanciais.

No segundo tempo, o professor continuou a ditar, explicar e exemplificando os seus conteúdos utilizando maioritariamente um discurso unilateral. Minutos depois de começar o segundo tempo, a aula foi várias vezes interrompida por alguns encarregados que chegavam para tratar de questões administrativas, pois o professor era o coordenador da respetiva turma.

No decurso da aula, o professor perguntou a um aluno o motivo das suas muitas ausências. O aluno respondeu ao professor "Prof., eu vou bué no Malembo". O professor corrigiu o aluno dizendo que não se diz assim, mas diz-se "Eu vou várias vezes no Malembo".

Continuando com os exercícios de análise sintática, o professor colocou no quadro a seguinte frase para que os alunos indicados fossem identificar o complemento circunstancial contida na mesma:

"Todo o gado da mesma povoação é levado junto ao pasto quando o tempo está bom."

Foram cinco tentativas falhadas; porém, à sexta tentativa, um menino sublinha a expressão "quando o tempo está bom" dizendo, também, que era o complemento circunstancial da frase.

Perguntou o professor: – Turma, o vosso colega acertou? – Sim. – responderam os alunos. Mas segundos depois ouviu-se um "não" vindo de um dos meninos, que até, pôs-se de pé voluntariamente para dar a sua tese. Não gostando, o professor mandou-o sentar-se. Este querendo falar, o professor mandou-o calar-se, proferindo a expressão "o tambor vazio faz muito barulho", o que causou risos aos demais alunos.

Não havendo mais tempo, ao professor restou apenas despedir-se dos alunos.

Essa aula foi marcada por um episódio que achamos insólito de o professor mandar calar um aluno quando este insistentemente pretendia justificar a sua posição sobre um determinado exercício. De frisar que este episódio seria um bom momento onde teríamos a oportunidade de anotar, mais uma vez, o posicionamento do professor perante a certos desvios da norma, à semelhança da correção feita pelo mesmo da frase "Prof., eu vou bué no Malembo" por "Eu vou várias vezes no Malembo".

À semelhança da Aula-2, houve pouquíssimas interações entre o professor e os alunos, fincando assim difícil tomarmos notas sobre o posicionamento do professor face aos desvios à norma realizados pelos alunos, salvo o caso acima mencionado .

**Aula 8**

Essa aula foi observada no dia 10 de maio de 2023, na T3 da 9.ª classe, e abordou o tema Morfologia, subtema conjunções e locuções conjuncionais.

Quanto aos aspetos gerais, essa aula começou no tempo previsto. Ainda assim, faltou a observância de muitos pressupostos básicos de planificação e de organização da aula. Teve uma duração de 90 minutos repartidos em 45 minutos com a marcação de 5 minutos de intervalo entre o primeiro e segundo tempos. A turma era composta por 49 alunos. Deste número, estavam presentes no começo apenas 26 alunos; porém, à semelhança das outras aulas, os alunos iam chegando no decurso da mesma. Decorridos 21 minutos, o professor não permitiu a entrada dos alunos que continuavam a chegar.

Habitualmente, os alunos punham-se de pé quando o professor chegava à porta em todas as aulas.

O professor entrou na sala, cumprimentou os alunos, mandou abotoar as batas e limpar a sala. Pousou os seus materiais sobre a secretaria, colocou no quadro os dados relativos à aula, a classe, o tema, o subtema e a data. Feito isso, disse aos alunos para ocuparem os seus assentos. Os alunos permaneceram em silêncio durante os minutos em que escreviam os preliminares nos seus cadernos. Mas, frequentemente, ouvia-se os atrasados a solicitarem a permissão para entrarem na sala.

O professor tomou a palavra e ditou as definições de conjunções, e também as das conjunções coordenativas e subordinativas. Não mais tardou ouviu-se a sineta do tempo. O professor saiu e os alunos atrasados entraram na sala.

No segundo tempo, o professor orientou todos a fazerem cópias de duas páginas sobre as conjunções. A delegada da turma ficou encarregada de cobrar o dinheiro e deslocar-se à copiadora adaptada numa das salas de aulas na mesma escola. Minutos depois, os alunos que haviam contribuído recebem as suas folhas e o professor colocou no quadro a mesma frase que havia utilizado na Aula-4 na T2:

"Todo o gado da mesma povoação é levado junto ao pasto quando o tempo está bom."

De acordo com o professor, essa matéria já tinha sido dada na classe anterior. Daí alertou os alunos que essa matéria seria objeto de avaliação. Minutos depois de começar o segundo tempo, a aula foi várias vezes interrompida por alguns encarregados que chegavam para tratar de questões administrativas, pois o professor era o coordenador da respetiva turma. A partir desse momento, o professor faz uma distinção explicativa das conjunções coordenativas das subordinativas. Em seguida, mandou uma aluna ao quadro para dividir a frase em orações. Essa não acertou, seguiram-se mais duas meninas, também não acertaram. A quarta tentativa foi de um rapaz, que também não acertou. O professor disse a esse último que selecionasse um colega para o ajudar. Mas, da ajuda, não surtiu o resultado desejado. Eis que, pela primeira vez, o professor nos pôs numa situação inesperada:. pediu-nos para mostrar aos alunos que ele chamou de preguiçosos como era feita a divisão e a classificação das orações daquela frase. Enquanto isso, o mesmo ficou à porta atento à nossa sucinta participação.

No final, perguntou aos alunos se tinham compreendido e todos responderam que sim.

Não havendo mais tempo e porque uma outra professora já estava à porta, o professor despediu-se dos alunos.

À semelhança das aulas anteriores, houve pouquíssimas interações entre o professor e os alunos, dificultando a tomada das notas sobre o posicionamento do professor face aos desvios à norma realizados pelos alunos. As correções que foram feitas nessa aula nada tinham a ver com os desvios à norma. Pois, ocorreram casos de omissão do verbo nas frases negativas, mas cujo contexto da enunciação permitia compreender.

**Aula 11**

Essa aula foi observada no dia 15 de maio de 2023, na T4 da 9.ª classe, e abordou o tema morfologia, subtema conjunções e locuções conjuncionais.

Quanto aos aspetos gerais, essa aula teve um atraso de 13 minutos. Observámos a falta de muitos pressupostos básicos de planificação e de organização da aula. O professor e os alunos não possuíam nenhum material didático para as suas atividades. O professor continuava a estar acompanhado do seu caderno de apontamentos que levava a cada sala onde lecionava.

A aula teve uma duração de 90 minutos, repartidos em 45 minutos com a marcação de 5 minutos de intervalo entre o primeiro e segundo tempos. A turma era composta por 50 alunos. Deste número, estavam presentes no começo 32 alunos; porém, à semelhança das outras aulas, os alunos iam

chegando no decurso da mesma. Aqui, não houve proibição de entrada dos alunos que iam chegando até ao fim, tanto no primeiro como no segundo tempos.

Os alunos puseram-se de pé quando nós e o professor entrámos na sala. Ocupámos um dos assentos no fundo da sala, enquanto o professor, sorridente, observava a higiene da sala. Preocupava-se, também, com cabelo não aprumado dos meninos. Daí ter mandado alguns saírem para pentear os seus cabelos, enquanto as meninas e alguns rapazes com cabelos bem tratados apanhavam os papéis na sala.

Quando tudo o solicitado pelo professor ficou feito, com os alunos ainda de pé nos seus lugares, o professor deu ordem para todos ocuparem os seus assentos. O seu material já estava sobre a secretaria nesse momento. Colocou os dados referentes à aula no quadro, nomeadamente: disciplina, aula n.º (sem identificar o número), tema, subtema e data. Nessa fase, observámos alunos que chegavam apressadamente, pausando sempre à porta e esperando a permissão do professor para entrarem na sala.

O professor tomou a palavra e ditou as definições de conjunções, e também, as das conjunções coordenativas e subordinativas. Enquanto ditava, ouvia-se alguns a pedir ao professor que repetisse. Este, por sua vez, solicitava a algumas meninas que repetissem o que acabava de ditar. Cada menina era tratada por seu nome. Nesse momento, um dos alunos olhou para o seu colega à direita e disse: "- Nós, os rapazes, estamos paiados. Cada um por si, Deus para todos." Pude notar a aflição do mesmo ao proferir tal expressão, ou seja, o menino deixava entender que a atenção do professor estava mais dedicada às as meninas do que aos rapazes.

Mas antes de deixar a sala para o intervalo, o professor entregou três páginas de conteúdo ao delegado para que todos os alunos as reproduzissem.

Já no segundo tempo, o professor colocou no quadro a frase do costume:

"Todo o gado da mesma povoação é levado junto ao pasto quando o tempo está bom."

Ainda sem explicar nada sobre a aula, o professor perguntou aos alunos se o conteúdo das conjunções tinha sido dado no ano anterior. A turma foi unânime em responder que sim. Daí a outra pergunta:

- Sabem como se classificam as conjunções, não é?

- Sim, nós soubemos - responderam os alunos.

- Não se responda assim, mas sim, nós sabemos - disse o professor.

O professor explicou a diferença entre as conjunções coordenadas e as conjunções subordinadas. Dividiu a frase colocada no quadro em orações e classificou as mesmas. Mandou os alunos copiarem os detalhes da divisão e classificação que tinha feito. Não havendo mais tempo, o professor despediu-se dos alunos.

Portanto, não era costume esse professor orientar a tarefa nem fazer uma consolidação da aula ministrada. À semelhança das aulas anteriores, houve pouquíssimas interações entre o professor e os alunos, não houve atividades de leitura ou escrita que nos permitissem tomar notas sobre o posicionamento do mesmo face aos desvios à norma realizados pelos alunos. Nessas aulas, pudemos observar e confirmar que o professor utilizava uma metodologia de trabalho que carecia de atualização, com uma postura expositiva, mantendo exclusivamente um discurso vertical entre ele mesmo e os alunos e limitando a sua atividade à exposição de conteúdos gramaticais e ao respetivo exercício de treino por repetição

### 6.1.2. Aula observada do Prof.2

#### Aula 3

Essa aula foi observada no dia 02 de maio de 2023, na T-U da 12.ª classe, e abordou o tema processo figurativo, subtema figuras de estilo (nível semântico) – exercícios.

Concernente aos aspetos gerais, registámos alguma observância dos pressupostos elementares. No que toca à planificação da aula, o professor apresentou um caderno com o conteúdo já anotado. Do ponto de vista organizativo, a aula teve uma duração de 90 minutos, repartidos em 45 minutos com a marcação de 5 minutos de intervalo entre o primeiro e segundo tempos. A turma era composta por 39 alunos, mas no início da aula estavam presentes 22, tendo cinco alunos chegado no decurso da aula, totalizando 27 alunos presentes até ao seu final..

Quando o professor entrou na ala, os alunos puseram-se de pé, o professor cumprimentou-os, e por sua vez, os alunos ocuparam os seus assentos. O professor mandou um dos alunos ao quadro para colocar os dados referentes à aula, nomeadamente:  classe, número da aula, tema, subtema e data. Ao mesmo aluno foi solicitado que colocasse no quadro duas frases para a realização da tarefa da aula. Após isso, esse aluno retomou o seu assento.

A partir desse momento, o professor perguntou à turma qual seria a figura de estilo que cada poderiam identificar. Os alunos foram dando respostas, algumas convergiam e as outras divergiam conforme iam respondendo.

Nessa aula, o professor fazia-se acompanhar pela gramática de língua portuguesa de José Maria de Castro Pinto. E dez alunos possuíam gramáticas de língua portuguesa moderna da coordenação de João Carlos Matos. Tanto o professor quanto os alunos consultavam com muita regularidade as figuras de estilo nessas gramáticas. Perante as diversas respostas dadas sobre as figuras de estilo contidas nos trechos colocados no quadro, o professor interveio apresentando as respostas que considerou corretas. Mandou os alunos tomarem apontamentos das definições daquelas figuras de estilos a partir dos suas gramáticas, porém quem não tivesse esse manual teve de prestar atenção às definições que o professor veio a ditar.

No segundo tempo, o professor ditou dois textos e solicitou aos alunos que identificassem as figuras de estilo neles contidas. Foi fazendo uma observação individualizada do desenvolvimento dos exercícios que os alunos iam resolvendo nos seus cadernos diários. De realçar que, nessa altura, os alunos puderam consultar as suas gramáticas, daí, a aflição daqueles que não possuíam esse meio de apoio. Aliás, observámos que alguns alunos, não possuindo gramáticas, faziam-se acompanhar por cópias das páginas de figuras de estilo.

Terminados os exercícios, o professor pediu as respostas à turma. As perguntas eram, primeiro, identificar a figura de estilo e, segundo, justificar a sua resposta. A partir desse momento, passámos a assistir a um momento de muita interação, tanto entre o professor e os alunos, como entre os alunos entre si. Não observámos características lexicais desviantes da norma nem pelos alunos nem pelo professor. Porém, algumas construções frásicas carregavam algum desvio, como por exemplo as expressões: “no meu ver”, “de acordo a”, “portanto, a prosopopeia é...”

Portanto, do professor observávamos apenas a explicação das respostas corretas sobre as figuras de estilo dos exercícios resolvidos pelos alunos.

Sem mais tempo, o professor deu por terminada a aula, agradecendo aos alunos.

Essa aula foi marcada por muita interação entre o professor e os alunos, e entre os -alunos. Não observámos do professor uma preocupação em corrigir os desvios linguísticos dos alunos face à norma, ainda que ocorressem de forma muito exígua. O professor fazia apenas questão de conduzir a sua aula centrada nos exercícios planificados.

### 6.1.3. Discussão das aulas observadas

A observação das aulas foi um momento de extrema relevância para a nossa perceção da realidade em que os participantes estavam inseridos. Quanto à planificação, organização e condução das aulas, o Prof.1 mostrou estar aquém da exigência da profissão. Nas aulas desse professor, observámos que as atividades se baseavam num caderno que vem sendo usado há anos e que, pelas características, julgamos não possuir menos de três anos. Para além deste elemento, observámos claramente um défice na seleção do conteúdo relevante para as temáticas lecionadas. As aulas privilegiaram um saber declarativo, incidindo sobre conhecimento gramatical desgarrado de qualquer atividade comunicativa de leitura, escrita ou oralidade, e o conhecimento foi comunicado pelo professor, sendo aos alunos pedido que memorizassem esse conhecimento de modo profundamente artificial.

Com o Prof.2, foi possível observar o esboço da sua planificação singular em cada aula. Tivemos esse pormenor por conta das planificações num caderno que este deixava à nossa disposição ao longo da aula. Porém, vale referir que não é apenas este caderno que nos atestava a prévia planificação do Prof.2, mas a forma como expunha as atividades e a pronta intervenção que fazia sempre fosse que necessária, o que não observámos com o Prof.1.

Para Ponte *et al.* (2023), "a fase preparatória envolve a definição do(s) objetivo(s) de aprendizagem para a aula, a seleção de tarefas que possam ser úteis para a consecução desses objetivos, a resolução das tarefas, a análise das suas potencialidades e das dificuldades previsíveis dos alunos" (p. 27). Esta fase é determinante para o alcance dos propósitos esperados do processo de ensino-aprendizagem. É a partir da preparação que, muitas vezes, o professor deverá prever atividades que visem criar motivação e interesse aos alunos para aquele contexto, uma vez que é a esses a quem recai o dever de aprender, e se interessante e agradável for, melhor ainda. Ponte et al. (2023) dizem ainda que "a identificação de possíveis tarefas a propor aos alunos e a análise das suas potencialidades é fundamental dado o papel chave que as tarefas assumem como ponto de partida para o trabalho dos alunos, tendo em vista a sua aprendizagem" (p. 27).

A planificação é tão necessária que não só ajuda o próprio professor a ser um incansável "caçador do saber", como melhora situações menos abonatórias que observámos, mormente de o professor não acreditar que um determinado conteúdo, já lecionado na aula anterior, não estivesse a ser dominado pelos seus alunos, quando esses sequer tiveram a oportunidade de fazer exercícios durante a mesma aula, tampouco se lhes foram pedidas tarefas para casa, para não se falar da inexistência de materiais didáticos tanto para os próprios professores como para os alunos para suporte das suas atividades.

Jalongo *et al.* (2007) consideram que "um plano de aula é tão importante para os professores como a água é para os peixes" (p. 4). Vão realçar mais adiante que "uma planificação eficaz é um elemento essencial para um bom ensino e para a promoção dos resultados dos alunos" (p. 42). A planificação é uma atividade transversal, e quando bem desenhada, proporciona qualidade em todas as tarefas executadas por aquele que a toma. Portanto, o caráter da transversalidade da planificação é, igualmente, apontado por Jalongo *et al.* (2007) quando se referem que a mesma "é tão importante na sala de aula como noutras áreas da vida" (p. 43).

A planificação constitui uma etapa basilar onde, para além de se traçarem linhas norteadoras, os professores buscam a partir dos instrutivos normativos da cadeira que leciona os recursos necessários para o exercício da sua atividade.

O sucesso da organização e condução da aula depende em grande medida de uma prévia planificação. Durante esses momentos, há muitas probabilidades de surgimento de imprevistos, o que necessariamente leva os professores ao improviso. Este (o improviso) não deve ser visto como consequência de uma planificação deficitária, a menos que seja um recurso reiteradamente presente nas atividades desenvolvidas pelo professor (Mabiala, 2021).

Quanto aos aspetos comunicativos onde o foco passava por observar o posicionamento dos professores perante às várias situações – ouvir, falar, ler, escrever, ensino da gramática e uso de materiais – observámos a inexistência de materiais disponíveis nas duas escolas para o suporte das atividades tanto dos professores como dos alunos. No que tange aos aspetos de ouvir, falar, ler e escrever, as nossas observações mostraram que o Prof.1 não os utiliza como objeto de trabalho nas suas atividades.

A falta de materiais didáticos nas escolas é uma situação que se observa um pouco por todo o país. Joaquim (2024) diz que "a indisponibilidade de manuais e/ou livros de consulta para o trabalho do professor e a falta de formação especializada é referida pela maior parte dos participantes" (p. 199) no seu estudo. Essa investigadora concluiu que, aliada à indisponibilidade de materiais, a falta de "formação específica em ensino da Língua Portuguesa é um dos aspetos que influencia de forma negativa as conceções e as práticas profissionais dos mesmos" (p. 207)

No decurso da aula 4, o Prof.1 perguntou a um aluno o motivo das suas ausências. O aluno responde ao professor:

*(i). "Prof., eu vou bué no Malembo"*

O Prof.1 corrigiu o aluno dizendo que não se diz assim, mas diz-se:

*(ii). "Eu vou várias vezes no Malembo"*

Nessa mesma aula, um dos alunos solicitou permissão para explicar algo referente à aula do dia, porém, o Prof. 1 não o permite e profere a seguinte expressão:

*(iii). "O tambor vazio faz muito barulho"*

Ora, na frase (i), a preocupação do Prof.1 era fazer a correção do seu aluno. Mas a mesma cingiu-se apenas em substituir o lexema *"bué"* por *"várias vezes".* Talvez no entender do Prof. 1 o mesmo fosse pejorativo ou de linguagem não recomendável para aquele contexto. O lexema "bué" não é pejorativo, nem apresenta quaisquer razões para não ser utilizado naquele contexto. Poder-se-ia pensar que se trata de um neologismo ainda não dicionarizado, mas não. O mesmo está incorporado no dicionário, como vemos no de Porto Editora (2008), com o significado de "muito" (p. 128).

Notámos que, tanto na frase proferida pelo aluno, como a proferida pelo Prof.1, houve a substituição da preposição "a" por "em", nas suas formas contraídas "ao" e "no" respetivamente. Este detalhe não mereceu qualquer reparo do Prof.1, o que nos faz pensar que, para o mesmo, o aluno estava bem neste aspeto.

O facto de o Prof. 1 não ter permitido ao outro aluno que apresentasse a sua ideia, e ter consequentemente proferindo a expressão *"o tambor vazio faz muito barulho"*, demonstra não levar a cabo um processo de ensino-aprendizagem ativo. Por outro lado, o diálogo entre os intervenientes nesse processo é fundamental para se trocar e construir saberes. Aliás, se o objetivo é ir corrigindo os desvios linguísticos cometidos pelos alunos (como se pode ver no resumo da aula 8), pensamos que o diálogo é ingrediente que o Prof.1 não deveria dispensar.

Das aulas observadas do Prof.2, constatámos que o mesmo recorre à uma metodologia onde os alunos dialogavam entre si na maior parte dom tempo com o objetivo de resolver os exercícios que lhes eram dados pelo professor. Durante a aula n.º 3 do Prof.2, da qual fizemos resumo acima, quando lhes eram solicitados intervenções pelo professor, dos alunos foi possível ouvir as seguintes expressões:

*(iv). "no meu ver"*

*(v). "de acordo a minha ideia"*

*(vi). "portanto, a prosopopeia é..."*

A expressão correta é "a meu ver", que significa - na minha opinião, no meu ponto de vista -.

A expressão apresentada em *(v)* apresenta a substituição da preposição *com* por *a*. Neste caso, a expressão correta seria *"de acordo com minha ideia".*

A expressão *"portanto, a prosopopeia é..."* foi anotada não por apontar algum desvio lexical ou sintático, mas sim semântico. Vale referir que a mesma foi proferida por um aluno já no começo da sua intervenção. A conjunção "*portanto*" é conclusiva. É um conector utilizado no discurso em LP para terminar uma ideia, e não ao contrário.

Do Prof.2 não constatámos alguma preocupação de correção dos desvios elencados acima. Nessa aula, o seu foco estava exclusivamente assente em ouvir os recursos expressivos, e a consequente justificação (definição) que os alunos iam apresentando.

Na maior parte das vezes, os dois professores não davam qualquer relevância aos desvios morfossintáticos apresentados pelos seus alunos. As poucas correções que, oportunamente, observámos do Prof.1 foram no âmbito lexical com recurso ao estrangeirismo, e alguns termos ou expressões da linguagem popular, como: *"meeting; meia colante... estou a bazar; já estou a tirar o pé".* Por seu turno, o Prof. 2 dava como exemplos dos desvios morfossintáticos a atualização da consoante vibrante [R], [r] que é característico entre os nativos da região norte de Angola, região onde se encontra a província de Cabinda.

## 6.2. Apresentação dos resultados quantitativos

Nesta seção, apresentamos os resultados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário aplicado nos participantes. Com esse questionário pretendíamos colher dados que nos trouxessem informações sobre a ecologia linguística da província de Cabinda, bem a perceção dos participantes sobre a caraterização sociolinguística dessa província. Foi estruturado em três campos, nomeadamente identificação, formação e práticas culturais, conforme o anexo 6.

Em cada uma das tabelas abaixo, constam os resultados da Esc.1 e da Esc.2 sucessivamente. De referir que abaixo de cada frequência está a respetiva percentagem.

### 6.2.1. Línguas maternas

**Tabela 23 - Línguas Maternas**

| LÍNGUAS | LP | fiote | lingala | kiyombe | francês | ilinji | kisundi | Kissorongo | kikongo | ikwakongo | ibinda | iwoyo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | **Total Participantes (138)** | | | | | | |
| **ESC.1** | 110 | 37 | 11 | 8 | 6 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | - |
| | 79,70 | 26,80 | 8 | 5,80 | 4,30 | 2,90 | 2,2 | 1,40 | 1,40 | 0,70 | 0,70 | - |
| | | | | | | **Total Participantes (30)** | | | | | | |
| **ESC.2** | 19 | 8 | 3 | 4 | - | 1 | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 |
| | 63,3 | 26,7 | 10 | 13,3 | - | 3,3 | 3,3 | 3,3 | - | - | 3,3 | 3,3 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 30 apresenta as LM selecionadas pelos participantes das duas escolas. Na Esc.1, a língua com mais frequências é a LP, representando cerca de 79,70%, ao passo que ikwakongo e ibinda tiveram uma frequência com 0,70% cada. Dos participantes está um total de 24 que disseram ter duas LM, e dez disseram ter três LM. Portanto, a LP está fortemente marcada nas escolhas feitas pelos participantes com mais de uma LM. Na Esc.2, à semelhança da Esc.1, a língua com mais frequências é a LP com cerca de 63,3%, ao passo que ibinda, kissorongo, iwoyo, kisundi e ilinji tiveram frequências de 3,3% cada. Nessa escola, oito participantes disseram ter duas LM. Dessas línguas, o português está associado a todas as respostas fornecidas pelos participantes. A língua iwoyo não constou na lista das LM dos participantes da Esc.1, ao passo que francês, kikongo e ikwakongo é que não figuraram na da Esc.2. Portanto, a lista das LM ficou mais alargada na Esc.1 do que na Esc.2, o que leva a considerar que quanto mais os participantes avançam na escolaridade, menos multilinguismo tende a existir. Porém, este dado é inconclusivo visto existir uma grande diferença numérica entre os participantes inquiridos na ESC.2 comparativamente aos participantes da ESC.2.

### 6.2.2. Outras línguas que dominam

**Tabela 24 - Outras línguas que dominam**

| LÍNGUAS | LM - LP | fiote | Lingala | kiyombe | francês | inglês | ibinda | kikongo | lwoyo | Ilinji | kisundi | umbundo | espanhol | cokwe | kissorongo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | **Total Participantes (138)** | | | | | | | | | |
| **ESC.1** | 110 | 56 | 21 | 12 | 27 | 19 | 9 | 8 | 3 | 2 | 2 | 2 | - | - | - |
| | 79,70 | 40,60 | 15,20 | 8,70 | 19,60 | 13,80 | 6,50 | 5,80 | 2,20 | 1,40 | 1,40 | 1,40 | - | - | - |
| | | | | | | **Total Participantes (30)** | | | | | | | | | |
| **ESC.2** | 19 | 10 | 8 | 7 | 1 | 6 | 2 | 3 | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 1 |
| | 63,3 | 33,3 | 26,7 | 23,3 | 3,3 | 20 | 6,7 | 10 | - | 3,3 | 3,3 | - | 3,3 | 3,3 | 3,3 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 31 apresenta as outras línguas dominadas pelos participantes no estudo. Nas Esc.1, baseando-nos nos 110 participantes que associaram a LP como LM, a outra língua mais dominada por esses foi o fiote, com 40,60%. Umbundo, kisundi e ilinji são as línguas menos dominadas pelos participantes, representando 1,40% cada. Na Esc.2, dos 19 participantes que associaram a LP como LM, também a outra língua mais dominada por esses é o fiote, que representa 33,3%. Francês, ilinji, kisundi, espanhol, cokwe e kissorongo são as línguas menos dominadas pelos participantes, representando 3,3% cada uma delas.

### 6.2.3. Línguas utilizadas com colegas e amigos

**Tabela 25 - Línguas utilizadas entre colegas e amigos**

| LÍNGUAS | LP | fiote | inglês | Lingala | francês | kiyombe |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | **Total Participantes (138)** | | | |
| **ESC.1** | 134 | 7 | 6 | 5 | 2 | 1 |
| | 97,10 | 5,10 | 4,30 | 3,60 | 1,40 | 0,70 |
| | | | **Total Participantes (30)** | | | |
| **ESC.2** | 29 | 5 | 3 | 2 | - | - |
| | 96,7 | 16,7 | 10 | 6,7 | - | - |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 32 apresenta as línguas utilizadas pelos participantes quando interagem com amigos e colegas. Na Esc.I, a LP foi a mais selecionada, possuindo uma frequência de 97,10%, ao passo que a

língua kiyombe é a menos utilizada, tendo uma frequência de 0,70%. Na Esc.II, LP também foi a mais selecionada, com 96,7%. Dessa lista, o Lingala é que menos foi selecionada, representando uma frequência de 6,7%.

### 6.2.4. Línguas utilizadas quando vão à praça

**Tabela 26 - Línguas utilizadas quando vão à praça**

| LÍNGUAS | LP | fiote | lingala | kiyombe | Inglês | iwoyo | ibinda |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Total Participantes (138)** | | | | | | |
| **ESC.1** | 133 | 16 | 16 | 2 | - | - | - |
| | 96,4 | 11,6 | 11,6 | 1,4 | - | - | - |
| | **Total Participantes (30)** | | | | | | |
| **ESC.2** | 29 | 5 | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| | 96,7 | 16,7 | 6,7 | 3,3 | 3,3 | 16,7 | 3,3 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 33 apresenta as línguas utilizadas pelos participantes quando vão à praça. Na Esc.I, a mais selecionada foi a LP, com 96,4%. O kiyombe foi a que menos foi selecionada, ficando com uma frequência de 1,4%. Na Esc.II, verificámos, igualmente, maior destaque para a LP, representando 96,7% de frequência; o inglês, ibinda e kiyombe foram as línguas menos selecionadas, representando 3,3% cada uma delas.

### 6.2.5. Línguas utilizadas quando vão à igreja

**Tabela 27 - Línguas utilizadas quando vão à igreja**

| LÍNGUAS | LP | fiote | lingala | kiyombe | ibinda | francês | kissorongo | Kikongo | iwoyo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Total Participantes (138)** | | | | | | | | |
| **ESC.1** | 122 | 26 | 12 | 7 | 3 | 2 | 2 | 1 | - |
| | 88,4 | 18,8 | 8,7 | 5,1 | 2,2 | 1,4 | 1,4 | 0,7 | - |
| | **Total Participantes (30)** | | | | | | | | |
| **ESC.2** | 28 | 3 | 4 | 1 | 3 | - | - | - | 2 |
| | 93,3 | 10 | 13,3 | 3,3 | 10 | - | - | - | 6,7 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 34 apresenta as línguas utilizadas na igreja pelos participantes. Na Esc. I, a LP destaca-se com 88,4%, sendo, neste caso, a mais selecionada. A língua kikongo foi a menos selecionada, com

0,7% de frequência. À semelhança da escola anterior, na Esc.II, a LP foi a mais selecionada, representando uma frequência de 93,3%, e menos selecionada nessa lista foi a língua kiyombe, ficando a sua frequência em 3,3%.

### 6.2.6. Línguas utilizadas em cerimónias familiares

**Tabela 28 - Línguas utilizadas em cerimónias familiares**

| LÍNGUAS | LP | fiote | Ibinda | Kiyombe | lingala | ilinji | umbundo | kissorongo | ikwakongo | Iwoyo | kisundi | ikoci |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Total Participantes (138)** | | | | | | | | | | | |
| **ESC.1** | 103 | 65 | 15 | 10 | 7 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | 74,6 | 47,1 | 10,9 | 7,2 | 5,1 | 2,2 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 0,7 | 0,7 | 0,7 |
| | **Total Participantes (30)** | | | | | | | | | | | |
| **ESC.2** | 25 | 9 | 5 | 5 | 3 | 2 | - | - | - | - | - | - |
| | 83,3 | 30 | 16,7 | 16,7 | 10 | 6,7 | - | - | - | - | - | - |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

**Nota.** A Tabela 35 apresenta as línguas utilizadas pelos participantes em cerimónias familiares. Na Esc. I, a LP foi a mais selecionada, com cerca de 74,6%, ao passo que as línguas iwoyo, kisundi e ikoci foram as menos selecionadas, com 0,7% cada. Na Esc.II, o português foi a mais selecionada, com 83,3% de frequência, ao passo que o ilinji foi a menos selecionada, representando uma frequência de 6,7%.

### 6.2.7. Línguas utilizadas para internet

**Tabela 29 - Línguas utilizadas na internet**

| LÍNGUAS | LP | inglês | lingala | francês |
|---|---|---|---|---|
| | **Total Participantes (138)** | | | |
| **ESC.1** | 130 | 10 | 6 | 4 |
| | 94,2 | 7,2 | 4,3 | 2,9 |
| | **Total Participantes (30)** | | | |
| **ESC.2** | 29 | 3 | 1 | - |
| | 96,7 | 10 | 3,3 | - |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 36 apresenta as línguas utilizadas pelos participantes na internet. Na Esc.I, a LP é a que mais foi selecionada, representando 94,2%. O francês, com 2,9%, é a língua menos selecionada. Já na Esc.II, o português destacou-se com uma frequência de 96,7%. O lingala foi a língua menos selecionada pelos participantes, representando 3,3% de frequência.

### 6.2.8. Línguas preferidas para ver televisão

**Tabela 30 - Línguas preferidas para ver televisão**

| LÍNGUAS | LP | fiote | inglês | lingala | francês | ibinda | kisundi | kiyombe | lwoyo | ikwakongo | espanhol | ilinji |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | **Total Participantes (138)** | | | | | | |
| **ESC.1** | 129 | 34 | 19 | 11 | 8 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| | 93,5 | 24,6 | 13,8 | 8 | 5,8 | 2,9 | 2,2 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | - |
| | | | | | | **Total Participantes (30)** | | | | | | |
| **ESC.2** | 28 | 7 | 9 | 1 | - | 2 | - | 1 | - | - | - | 1 |
| | 93,3 | 23,3 | 30 | 3,3 | - | 6,7 | - | 3,3 | - | - | - | 3,3 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 37 apresenta as línguas preferidas pelos participantes para ver televisão. Na Esc.I, a LP ficou destacada com 93,5%. As línguas kiyombe, iwoyo, ikwakongo e espanhol são as línguas que menos foram selecionadas, representando 1,4% cada. Na Esc.II, a LP representa 93,3%, ao passo que as línguas ilinji, kiyombe e lingala foram as menos selecionadas, representando 3,3% cada.

### 6.2.9. Línguas preferidas para ouvir música

**Tabela 31 - Línguas preferidas para ouvir música**

| LÍNGUAS | LP | fiote | lingala | inglês | francês | kiyombe | ibinda | espanhol | kisundi | lwoyo | ikwakongo | kikongo | ikoci |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Total Participantes (138)** | | | | | | |
| **ESC.1** | 118 | 48 | 38 | 34 | 21 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | 85,5 | 34,8 | 27,5 | 24,6 | 15,2 | 3,6 | 2,9 | 2,9 | 2,2 | 1,4 | 0,7 | 0,7 | 0,7 |
| | | | | | | | **Total Participantes (30)** | | | | | | |
| **ESC.2** | 22 | 8 | 12 | 13 | 1 | 3 | 4 | - | - | 2 | - | - | - |
| | 73,3 | 26,7 | 40 | 43,3 | 3,3 | 10 | 13,3 | - | - | 6,7 | - | - | - |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 38 apresenta as línguas que os participantes preferem ouvir músicas. A LP é a que mais utilizam, o que representa 85,5%. As línguas ikwakongo, kikongo e ikoci são as menos preferidas, representando 0,7%, cada. Na Esc.II, para ouvir músicas, 73,3% dos participantes selecionaram a LP. O francês foi a língua menos selecionada, ficando com uma frequência de 3,3%.

### 6.2.10. Línguas de que gostariam para a educação

**Tabela 32 - Línguas preferidas pelos participantes para a educação**

| Línguas | LP | fiote | lingala | inglês | francês | ibinda | kiyombe | ikwakongo | espanhol | ilinji | kisundi | Ikoci | kikongo | iwoyo | ivili | kissorongo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | **Total Participantes (138)** | | | | | | | | | |
| **ESC.1** | 109 | 37 | 5 | 19 | 11 | 9 | 8 | 5 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| | 79 | 26,8 | 3,6 | 13,8 | 8 | 6,5 | 5,8 | 3,6 | 3,6 | 2,2 | 2,2 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | - |
| | | | | | | | **Total Participantes (30)** | | | | | | | | | |
| **ESC.2** | 13 | 7 | 6 | 1 | - | 12 | 6 | - | - | 2 | 3 | - | 1 | 2 | - | 1 |
| | 43,3 | 23,3 | 20 | 3,3 | - | 40 | 20 | - | - | 6,7 | 10 | - | 3,3 | 6,7 | - | 3,3 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados.

Nota. A Tabela 39 apresenta as línguas que os participantes preferem como veículo de comunicação na educação. Na Esc.I, o português foi a mais preferida, representando 79%. As línguas ikoci, kikongo, iwoyo e ivili foram as menos selecionadas pelos inquiridos, o que representa 0,7%, cada. Na Esc.II, a LP ficou com uma frequência de 43,3%, sendo a mais selecionada da lista. Ao passo que as línguas kissorongo, inglês e kikongo foram as menos selecionadas, representando 3,3% cada uma delas. Foram também indicadas diversas outras línguas, com percentagens significativas, porém, menores que a LP. É o caso de fiote, inglês, ibinda e kiyombe.

### 6.2.11. Discussão dos resultados quantitativos

Os resultados quantitativos que trazemos vieram consolidar ainda mais as divergências sobre o entendimento da situação linguística da província de Cabinda. Aqui, particularizamos a situação decorrente das variantes/línguas locais de Cabinda.

Ao contrário do que se referiam Massiala (2019) e Miaca (2020) sobre a substituição do termo fiote para ibinda, por conta da denotação pejorativa que aquele carrega no entendimento dos grupos etnolínguisticos de Cabinda, é fiote que mais ficou representada nas escolhas dos participantes das

duas escolas. Pensamos que essas escolhas são impulsionadas pela retoma que os meios de comunicação social têm feito do termo fiote para se referirem à língua falada na província de Cabinda.

Para Kingui e Osório (2022), o grupo etnolinguístico bacongo resulta de uma composição de mais de dez grupos que partilham uma só língua (o kikongo), que apresenta variantes faladas em quatro países, nomeadamente Angola, RDC, República do Congo Brazzaville e o Gabão. Os autores em referência, para além de não fazerem menção ao termo fiote, consideram que há na província de Cabinda variantes linguísticas pertencentes à língua kikongo.

Os autores ora citados divergiram com Mazunga (2011), Massiala (2019) e Miaca (2020), que consideram ser o *ibinda* a língua falada na província de Cabinda. A divergência é ainda alargada para Futi (2012) e Chicuna (2014), que consideram não existirem sete variantes, e sim sete línguas nessa província.

Realmente, admitimos que, em termos científicos, muito ainda precisa de ser feito. Enquanto a investigação avança, continuaremos a caminhar céticos, uma vez que estamos diante de pelo menos **três entendimentos diferentes** sobre a **situação linguística** dessa província; o **primeiro**: fala-se língua fiote/ibinda, constituída por sete variantes; o **segundo**: fala-se sete variantes da língua kikongo; o **terceiro** (e último): fala-se sete línguas locais, entre elas kiwoyo, ilinji, kiyombe, kivili, kisundi, kikwakongo e kikoci.

Essa "salada linguística", se assim podemos considerar, apresentada por esse território (Cabinda) que possui apenas 7.283 $Km^2$ de superfície, parece ainda mais complexa, não apenas pelo facto de os especialistas divergirem-se entre si, mas pelo facto de os próprios falantes nativos apresentarem, igualmente, entendimentos diferentes sobre o assunto em apreço.

O quadro das divergências existentes perante os trabalhos já publicados, bem como dos resultados do presente estudo sobre a situação linguística de Cabinda vem cimentar a impossibilidade (por enquanto) de afirmarmos a língua de base dos desvios morfossintáticos da escrita da LP na província de Cabinda.

Pensamos que essas divergências seriam um forte impulso para se levar a cabo um estudo sistemático profundo sobre aquilo que uns consideram como variantes, e outros como línguas, até porque, quando perguntados sobre a necessidade de se implementar essas variantes/línguas como veículo de interação e de transmissão dos conteúdos escolares (vide tabela n.º 39), apesar de a LP ocupar a dianteira das respostas, os participantes também optaram por essas variantes/línguas.

Sobre a situação linguística da província de Cabinda, poderá até existir vontade por parte do Estado Angolano de adotar tais variantes/línguas no sistema nacional de ensino. Porém, sem que se tenham estudos sistemáticos nesse âmbito, será impossível, uma vez que as áreas geográficas de cada uma dessas variantes/línguas está muito bem delimitada (Chicuna, 2014), o que não impulsionaria o PEA, caso se pensasse generalizar uma só variante/língua em todo o território dessa província.

Entre os participantes das duas escolas, verificamos que a LP é a que foi sistematicamente selecionada em todas as questões apresentadas. Verificamos, também, que quando as escolhas incidissem de forma individualizada para cada língua, o lingala ocupava uma posição privilegiada, sobrepondo-se, neste caso, às variantes/línguas locais de Cabinda.

Por um lado, enquanto se assiste a uma estagnação de número de falantes das variantes/línguas locais de Cabinda, por outro, está a língua lingala em forte ascensão. Aliás, na urbe de Cabinda, depois da LP, é o lingala que desempenha o papel de LV, sobretudo no setor de comércio, por ser aquele que mais proporciona trabalho (pese embora informal).

Apesar de verificarmos uma complexa situação linguística, em termos informais, tal não tem inibido os habitantes daquele território de se manifestarem naquele que entenderem ser a sua língua. Portanto, o fenómeno da diglossia, face ao bilinguismo quase generalizado, é deveras observado com muito mais cuidado perante as instituições públicas do Estado, onde a única língua oficial, até ao momento, é o português.

## 6.3. Apresentação e discussão dos resultados das redações dos participantes (alunos) das escolas

Esta secção está reservada à apresentação e à discussão dos resultados das produções escritas dos participantes das duas escolas. Apesar de se tratar de dois momentos distintos de recolha de dados, procedemos a uma única apresentação, ou seja, tanto os trechos das redações avaliativas quanto das não-avaliativas aparecem exemplificados. No final, apresentamos as percentagens de ocorrências de cada um dos fenómenos a partir do *corpus* de análise. Tendo em conta a quantidade dos fenómenos da mesma natureza observados, optámos por exemplificar somente alguns casos, pois pensamos que dois, três ou quatro exemplos de um mesmo fenómeno seriam suficientes para esse exercício.

### 6.3.1. Discussão referente ao plural vazio (PV)

Os resultados obtidos nas redações mostram certamente a variação do português, com maior enfase a nível morfossintático. A omissão de número (PV) é que mais casos observamos na produção escrita dos alunos do ensino secundário da província de Cabinda. Baseando-se num estudo sobre o PA, Marques (1983), tal como citado por Inverno (2005), considera que "a falta de marcação de número no núcleo do SN resulta do facto de nas línguas banto esta categoria ser marcada nos nomes através de prefixos e não de sufixos", (p. 5). Essa investigadora continuou dizendo que, "quando o nome ocorre com outros elementos no SN, todos os elementos não nucleares recebem o mesmo prefixo, o qual concorda em número e classe com o prefixo marcado no núcleo" (p. 5), exemplificando com as seguintes frases[21]:

(1) Vigia as criança_.

(2) Ele marca muitos golo.

(3) Sou mãe de três filho_

Segundo Inverno (2005), "a explicação avançada por Marques (1983) apenas permite compreender o exemplo (1)", (p. 5). Lembramos que o primeiro caso apresentado por Marques (1983) assemelha-se ao por nós observado num dos nossos participantes: Veja-se (4):

(4) [As férias] "são *os lugar* mais para passa bem". (T2_Part.Esc.I-29)

Entretanto, Inverno (2005) descarta "os exemplos (2) e (3), em que os elementos não nucleares do SN pertencem a outras categorias morfológicas" (p. 5), como vemos em (5) e (6):

(5) "os *mais responsável* dão ordens". (T4_Part.Esc.I-67)

(6) "pesar dos *nossos erro* ela nos apoia em todas as circunstâncias". (T4_Part.Esc.I-65)

Inverno (2005) continua a sua oposição ao dizer que a tese de Marques "não permite igualmente explicar os exemplos em que o núcleo co-ocorre com um artigo e um determinante possessivo, nos quais ambos os elementos não nucleares, e não apenas o artigo, recebem marcação de número" (p. 5).

(7) "Com *as nossas amizade* podemos ir a qualquer logar". (T1_Part.Esc.I-8)

(8) "Pra mim *as minhas amizade* é muito importante". (T1_Part.Esc.I-8)

[21] Alteramos a numeração original dessas frases que é 2, 3, 4.

(9) "*as suas desvantagem*" (T.U_Part.Esc.II-14)

No seu trabalho, Undolo considerou que "a tendência para o apagamento da marca do plural no núcleo decorre de uma estrutura da gramática das línguas bantu" (p. 184). Notamos que, para esse autor, o fenómeno PV deve-se a um contacto das LB com a LP, pois, tal como aludiu, nas LB, o plural é formado de "maneira muito especial", querendo, certamente, referir-se aos afixos.

No seu estudo, Lumessi (2022), diz que os "dados revelam que falar uma, duas ou três línguas não é condição para que os informantes cometam mais desvios de concordância nominal de número" (p. 53). No teste realizado pelos seus participantes, na condição de monolingues, bilingues e trilingues, Lumessi considerou que "num contexto de contacto linguístico como o angolano seria de se esperar que os falantes monolingues apresentassem menos desvios de concordância de número e o único informante trilingue apresentasse muitos desvios" (p. 53), porém tal não aconteceu. Sucedeu que, no estudo de Lumessi, os desvios do PV foram maioritariamente observados nos participantes monolingues.

Quanto ao PV, os resultados do presente estudo desassociam o entendimento de que esse fenómeno seja apenas causado por interferências linguísticas, Inverno (2005) e Undolo (2016), na medida em que foi possível observar a ocorrência do PV nos participantes cuja a LM é português, e que, também, são monolingues, cuja interação com os pais/encarregados de educação, assim como e as práticas culturais têm passado exclusivamente nessa mesma língua, ainda que as línguas inglesa e lingala estejam fortemente marcadas neste último item.

Por um lado, os nossos resultados permitem explicar a tese de Marques (1983), quando disse que a marcação de número acontecia nos elementos não nucleares do SN como os trechos (4), (5), (6), (7), (8) e (9). Por outro, admitimos que há casos em que ocorre nos elementos não nucleares, como (10) e (11):

(10) "o contento de lixo nas *vias publica*" (T2_Part.Esc.I-26)

(11) "passam tambem por vias das *redes social*". (T4_Part.Esc.I-67)

O que ocorre em (10) e (11) mostra muito bem que, em alguns casos, a primazia no elemento mais à esquerda não é determinante para a marcação de número, tal como ocorre em (2) e (3). Pois, se tal fosse, seriam os adjetivos – *publica e social* – por onde observaríamos a ocorrência a marcação de número, ainda que estejamos na presença de casos muito residuais tendo em conta o universo.

Ora, quando consideramos para o universo das nossas observações, certamente corroboramos com Inverno (2005) sobre a primazia da marcação do plural nos elementos mais à esquerda. Entretanto, essa primazia não ocorre tão somente no SN, estando este dentro do sujeito ou do predicado, mas também entre o sujeito e predicado, conforme as frases abaixo:

(12) "*os meus país não tinha* como me manter na escola" (T3_Part.Esc.I-49)

(13) "*Elas possibilita conhecer* a opinião". (T1_Part.Esc.I-2)

(14) "*Redes sociais é* muito importante". (T2_Part.Esc.I-38)

Em (12), (13) e (14) vemos a primazia da marcação do número nos elementos mais à esquerda – sujeito – ao passo que nos elementos mais à direita – predicado – ocorre o PV. Essa primazia ocorre no sujeito independentemente da natureza dos seus constituintes, ou seja, tanto nos sujeitos constituídos por uma sequência de determinante artigo, possessivo e nome; pronome; bem como nos sujeitos constituídos por uma sequência de nome e adjetivo a primazia não é afetada.

Nos períodos de duas ou mais orações – aqui designadas por orações sequenciais –, a marcação de número também é manifestada na oração mais à esquerda.

(15) "As ferias são muito importante em minha vida / *porque ela tambem contribui no desenvolvimento*". (T3_Part.Esc.I-45)

(16) "amigos dão força ao outro, se outro está fraco como por exemplo na escola / *ele dá conselho no outro*". (T1_Part.Esc.I-17)

Em (15) e (16) observamos a ocorrência do PV nas orações subsequentes. Podemos pensar que estamos diante de esquecimento ou uma negligência não intencional cometida pelos participantes por marcarem o plural na primeira ideia e omitindo-o nas ideias seguintes. O PV, nas duas orações em itálico, ocorre tanto no processo da pronominalização bem como nos verbos.

Já não observamos a primazia em causa, em algumas orações do período seguinte:

(17) "encontramos muitos aplicativos / que nos trans muito divertimento / e que nos permite conhecermos mais pessoas / e nos facilita baixarmos o que queresmo". (T2_Part.esc.I-20)

No trecho (17), constituído por quatro orações, observamos algumas particularidades. Na primeira ocorre, de facto, a primazia na marcação de número apenas entre a primeira e segunda oração. Já na terceira e quarta orações, facilmente poderíamos pensar que estamos na presença de um PV, mas

não. Tratando-se de conjugações compostas, o que realmente ocorreu foi a marcação de número nos verbos seguintes. Na última oração, observamos um fenómeno que nada tem a ver com o PV, mas sim com o movimento de um grafema, neste caso *-s* que marca o número, para uma posição não habitual.

Cruzando o PV com as LM dos participantes, ficou afastada a tese de que as LB tivessem influenciado de forma exclusiva para o surgimento desse fenómeno, pois observamos participantes cujas LM não eram LB, mas que apresentaram PV nas suas produções escritas. Ademais, esse fenómeno, também é marcada no PB, o que, certamente, vem, mais uma vez, refutar a atribuição exclusiva desse fenómeno às LB, se bem que as raízes históricas da população de alguns estados brasileiros estejam ligadas aos povos africanos de LB. O fator longevidade de tempo já decorrido retira qualquer evidência que nos possa parecer plausível, neste momento, para afirmamos que as LB sejam causadoras de concordância de número não marcado (CNØ) no PB.

Perante esse quadro, certamente, em Angola, estamos na presença de um português que a nova geração tem herdado com as marcas do PV já consolidadas tanto a nível da oralidade, como é referido nos trabalhos de Adriano (2012) e Undolo (2016), Lumessi (2022), bem como nos da escrita (Mabiala, 2020) e (Calossa, 2023). Vale frisar que o PV é um exemplo a considerar para mostrarmos como as variações linguísticas são fenómenos transversais a todas línguas vivas. Neste caso, a LP, inevitavelmente, tornou-se uma língua pluricêntrica, tal como a considerava Silva (2011).

### 6.3.2. Referente ao plural semântico (PS)

Os resultados apresentaram a manifestação do PS, tanto no sujeito, predicado, entre sujeito e predicado como nos sintagma adverbial. O fenómeno do PS que observámos apresenta algo em comum em todas as suas manifestações, que é a presença de um nome comum coletivo:

(18) "uma *familia* unidos e fortes porque nunca vão se largar". (T1_Part.Esc.I-1)

(19) "A *natureza* é tudo aquilo que existem". (T1_Part.Esc.I-4)

(20) "Eu vejo que muitas *gente* tem dispresado" (T2_Part.Esc.I-31)

Em (18), (19) e (20), os nomes – *família, natureza e gente* – levam a uma adequação morfossintática dos demais elementos das frases, tomando como referência as suas imagens semânticas e não as suas representações morfossintáticas. Tratando-se de nomes comuns coletivos, pese embora sejam escritas no singular, denotam vários seres da mesma espécie (Rocha, 2022). Ainda que denotem plural, podem ser escritas no singular e no plural. Porém, quando escritas no singular, as regras de

concordância devem ser postas em prática, o que não ocorreu em (18), (19) e (20). Certamente, o que ocorreu foi um exercício mental de harmonizar os demais elementos frásicos não com a morfologia desses nomes, mas com a semântica dos mesmos. Ou melhor, a concordância foi feita por critérios propriamente semânticos, e não o que habitualmente vemos em gramáticas normativas, em que a concordância tem apresentado maioritariamente um pendor morfossintático.

### 6.3.3. Referente à pronominalização

#### 6.3.3.1. Primeira tendência

Quanto à **pronominalização,** observámos **oito** tendências. A **primeira** consiste no uso do pronome reto -*ele*/a, e oblíquos átonos -*nos* e -*se* como elementos de ênfase tanto de grupos nominais como de alguns pronomes antepostos:

(21) "minha mãe *ela* é muito batalhadora" (T1_Part.Esc.I-17)

(22) "a mãe nos aconselha-*nos* sempre (T4_Part.Esc.I-93)

(23) "porque nos ajuda a nos comunicar-*se*" (T2_Part.Esc.I-38)

Vale referir que o fenómeno observado em (21), (22) e (23) não é referido nos trabalhos desenvolvidos por alguns investigadores, como Adriano (2015), Undolo (2016) e Mutali (2019), no âmbito da descrição do PA. Para o PB, na sua Moderna Gramática Portuguesa, Bechara (2003) designa-o por "pronome pleonástico" (p. 174). Para PE, Mateus *et al.* (1989) dizem que, "quando os pronomes pessoais são utilizados para enfatizar o OI[22], ou se possuem função de oblíquo, são precedidos de preposição e apresentam as chamadas formas tónicas (por oposição às átonas me, te, se, o, lhe)" (p. 371). Não vemos vinculada a frase (21) na tese de Mateus *et al.* (1989), pelo facto de o pronome reto *ela* não estar a enfatizar OI, mas sim sujeito. Na frase (22), apesar da presença do dativo *nos,* não há presença de uma preposição, aliás não vemos possibilidades de que haja articulação desse dativo com alguma preposição nesse contexto frásico.

Não utilizando exemplos em que ocorra o fenómeno (21), onde o pronome reto enfatiza o grupo nominal antecedente composto por pronome possessivo e nome, tampouco (22) e (23) com acusativo

[22] Objeto Indireto

e reflexivo, Raposo (2013) apresenta possibilidades combinatórias dos pronomes pessoais, apresentando os seguintes exemplos:

(24) a. Todas elas foram convidadas para a festa.

b. Elas todas foram convidadas para a festa.

c. Elas foram todas convidadas para a festa. (p. 916)

A finalidade desse investigador era apresentar as construções possíveis entre pronome pessoal e o quantificador *todos,* em que a este o pronome sucede (24a), precede (24b) e quando o grupo em referência tem a função de sujeito da oração. O (21) parece encaixar-se no (24a) ainda que naquele o pronome reto venha a enfatizar um grupo nominal, e neste um quantificador.~

#### 6.3.3.2. Segunda tendência

A **segunda** tendência da pronominalização que observámos nas produções escritas tem a ver com a próclise em contextos de ênclise, como nas frases a seguir:

(25) "a família *nos* cuida da doença da pobreza" (T1_Part.Esc.I-17)

(26) "a minha família *me* ensina a cozinhar" (T1_Part.Esc.I-3)

(27) "eu os amo de coração" (T2_Part.esc.I-24)

No PE, de acordo com Rocha (2022), "os pronomes pessoais, de modo geral, colocam-se à direita do verbo, em posição enclítica, ligando-se a ele por um hífen" (p. 72). Porém, no PE, existem os chamados casos particulares de colocação dos pronomes pessoais na posição proclítica, nomeadamente em frases negativas, em orações subordinativas, em frases interrogativas e exclamativas iniciadas por pronomes, determinantes ou certos advérbios interrogativos, em frases cujos verbos são antecedidos de certos advérbios, em frases iniciadas por alguns indefinidos, em orações coordenadas disjuntivas, entre outras (Rocha, 2022). Tais particularidades não são observadas nas frases (25), (26) e (27). Notamos que essas frases, segundo a norma do PE, apresentam desvios de pronominalização por apresentarem pronomes clíticos na posição proclítica ao invés de na enclítica por se tratar de frases declarativas afirmativas. Portanto, existe "claramente alguma tendência da próclise pronominal na realidade angolana e o facto de alguns professores de língua portuguesa não reconhecerem muitos destes casos como desviantes, sobretudo quando a frase não começa logo por um clítico" (Adriano, 2015, p. 147).

### 6.3.3.3. Terceira tendência

A **terceira** tendência tem que ver com a substituição do pronome clítico acusativo (o) pelo clítico dativo (lhe), nas orações com verbos transitivos diretos.

(28) "achei-lhe" (T.U_Part.Esc.II-5)

(29) "amo-*lhe* e eles me amam" (T2_Part.esc.I-31)

(30) "eu agradeço á Deus! Por lhes ter". (T3_Part.Esc.I-51)

Neste caso, seguindo a norma do PE, as frases (28), (29) e (30) apresentam desvios à norma pelo facto de os verbos amar e ter serem transitivos diretos, não podendo tipicamente terem a obrigação de selecionar um complemento preposicionado. No PE, tanto a oração (28) bem como a primeira oração da (29) e a segunda oração da (30) teriam necessariamente pronome clítico acusativo (o):

(28a) "achei-*o*".

(29a) "amo-*os* e eles me amam".

(30a) "eu agradeço á Deus! Por *os* ter".

Adriano (2015) entende que o fenómeno apresentado em (28), (29) e (30) "tido por muitos puristas como um vício de linguagem designado *lheísmo* (*leísmo*), pode mesmo ser considerado uma marca do português de Angola" (p. 156), uma vez que o seu uso enraizou-se em todas as camadas da sociedade, letrados de base ao topo e não letrados.

### 6.3.3.4. Quarta tendência

A **quarta** tendência tem a ver com o uso do pronome *se* dativo em contextos de *nos* dativo (cf. 31), (32) e (33):

(31) "a educação *nos* ensina como podemos *se* comportar" (T4_Part.Esc.I-63)

(32) "Se não *se* unirmos então não averá paz e felicidade" (T2_Part.esc.I-20)

(33) "*nos* ajudam a *se* comunicar" (T3_Part.Esc.I-41)

Notamos que a quarta tendência foi somente presente nas produções escritas dos participantes da Esc.1. O que mais observamos foi a utilização alternada dos dois pronomes (*-se*, *-nos*) nas produções escritas pelos mesmos participantes, tal qual vemos em (31) e (33). Ora, sobre a alternância, ou substituição de dativo se em contextos de nos, ainda que seja vista como desviante, pensamos ser

ainda menor, porquanto os instrutivos normativos da LP utilizados em Angola Cunha e Cintra (1984) e mesmo em Portugal (Raposo, 2013) enquadram esses elementos na mesma categoria morfológica. Aliás, há contextos frásicos que um desses pronomes substituiria o outro sem se levantar vício de linguagem:

(34) a. "Eles ofereceram-se uma viagem aos EUA".

b. "Eles ofereceram-nos uma viagem aos EUA". (Mateus, *et al.*, 1989, p. 370).

Em (34a, b) vemos a substituição de um dativo por outro. Porém, tratando-se de objeto indireto, o contexto frásico de *-se* em (34a) equivale a (a si próprios).

#### 6.3.3.5. Quinta tendência

A **quinta** tendência tem a ver com o uso do pronome *você* – 3.ª pessoa do singular - em contextos de *tu* – 2.ª pessoa do singular.

(35) "quando não tens não és mais você". (T1_Part.Esc.I-8)

(36) "só si interessa pelo que você tens". (T4_Part.Esc.I-84)

Vale referir que essa tendência não é nova no quadro de estudos do PA, pois Adriano (2014), na sua tese de doutoramento, assinalou que, a partir do seu *corpus* de análise, "foi possível observar muitos casos em que, contrariamente à norma-padrão, o pronome – você – co-ocorre, no mesmo enunciado, com formas verbais e com formas de pronomes pessoais e possessivos da segunda pessoa do singular" (p. 253). Por seu turno, Mabiala (2021), refletindo em torno dos seus dados, disse que tem havido "uma tendência de substituição em algumas variantes do PA do pronome da 2.ª pessoa do singular "tu" por "você". Portanto, o pronome da 2.ª pessoa do plural "vós" com a tendência de ser substituída por "vocês" (p. 222). Na vertente do PE, Raposo (2013) afirmou que "você é um pronome de 2.ª pessoa semântica, visto que é usado pelo falante para se dirigir ao ouvinte (no plural, a um em que se inclui o ouvinte)" acrescenta ainda esse autor, o pronome você "gramaticalmente é um pronome de 3.ª pessoa, visto que desencadeia concordância verbal de 3.ª pessoa (singular ou plural), (p. 900).

#### 6.3.3.6. Sexta tendência

A **sexta** tendência tem a ver com o uso do pronome oblíquo *mim* em contextos de oblíquo átono *me.*

(37) a. “Vão *mim* levar ao hospital”. (T2_Part.Esc.I-27)

b. (PE) “Vão levar-*me* ao hospital”.

Conforme foi possível observar, no trecho (37a), pela sua posição linear, o *mim* não foi utilizado como um agente da passiva, portanto a substituição de *me* por *mim* poderá ter uma justificação pelo facto de, no PE, ambos pertencerem a classe dos pronomes da 1.ª pessoa do singular, porém, o *me* usado como oblíquo, como em (38), e *mim* funcionar como complemento de preposição (CP), como exemplo (39):

(38) a. Ele lavou-*me* os pés com água e detergente.

b. Ontem, a Carla ofereceu-*me* um dicionário.

(39) Este dicionário é para *mim*?

#### 6.3.3.7. Sétima tendência

A **sétima** tendência tem a ver com o uso do pronome reto *ela* em contextos de oblíquo *a.*

(40) a. “eu amo ela”. (T4_Part.Esc.I-65)

b. (PE) “eu amo-a”.

Com base no trecho (40a), observamos que o pronome *ela* foi utilizado como OD do verbo transitivo amar, figurando-se num vício de linguagem segundo a norma do PE. Nessa norma, o contexto frásico (40b) seria o ideal, uma vez que *ela,* não só poderia ser utilizado como reto -sujeito-, ou como como CP como no trecho (41):

(41) *Ela* acha que o Zé o ama. Gosta tanto *dele* que perdeu a cabeça.

#### 6.3.3.8. Oitava tendência

A **oitava**, e última, tendência tem a ver com o uso do pronome reto nós em contextos de CP.

(42a) “A família é visto como uma defesa de *nós* na sociedade” (T.U_Part.Esc.II-12)

Tal como *ela*, o pronome reto *nós* pode ocorrer como um CP de 1.ª do singular. Em contextos mais formais do PE, o grupo preposicional de (42a), composto por preposição e pronome, seria substituído pelo possessivo *nossa* por formas a tornar a frase mais coerente possível, como (42b):

(42b) "A família é vista como a *nossa* defesa na sociedade"

Por agora, descuramos a possibilidade de afirmar que o grupo preposicional torne (42a) uma frase com algum tipo de vício de linguagem e que coloque em causa a compreensão do seu destinatário, pois o *nós* até poderia ser substituído por *ele,* o que obrigaria uma contração com a respetiva preposição, como (42c):

(42c) "A família é vista como a defesa *deles* na sociedade"

Portanto, notamos que as tendências apresentadas acima traduzem um ligeiro afastamento da pronominalização no PA comparativamente a PE. Aliás, certamente, se os participantes no estudo fossem submetidos a tarefas de elicitação[23] sobre essa temática, obviamente não restariam quaisquer dúvidas de que, tanto a mesóclise bem como "a contração dos clíticos dativos CI *me, te, lhe, nos,* e *vos* com o CD o *(a, os, as)* [que] resulta[m] em estruturas como mo, to, lho, vo-lo, etc., estão quase extintas no português falado, e até escrito, em Angola, embora sejam ensinadas nos níveis médio e superior" (Adriano, 2015, pp. 172, 3).

### 6.3.4. Conjunção "que" enfática

A conjunção *que* é objeto de um uso distante das descrições já realizadas sobre o seu valor, sobretudo como subordinada final e integrante, ou até mesmo as variadas funções quando se junta as outras tantas palavras para formar locuções conjuncionais, nas produções escritas pelos participantes no estudo, que mostraram que este elemento linguístico também pode ser enfático:

(43) a. "toda pessoa provém e pertence numa determinada família *embora que*, nem todos cresceram ao lado ou têm uma família propriamente biológica" (T.U_Part.Esc.II-3)

b. "eles são as pessoas mais importantes para mim *embora que* são um pouco chatos" (T2_Part.esc.I-24)

c. "*Embora que* os meus pais são tão atenciosos comigo" (T4_Part.Esc.I-63)

A conjunção *que* nos trechos (43 a, b, c) vem enfatizar a significação da conjunção concessiva *embora,* ainda que esta não necessite daquela, pois as conjunções concessivas são aquelas que "introduzem uma objeção, uma dificuldade" (Rocha, 2022, p. 79), ou seja, indicam uma oposição não impeditiva

[23] Por opção, não era nosso objetivo submeter os participantes a exercícios de elicitação, pois pensamos que esse exercício retiraria a espontaneidade que precisávamos de observar nas produções dos participantes.

para a realização de uma determinada ação. No PE, essa concessiva ocorre em qualquer frase, de forma isolada. No entanto, aqui, observamos a formação de uma locução conjuncional com a conjunção *que,* tornando-se *embora que.* O outro dado relevante é que a nova locução conjuncional não arraste os verbos no conjuntivo, como é típico no PE. Portanto, (43 aa, bb, cc) mostram-nos o que seria esperado no PE, ao contrário do que sucedeu no (43 a, b, c):

(43) aa. "toda a pessoa provém e pertence a determinada família, *embora* nem todos crescessem ao lado ou tivessem uma família propriamente biológica"

bb. "eles são as pessoas mais importantes para mim, *embora* sejam um pouco chatos"

cc. "*Embora* os meus pais sejam tão atenciosos comigo".

### 6.3.5. Preferência pelo verbo ter na aceção de existência

Na aceção de existência, é o verbo ter que os participantes preferem utilizar nas suas produções escritas, tal como vemos nos trechos (44 a, b, c, d):

(44) a. "Na minha familia tem muitos ceparação" (T1_Part.Esc.I-5)

b. "E também tem vezes que temos alguns desentendimentos com os nossos familiares" (T2_Part.esc.I-25)

c. "onde abunda amizade não tem espaço para solidão" (T3_Part.Esc.I-47)

d. "tem parentes que não se tornam amigos". (T.U_Part.Esc.II-8)

Os trechos (46 a, b, c, d) mostram, tal como dissemos, a preferência pelo verbo ter na aceção de existência no português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda. O verbo *ter* sempre aparece conjugado na terceira pessoa do singular do modo indicativo. Esse contexto de utilização do ter, também era o esperado caso o *haver* fosse utilizado. O mesmo não aconteceu quando um dos participantes utilizou o verbo *existir* com o número plural, num contexto em que se poderia, também, esperar tanto o verbo *ter* como *haver*, como vemos nos trechos (45 a, b, c):

(45) a. "a muita amizade falsas que existem na sociedade" (T1_Part.Esc.I-8)

b. (PE) "há muitas amizades falsas na sociedade"

c. "Existem vários tipo de amizade nesta sociedade" (T1_Part.Esc.I-8)

No trecho (45 a), influenciado pela oralidade, o verbo haver não aparece grafado tal como deveria ser, mas não é isso que nos traz aqui. O que realmente nos apraz trazer é a utilização de dois verbos na aceção de existência (haver e existir), em que o segundo, pensamos estar enfático. A expressão enfática "*que existem*" introduz uma característica de agramaticalidade na frase. Retirando a expressão enfática, (45 a) passa para (45 b), passando a ser gramatical. Ainda assim, o (45 a) pode ser transformada em (45 aa), como:

(45) aa. "na sociedade, existem muitas amizades falsas"

Tanto (45 b) como (45 c) não nos apresentaram possibilidades de coocorrência simultânea de dois verbos (haver e existir) na aceção de existência, ao contrário, seja qual for a norma que pretendêssemos justificar, estaríamos a falar de uma frase agramatical.

Nos trechos (44 a, b, c, d), estando na presença de verbos existenciais, não observámos a ocorrência como considera Viotti (2002) elementos que introduzem ambiguidade nesse tipo de frases, tais quais: "determinantes definidos, como artigos definidos, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, e pelo que se denomina na literatura de quantificadores fortes, como todo, todos os, cada, a maioria de, etc." (pp. 129-30), pois ainda numa nota conclusiva, realça que "sentenças existenciais têm como função **pragmática** instruir o ouvinte a levar em consideração algumas entidades ou estados de coisa que não estavam sendo considerados anteriormente, (p. 144).

Por seu turno, Oliveira (2020), baseando-se na realidade do PB, referia que a lista dos verbos existenciais "é composta por verbos como existir, haver, ter (existencial) e abundar, [...] trazem, como parte de seu sentido mais particular, um componente **semântico** de existência". Para essa investigadora, tais "verbos podem ser do tipo que apenas afirmam ou negam a existência de algo [...] ou do tipo que afirmam a existência de algo e também indicam que essa existência se dá em grande quantidade", (p. 91).

No seu estudo, Souza (2023) toma esses verbos, também, numa vertente mais semântica. Essa autora rematou a seguinte conclusão: " de fato, as construções existenciais preferem determinantes fracos" (p. 64). Contudo, no seu entender,

> os verbos existir e abundar se mostrem bastante adeptos a receberem os quantificadores fortes e o elemento nominal em posição pré-verbal, o mesmo não acontece com haver e ter, que, apesar dos diferentes graus de formalidade em seu uso, são impessoais e se recusam veementemente a aceitar que o quantificador forte e o elemento nominal preencham a posição em questão, (p. 65).

Portanto, mesmo que no PB os verbos existir e abundar, no contexto em que nos referimos, apresentem a possibilidade de receber os quantificadores fortes, tal não foi observado por nós nos trechos (44 c) e (45 c), onde esses verbos tiveram ocorrência. Aliás, foi no (45 c) que gramaticalmente foi observado o quantificador indefinido *vários.* Da mesma forma, considerámos a ocorrência de *alguns* no trecho (44 b).

Na vertente **sintática**, ainda no contexto do PB, Silva (1996), tal como citado por Oliveira (2020), diz que "são os verbos que ocorrem em estruturas que não selecionam sujeito, mas um sintagma nominal interpretado como complemento direto e um elemento locativo expresso por um sintagma preposicional ou por um seu substituto adverbial" (p. 91).

Já no PE, a abordagem em torno da lista dos verbos existenciais é mais extensa. Duarte (2003) fez uma classificação tripartida dos verbos existenciais: a primeira integra "verbos existenciais (como constar, existir, perdurar)", da segunda constam verbos "existenciais locativos (como morar, residir, viver)", e da terceira "verbos que denotam ausência ou carência (como escassear, faltar)" (p. 546). Duarte (2003), para além de integrar essa listagem nos verbos inacusativos[24], em espécie de realce entende que o verbo haver, também faz parte da lista dos existenciais "apesar de não dispor de papel temático externo, marca com acusativo o seu argumento interno directo[25]" (p. 546).

Baseando-se nos resultados da sua pesquisa, Araujo e Dantas (2017) concluíram que "os informantes mais jovens são os que mais usam a variante inovadora (ter existencial), resultado que aponta para uma possível mudança em progresso. O cruzamento das variáveis escolaridade e faixa etária indicou que são os informantes com baixa ou nula escolaridade os que mais usam o verbo ter" (p. 79), ao contrário do nosso estudo, em que os participantes forneceram dados em contextos de aulas. Sobre a faixa etária, não nos é possível buscar uma relação para confirmar ou infirmar, uma vez que esta variável não foi previamente traçada para análise dos nossos resultados.

Quer se trate de vertente sintática ou semântica, o óbvio por nós observado é que o verbo ter foi o mais selecionado entre os participantes. Daqui, nasce uma possibilidade para considerarmos que a omissão do verbo haver esteja em via de consolidação no português escrito/falado na província de Cabinda, e que somente mais estudos descritivos sobre esse fenómeno é que, realmente, poderão confirmar a padronização desse fenómeno no PA.

[24] "Verbos inacusativos ou ergativos, considerados intransitivos na tradição gramatical luso-brasileira, são verbos de um lugar que seleccionam um argumento interno que ocorre com a relação gramatical de sujeito", (Duarte, 2003b, p. 302) (Duarte, 2003b, 300).
[25] Exemplo: "Não acredito em bruxas, mas lá que as há, há" (Duarte, 2003b, p. 302).

### 6.3.6. Substituição e Omissão

Os resultados mostraram-nos que as preposições nem sempre ocorrem nos discursos, mesmo nos casos em que eram esperados. Por outra, quando ocorressem, carregavam consigo algum desvio, ou seja, na maior parte, umas apareciam em vez das outras, segundo a norma do PE.

#### 6.3.6.1. Utilização da preposição *em* em contextos de *a*

O elemento linguístico *a,* certamente, por causa da sua múltipla função (artigo, pronome, preposição) na LP, causa muitas dúvidas para muitos falantes da língua lusa. Aqui, é do *a* preposição por onde recai a nossa abordagem, tal como nos trechos (46):

(46) a. "nos levam no hospital" (T.U_Part.Esc.II-12)

b. "Não vai na tua casa para te visitar" (T4_Part.Esc.I-84)

c. "outros sentados na mesa em família" (T.U_Part.Esc.II-21)

d. "ele dá conselho no outro" (T1_Part.Esc.I-17)

Em LP, cada preposição apresenta as suas especificidades que, com a semântica de outros elementos linguísticos, sobretudo os verbos, criam a considerada "imposição" de ocorrência de uma e não de outra preposição num dado discurso. Essa harmonia requerida nos discursos, dependendo dos objetivos de cada investigação, pode ser estudada no âmbito da concordância verbal que, também, pode ser designada por regência verbal. Na sua gramática, Gonçalves e Raposo (2013) usam "a noção de regência de modo a cobrir não só a relação entre um regente e o seu complemento , enquanto constituinte, mas também a relação entre um regente e o núcleo do seu complemento" (p. 1160). Segundo esses professores, tal "extensão é particularmente importante quando o complemento é um sintagma preposicional, pois permite captar a relação de dependência estreita que existe entre um verbo pleno e a preposição que introduz um complemento preposicionado".

No trecho (46 a), o verbo *levar* desempenhando simultaneamente as funções de verbo transito direto VTD e transitivo indireto VTI, no carris do PE, era a preposição *a* que selecionaria, uma vez que neste caso, e também no (46 b), essa preposição aponta para destino. Porém, para que se chegue ao destino, existe uma trajetória ancorada à semântica dos verbos levar e ir. Os nossos resultados e os das outras investigações mostram que a trajetória denotada por alguns verbos de movimento é introduzida pela preposição *em,* no PA.

Vale frisar que a substituição da preposição *a* por *em* é um fenómeno que tem sido observado em vários estudos. Decorridos dez anos do alcance da independência, Mendes (1985), num estudo promissor sobre as características do PA, a partir dos textos literários publicados por alguns escritores angolanos, observou o fenómeno em questão em vários textos (cf. p. 141).

Adriano (2014), considerando a ocorrência dessa substituição no PA, disse que "temos uma estrutura básica [Verbo de movimento + Preposição em + Complemento oblíquo] ao invés da estrutura [Verbo de movimento + Preposição a + Complemento oblíquo]" (p. 335). Posteriormente, Undolo (2016), com resultados semelhantes sobre essa temática, diz que "há uma aceitação generalizada da substituição da preposição a pela preposição em, sempre que a categoria regente é o verbo ir" (p. 205).

Contrariamente ao que ocorre no PA, no PE, teríamos os trechos (46 aa, bb):

(46) aa. "levam-nos ao hospital"

bb. "Não vai à tua casa para te visitar"

Nos trechos (46 c, d), vemos um contexto distinto a que acabamos de nos referir. Nesses trechos era esperado que o *a* ocorresse para introduzir, primeiro: no (46 c), a preposição *a* era esperada, pois é normalmente habitual na hora das refeições que a família fique junta. Nesse momento, não é recomendável que um dos membros esteja sentado *na* mesa, ou melhor, sentado *sobre* (*em cima*) da mesa. Porém, admitimos que no PA a ocorrência *sentar a*, que é a que se espera, raras vezes é selecionada. Escrevendo a expressão "*estou na mesa",* para o sentido pretendido pelo nosso participante, era certamente o *sentar à mesa,* como podemos ver no trecho completo:

(46) cc. "outros sentados na mesa em família estão mais ligados ao telefone ao invés das próprias pessoas".

A regência *sentar(-se) em*, também, é bastante usual no PB, porém em linguagem informal, segundo (Luft, 1987, p. 478).

No trecho (46 d), observamos *em* substituindo *a,* num contexto em que o verbo dar (equivalente a entregar), desempenhava uma dupla função, a de VTD e VTI. Neste último caso, quando é um nome ou equivalente, o verbo impõe um complemento preposicionado com a regência *a.* De acordo com Raposo e Xavier (2013), o verbo dar, bem como os demais verbos desse cânone, "denotam a transferência de uma entidade, concreta ou abstrata, a partir de um indivíduo ou indivíduos que são a origem ou a fonte da transferência, para outro indivíduo ou indivíduos que recebem aquilo que é transferido". Por esta razão, os autores realçaram "não é de admirar que *a* a preposição usada para

marcar o constituinte que representa o recebedor" (p. 1550), uma vez que este marca o ponto culminante da ação verbal. Portanto, no PE, teríamos (46 dd):

(46) dd. "ele dá conselho ao outro"

### 6.3.6.2. Outras substituições

As outras substituições que observámos recaíram maioritariamente sobre a utilização das preposições *em* e *por* em contextos de *de*, e *a* em contexto de *por:*

(47) a. "ajudar no tratamento em que precisas" (T2_Part.Esc.I-40)

b. "nós precisamos muito pela família" (T3_Part.Esc.I-44)

c. "coversamos através por mensagens" (T2_Part.esc.I-20)

d. "que lhe foi fornecido a um professor" (T.U_Part.Esc.II-17)

Nos trechos (47 a, b), houve substituição de *de* da regência do verbo precisar por *em*. No PE, no sentido de *ter necessidade de algo,* esse verbo seleciona a preposição *de*. Esta, para além de outras particularidades que lhe são características, serve para introduzir o complemento dos verbos precisar, necessitar e gostar, (Raposo & Xavier, 2013).

No trecho (47 c), observamos a utilização de *por* em contextos de *de.* Entendemos nós que a intenção do participante era justificar o canal que facilitava a sua interação com outrem. Neste caso, a expressão *através de* equivale *por meio de,* portanto, a locução adverbial *através por* torna o trecho numa frase agramatical.

Já no trecho (47 d), ocorre a utilização de *a* em contexto de *por.* Tratando-se de complemento agente da passiva (CAP), era esperada a preposição por que na maior parte das vezes introduz esse complemente. Porém, o CAP também pode ser introduzido pela preposição de. De acordo com Brito e Raposo (2013), "quando as nominalizações correspondem a frases ativas intransitivas, o argumento que corresponde ao sujeito é introduzido pela preposição *de",* ao passo que "quando um verbo é transitivo, há duas opções frásicas: uma ativa e outra passiva" (p. 1053).

(48) a. "a chegada da seleção ao aeroporto (cf. a seleção chegou ao aeroporto)" (p. 1048).

Ora, deixando evidente que, no PE, a preposição *a* nunca introduz CAP, o trecho (47 d) deveria ocorrer conforme apresentamos em (47 dd):

(47) dd. “que lhe foi fornecido *por* um professor”

#### 6.3.6.3. Omissão

Observámos a omissão das preposições *a* e *de*. Esta última, em contextos onde a sua utilização era obrigatória, e também em contextos de utilização facultativa.

##### 6.3.6.3.1. Omissão da preposição *a*

A título exemplificativo, o (48) apresenta os trechos com a omissão de *a*. As lacunas que seriam preenchidas pelas respetivas preposições, estão marcadas pelo símbolo *Ø*:

(48) a. “eles estão *Ø* sofre por mim” (T2_Part.esc.I-27)

b. “os nossos estudos estão *Ø* ir tão bem” (T4_Part.Esc.I-63)

c. “aprender *Ø* ler e escrever é muito importante” (T1_Part.Esc.I-3)

d. “não dão *Ø* pessoas bons conselhos” (T1_Part.Esc.I-17)

Nos trechos (48 a, b, c), a preposição *a* ficou omissa em contextos da conjugação perifrástica. Basicamente, essa conjugação é realizada tendo em conta o seguinte esquema: (verbo auxiliar + preposição + verbo principal) ou (verbo auxiliar + gerúndio do verbo principal). Essa conjugação é enquadrada na variação aspetual dos verbos. (cf. Cunha & Cintra, 1984). Já no trecho (48 d), ocorre a omissão da preposição que estabelece a transferência da ação significada pelo verbo e a respetiva entidade, pois, no PE, o verbo dar é canonicamente considerado transitivo direto e indireto (VTD/I). Em termos de gramaticalidade, os trechos do (48) - passando para aa, bb, cc e dd - tomam as seguintes caraterísticas:

(48) aa. “eles estão *a* sofrer por mim”

bb. “os nossos estudos estão *a* ir tão bem”

cc. “aprender *a* ler e escrever é muito importante”

dd. “não dão *às* pessoas bons conselhos”

### 6.3.6.3.2. Omissão da preposição *de*

A segunda conjunção que observámos omitida nas produções escritas é a *de,* conforme apresentamos nos trechos abaixo:

(49) a. "eu gosto muito *Ø* minha porque a minha família me ensina a cozinhar" (T1_Part.Esc.I-3)

b. "gostam *Ø* estudar e são muitos respeitosos" (T1_Part.Esc.I-2)

c. "e dão, nos a Força *Ø* que mais precisamos" (T2_Part.esc.I-40)

d. "Essas são a melhores amigas *Ø* que eu gosta" (T2_Part.Esc.I-27)

A omissão da preposição *de* é o fenómeno mais frequente. Essa preposição consta, igualmente, na lista daquelas que mais são substituídas por outras, tal como podemos ver em (47 a, b, c). Certamente, essa preposição que deixa os falantes da LP pensativos sobre a sua utilização obrigatória ou facultativa em determinadas situações. Sobre o variação no uso da preposição *de,* um fenómeno que Barbosa (2013) designa por "queísmo" e "dequeísmo". Para esse autor, "entende-se por queísmo a supressão da preposição antes de complementos oblíquos oracionais finitos, em contextos nos quais a sua ocorrência é perfeitamente aceitável para a maioria dos falantes e, em alguns casos, mesmo exigida para muitos deles" (p. 1889). Portanto, "a preposição é, então, exigida para marcar o argumento oblíquo nominal, embora a sua presença não seja obrigatória sempre que o complemento é uma oração finita" (1893). Baseando-se nessa explicação, apenas seria obrigatória a ocorrência da preposição *de* nos trechos (49 a, b), ao passo que (49 c, d) encontram-se nos casos em que a utilização desse elemento é facultativo. Neste caso, em termos de gramaticalidade, teríamos os seguintes trechos (49 aa, bb, cc, dd):

(49) aa. "eu gosto muito *de* minha porque a minha família me ensina a cozinhar"

bb. "gostam *de* estudar e são muitos respeitosos"

cc. "e dão-nos a força *[de]* que mais precisamos"

dd. "Essas são as melhores amigas *[de]* que eu gosto"

Portanto, o que observámos foi que a preposição ficou omissa, tanto nos trechos onde a sua utilização era facultativa como naqueles em que era obrigatória a sua utilização. Fica o nosso entendimento que a omissão da preposição *de,* no contexto em que este é chamada a estabelecer regência entre verbos *gostar* e *precisar* e seus complementos, é uma caraterística marcada no PA.

#### 6.3.6.3.3. Omissão da desinência verbal *r*

A omissão da desinência verbal *r* é um fenómeno que foi observado somente nas produções escritas pelos participantes da Esc.1. A seguir, apresentamos alguns trechos no (57):

(50) a. "é muito bom eu acordar de manhã e *vê* minha família do meu lado" (T4_Part.Esc.I-75)

b. "eu costumo *fica* bem" (T2_Part.Esc.I-29

c. "eles estão *sofre* por mim" (T2_Part.esc.I-27)

A desinência verbal *r* é uma caraterística comum dos verbos no infinitivo impessoal simples. Nos trechos acima, esse grafema fica omisso, nos contextos nos quais a sua utilização era obrigatória. Por um lado, a omissão aponta para uma aprendizagem deficitária, ou seja, os participantes não assimilaram suficientemente os conteúdos que abordam sobre a estrutura morfológica dos verbos. Portanto, essa lacuna pode ser preenchida nos níveis subsequentes, pois tal não foi observado nos participantes da Esc.2. Por outro lado, talvez a omissão seja causada por fatores sociolinguísticos que, obviamente, precisam de ser estudados nos trabalhos subsequentes.

### 6.3.7. Conjuntivo/imperativo atípicos

Aqui, consideramos os modos conjuntivo e imperativo atípicos por não ocorrerem conforme o padrão estabelecido no PE, pois a gramática tradicional dessa língua estabelece os critérios de conjugação verbal em cada um dos modos.

Os modos verbais denotam "as formas distintas para exprimir a ação, o estado ou a qualidade" (Rocha, 2022, p. 56). Segundo Endruschat e Schmidt-Radefeldt (2015), "no português distinguem-se os modos indicativo, conjuntivo e imperativo. Em regra, também o condicional[26] é incluído nos modos" (p. 111).

O modo indicativo indica o real, o conjuntivo indica o possível, o hipotético, o condicional denota dependência, e o modo imperativo apresenta múltiplas características, como: pedido, ordem, sugestão e conselho, dependendo muitas vezes da entoação que se faz dos recursos linguísticos, (Rocha, 2022).

[26] No PB, é designado por futuro do pretérito. Mas o uso não é exatamente o mesmo em PB e PE: em PE é mais um modo, em PB mais um tempo.

#### 6.3.7.1. Conjuntivo/imperativo com verbo no indicativo

A seguir, apresentamos os trechos (51) com os verbos no modo indicativo no contexto de conjuntivo e imperativo:

(51) a. "pode até existir amigos que *estão* ao teu lado nos momentos mais difíceis" (T3_Part.Esc.I-42)

b. "Tenho orgulho dos meus pais mesmo que não *têm* muito dinheiro" (T4_Part.Esc.I-63)

c. "Que Deus *cuida*, proteja, nos *dá* força, coragem, e fé para nos alcançarmos os nossos sonhos" (T1_Part.Esc.I-17)

d. "Espero que os meus pais *continuam* assim" (T4_Part.Esc.I-63)

e. "*Dá* força para não haver fracaço total na família" (T.U_Part.Esc.II-6)

Os trechos (51 a, b) apresentam verbos no modo indicativo, utilizados no contexto do conjuntivo. Na norma do PE, o presente do conjuntivo é formado com a desinência verbal em *-e, -a, -a,* para as 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações, respetivamente. Por se tratar de conjuntivo e os verbos ocorrerem no indicativo, as frases tornaram-se agramaticais. Já no (51 c, d, e), há ocorrência de verbos no modo indicativo no contexto de imperativo. No (51 c) houve alternância entre indicativo e imperativo. Presumimos que o entendimento desse participante fosse que, usando indicativo ou conjuntivo, naquele contexto era facultativo e não obrigatório. Portanto, os trechos (51 c, d, e) são agramaticais a luz da norma do PE. Para que sejam gramaticais, os todos os trechos de (51), necessariamente, os verbos teriam de ser adequados conforme os trechos (51 aa, bb, cc, dd, ee) abaixo:

(51) aa. "pode até existir amigos que *estejam* ao teu lado nos momentos mais difíceis"

bb. "Tenho orgulho dos meus pais mesmo que não *tenham* muito dinheiro"

cc. "Que Deus *cuide*, proteja, nos *dê* força, coragem e fé para alcançarmos os nossos sonhos"

dd. "Espero que os meus pais *continuem* assim"

ee. "*Dê* força para não haver fracasso total na família"

Para além dos fenómenos acima, também observámos a ocorrência do indicativo no contexto de conjuntivo, onde a conjunção *que* vem antecedida da conjunção subordinada concessiva *embora*.

Utilizámos, para esse caso, a designação de *conjunção que enfática,* tal como apresentámos no (43 a, b, c).

A marcação do conjuntivo com verbos no indicativo também foi observada por Undolo (2014). Esse autor considerou esse fenómeno como uma "aceitação generalizada". O nosso estudo confirma, em parte, o que Undolo já havia dito sobre a maior ocorrência desse fenómeno estar no presente e pretérito imperfeito do conjuntivo, ou melhor, são esses tempos que apresentam maiores dificuldades de marcação do conjuntivo, no entendimento daquele autor. A nossa confirmação pode ser observada apenas no presente, porquanto não registámos ocorrências do pretérito imperfeito. Ademais, os nossos resultados mostram também a utilização da conjunção enfática *que* – antecedida de *embora* – em frases com verbos no indicativo em contextos de conjuntivo.

### 6.3.8. Concordância de género não marcado

Tradicionalmente, em muitas línguas, existem dois géneros, masculino e feminino. A organização dos discursos estabelece que os elementos linguísticos se harmonizem entre si, ou seja, que os restantes elementos de uma dada frase estabeleçam concordância com o SN da respetiva frase. Portanto, no PE, as frases podem ser consideradas agramaticais quando ocorrerem situações da não concordância entre os diferentes elementos constituintes. A seguir, apresentamos esse fenómeno nos trechos (52 a, b, c, d, e):

(52) a. "a amizade deve-ser *conquistado*" (T3_Part.Esc.I-43)

b. "A Familia e uma organização *vindo* de nosso acestrais" (T3_Part.Esc.I-43)

c. "a minha família são muito *unidos*" (T4_Part.Esc.I-86)

d. "*cujo* educação de cada família" (T.U_Part.Esc.II-3)

e. "Uma pessoa sem família, praticamente é *visto* como uma pessoa sem princípios" (T.U_Part.Esc.II-12)

Nos trechos de (52), em termos morfológicos, observamos género não marcado no particípio, gerúndio e determinante relativo. Muitos desses elementos desempenham, sintaticamente, a função de predicativo de sujeito, ou pelo menos encontram-se dentro do mesmo. Não registámos nenhuma ocorrência desse fenómeno na sequência do SN (D-N). A esse nível, segundo os programas do MED, os alunos já teriam assimilado o conteúdo sobre o género, pois é abordado de forma transversal, com

maior incidência nas temáticas morfológicas dos nomes, determinantes (artigos e pronomes), adjetivos e numerais.

As teses de Figueira (2004), Costa, *et al.* (2015) e Choupina, *et al.* (2016) consideram que o género é adquirido já na tenra idade, em muitos casos, num período antecedente à escolaridade, o que, certamente, não deixa dúvidas para o português como LM; porém, como L2, os resultados apontam para sentidos opostos, conforme confirmam os nossos resultados.

Se os programas do MED, do básico ao secundário, fazem constar o conteúdo referente ao género, o facto de a sua não marcação no discurso dos nossos participantes ser ainda recorrente faz-nos pensar que o ensino explicito pode ser levantado aqui para a justificação desse fenómeno nas classes onde foram recolhidos os dados. Ademais, a partir do seu estudo realizado numa província do sul de Angola, Calossa (2023) considera que, no PA, esse fenómeno apresenta "tendência a um prolongamento das dificuldades" (p. 190), ou seja, no contexto angolano, o género carateriza-se por ser uma categoria não consolidada na tenra idade, e que acompanha os indivíduos até aos níveis subsequentes do sistema educativo. Portanto, a solução da não marcação de género deve pautar, no entender de Choupina, et al. (2016), "mobilizar critérios linguísticos como: (i) mecanismos de concordância e sua importância; (ii) género intrínseco e género sintático; (iii) processos morfológicos e processos morfossintáticos de formação de palavras e valor de género" (p. 228).

### 6.3.9. Fenómenos lexicais: importação da oralidade para escrita

Os fenómenos que consideramos aqui como lexicais surgem nas produções escritas dos participantes. Os mesmos resultam da transposição de oral para o plano escrito, o que, logicamente, nos levaria a classificá-los como fenómenos fonéticos.

#### 6.3.9.1. Adição de grafema

A adição de grafemas refere-se ao surgimento de alguns grafemas que habitualmente não constam na escrita dessas palavras. Observamos adição somente nas posições intermédia e final das palavras. Porém, esses fenómenos não ocorreram de forma simultânea em cada uma das palavras.

Exemplos:

(53) a. "A Família deve ter união e *confiancia"*. (T3_Part.Esc.I-43)

b. “Quando tivemos uma recaída ou um *probulema*, a cabeça principal é a mãe ou o pai” (T3_Part.Esc.I-46)

c. “quando um tio tem uma namorada e *tala* namorada se apresenta na família” (T3_Part.Esc.I-48)

d. “qualquer *sero* humano” (T2_Part.esc.I-21)

Nos trechos (53 a, b, c, d), os participantes introduziram elementos vocálicos nas palavras em itálico. Esse fenómeno ocorre por causa da transposição da oralidade para escrita, tal qual considerava Zorzi (1998). Esse tipo de desvio poderia ter sido ultrapassado se, nas classes de base, os estudantes consolidassem a consciência fonológica, um trabalho que somente os professores bem treinados didática e metodologicamente no ensino de LP estão capazes de realizar. É necessária uma simbiose no ensino de escrita e de leitura, sobretudo, no ensino primário, para se colmatar esses desvios. Ao contrário disso, os desvios tendem a aumentar, como apontavam Ferreira e Busse (2019), pois alguns desses participantes (aqui, particularizamos os da 12.ª classe) já se encontram a trabalhar em diversas áreas do setor privado e público (incluindo a docência).

Pensamos que, nos trechos (53 c, d), terá ocorrido uma adição que resultante da aproximação fonológica e gráfica entre as palavras em referência com *tal* e *ser*, que eram esperadas nessas situações.

Dentro do processo de formação de palavras, a essa aproximação dá-se o nome de paronímia, que é “carácter das palavras quase homónimas que podem ser confundidas entre elas. As palavras ou grupo de palavras têm um sentido diferente, mas uma forma parecida. As palavras parónimas têm certa analogia fonética e gráfica, mas semanticamente são muito diferentes” (Oliveira, *et al.*, 2000, p. 366).

#### 6.3.9.2. Supressão de grafema

Contrariamente ao fenómeno de adição de letras, foi possível observar o apagamento de letras, tanto no início, quanto no meio e no final de certas palavras.

Exemplos:

(54) a. “nós nunca se separamos e sempre ***tamos*** juntas” (T1_Part.Esc.I-10)

b. “A família é uma ***bença***” (T.U_Part.Esc.II-11)

Apesar de os trechos de (54) figurarem no fenómeno que designamos por supressão de grafemas, eles apresentam níveis de desvios de aceitabilidade distintos. O (54 a), em muitas ocasiões (formais ou informais) é muito audível, pois trata-se da lei do menor esforço que todo o falante utiliza durante uma interação. À semelhança deste, podemos exemplificar a posição manifestada no (55 a), como vemos abaixo:

55 a. "*vc* estara sempre aqui pra mim" (T4_Part.Esc.I-89)

O participante, tomando a lei do menor esfoço, simplifica o pronome *você* por *vc,* uma prática bastante recorrente nas redes sociais, porém, em termos formais, pode ser caraterizado por gralha.

#### 6.3.9.3. Alteração de grafema

Foram consideradas alterações de letras os fenómenos em que muitas palavras apareceram escritas erroneamente em razão de substituição de grafemas (dígrafos) ao invés das letras convencionalmente estabelecidas para certas palavras. De frisar que essas substituições tiveram por base questões fonológicas, ou seja, tanto as novas palavras resultantes desse fenómeno, como as que eram esperadas nessas situações partilham a mesma fonia.

(55) a. "Eu ***agradesso*** a Deus por me dar uma família muitos feliz" (T2_Part.esc.I-29)

b. "é importante ter uma ***familha***" (T2_Part.esc.I-38)

Ora, os três fenómenos ortográficos, aqui, considerados como lexicais resultantes da importação da oralidade para escrita, levam a considerar que há muita necessidade de se aprimorar o ensino de escrita nas classes de base, uma vez que tanto os programas curriculares do ensino primário, como os específicos de cada uma das classes desse nível estabelecem o desenvolvimento bem como a consolidação dessa competência, como suas prioridades. Mas também reconhecemos que, por causa do caráter dinâmico, tanto da LP como de qualquer língua viva, há sempre espaços para esses fenómenos, que numa primeira fase são considerados como erros ou desvios de escrita, mas que com o passar do tempo acabam por tomar outra dimensão, os neologismos que podem ter origem dentro ou fora da própria língua, (Oliveira *et al.,* 2000) e (Correia & Lemos, 2005).

#### 6.3.9.4. Neologismo morfossintático

Foi possível registar neologismo influenciado, presumimos, pela oralidade, que é muito dinâmico em muitas línguas, sobretudo as que se encontram em territórios multilingues.

(56) a. "As redes sociais nos permite saber o que *tassi* passar no nosso país". (T3_Part.Esc.I-46)

No (56) vemos o neologismo *tassi* formado pela junção - forma verbal, preposição e pronome pessoal – nomeadamente, *está + a + se.*

Na LP, vários estudos normativos e descritos fazem alusão ao processo de formação de palavras, esmiuçando com bastante propriedade as particularidades do mesmo. Para Endruschat e Schmidt-Radefeldt (2015), a afixação e a composição constituem dos processos mais produtivos na LP. Contudo, aqui, é na composição que nos vamos concentrar. No entender desses investigadores, esse subprocesso "assenta na combinação de dois ou mais constituintes lexicais, cada um dos quais pode ocorrer autonomamente e ter um radical próprio. O resultado é uma palavra composta" (p. 107). Na sua tese, Endruschat e Schmidt-Radefeldt distinguem dois tipos de compostos: "os morfológicos e os semânticos".

Para Rocha (2022), o processo de formação de novas palavras através da junção de partes (radicais) de duas ou mais palavras atribui-se o nome de composição. Este divide o subprocesso da composição em duas partes. Primeiro, a composição morfossintática, em que "as palavras compostas são formadas pela associação de duas ou mais palavras, com ou sem hífen, ex.: couve-flor, fim de semana"; a segunda, a composição morfológica onde "as palavras compostas são formadas pela associação de um radical a uma palavra ou pela associação de dois radicais, com hífen ou sem ele, ex.: agridoce, pirotecnia" (Rocha, 2022, pp. 88, 89).

Não apenas nesses estudos, mas em todos que pudemos visitar, o subprocesso de composição estava sempre associado à junção de dois ou mais radicais para formar uma só palavra. O fenómeno observado no *tassi,* não resulta da junção de radicais, mas sim "alguns componentes" de três palavras diferentes. Portanto, desde já, não é possível incorporar esse fenómeno nos processos de composição, a não ser que exista um estudo detalhado e com mais exemplos a reconhecer essa possibilidade.

Portanto, apesar de estar assente numa base fonológica, que passou a ser representado no plano de escrita, o *tassi* é por nós designado como neologismo morfossintático por reestruturar alguns

elementos morfológicos e ajustando-os, também, no plano sintático de num discurso no contexto formal.

### 6.3.10. Síntese quantitativa dos fenómenos nas redações

**Tabela 33 - Síntese quantitativa da dimensão morfossintática**

| FENÓMENOS | | ESC. 1 | | | ESC. 2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Avaliativa | Não avaliativa | Total | Avaliativa | Não avaliativa | Total |
| PV no sujeito | | 3 | 3 | 6 | 1 | 3 | 4 |
| PV no predicado | | 16 | 17 | 33 | 6 | 7 | 13 |
| PV entre sujeito e predicado | | 1 | 18 | 19 | 2 | 3 | 5 |
| PV entre orações sequenciais | | 1 | 4 | 5 | 1 | 3 | 4 |
| PV no adjunto adverbial | | 0 | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 |
| PS no sujeito | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| PS no predicado | | 1 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| PS entre sujeito e predicado | | 10 | 3 | 13 | 3 | 1 | 4 |
| PS entre orações sequenciais | | 13 | 2 | 15 | 4 | 0 | 4 |
| Pronome enfático - nos | | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Pronome enfático – ele/a (s) | | 4 | 0 | 4 | 2 | 0 | 2 |
| Pronome enfático - se | | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Próclise | | 17 | 14 | 31 | 7 | 3 | 10 |
| Uso de você | | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Conjunção *que* enfática | | 5 | 0 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| Preferência pelo ter ao invés de haver | | 4 | 13 | 17 | 0 | 2 | 2 |
| Substituição | Preposição por preposição | 4 | 6 | 10 | 4 | 3 | 7 |
| | Pronome por pronome | 5 | 7 | 12 | 2 | 1 | 3 |
| Omissão | Preposição | 10 | 5 | 15 | 3 | 2 | 5 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Desinência "r" | 3 | 6 | 9 | 0 | 0 | 0 |
| Conjuntivo imperativo / imperativo atípicos | Verbo antecedido de *embora* | 5 | 0 | 5 | 1 | 1 | 2 |
| | Verbo no indicativo | 7 | 8 | 15 | 7 | 3 | 10 |
| Concordância de género não marcado | | 7 | 6 | 13 | 5 | 5 | 10 |
| Total | | 118 | 124 | 240 | 49 | 38 | 87 |

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 40 apresenta a síntese quantitativa da dimensão morfossintática. No geral, na Esc.1, houve mais ocorrências dos fenómenos na produção escrita não avaliativa, ao passo que, na Esc.2, foi na produção avaliativa onde observámos mais ocorrências dos distintos fenómenos, conforme a tabela acima. Nessa síntese, é possível ver que os fenómenos como PV no adjunto adverbial, PS no sujeito, pronomes *nos* e *se* enfáticos, e uso de *você*, bem como as omissões de desinência verbal *"r"*, foram observados somente na Esc.1. Portanto, não observámos fenómenos que tenham ocorrido na Esc.2 que não também não tenham sido observados na Esc.1.

**Tabela 34 - Síntese quantitativa da dimensão lexical**

| **FENÓMENOS LEXICAIS** | | **ESC. 1** | | | **ESC. 2** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Avaliativa** | **Não avaliativa** | **Total** | **Avaliativa** | **Não avaliativa** | **Total** |
| Importação da oralidade para escrita | Adição grafema | 5 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| | Supressão grafema | 2 | 7 | 9 | 2 | 1 | 3 |
| | Alteração grafema | 15 | 21 | 36 | 7 | 5 | 12 |
| Neologismo | morfossintático | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | | 22 | 30 | 52 | 9 | 6 | 15 |

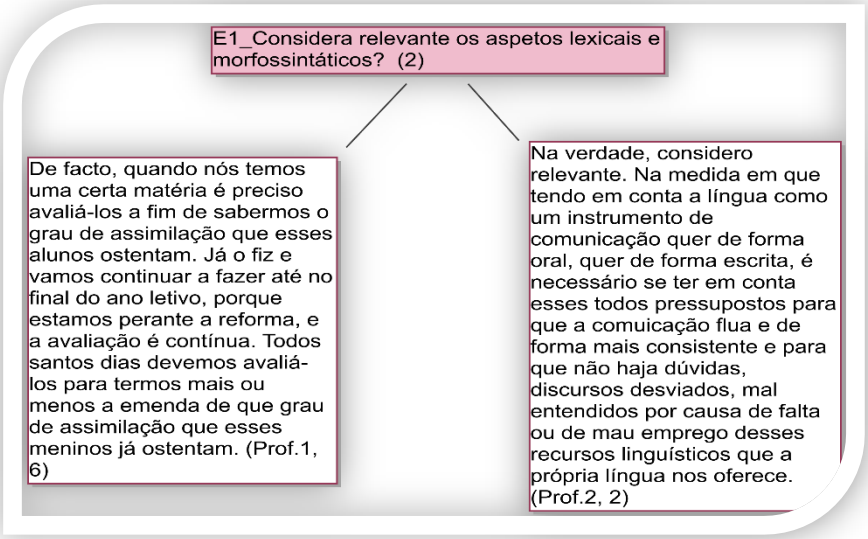
Fonte: Elaboração própria

A Tabela 41 apresenta uma síntese quantitativa da dimensão lexical. No geral, observámos mais ocorrências na Esc.1. Nessa escola, foi na produção escrita avaliativa que observámos poucas ocorrências, ao passo que na Esc.2, foi na produção não avaliativa onde observámos mais ocorrências dos distintos fenómenos. Fenómenos como adição de grafema e neologismo morfossintático foram observados somente na Esc.1.

No geral, os dados apresentados tanto na Tabela 40 como na 41 mostram alguma melhoria de um nível para outro, ou seja do I ciclo para o II ciclo, porquanto muitos foram os fenómenos observados apenas na Esc.1.

## 6.4. Apresentação de entrevistas

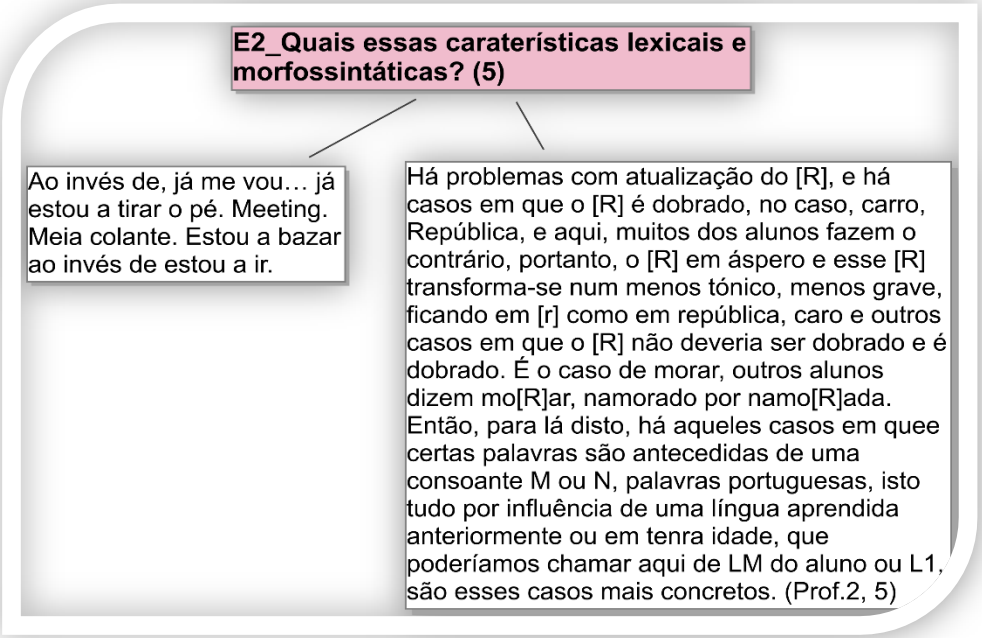
**Figura 9 - Considera relevantes os aspetos lexicais e morfossintáticos?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 10 apresenta trechos onde os dois professores responderam se consideravam relevantes os aspetos lexicais e morfossintáticos.

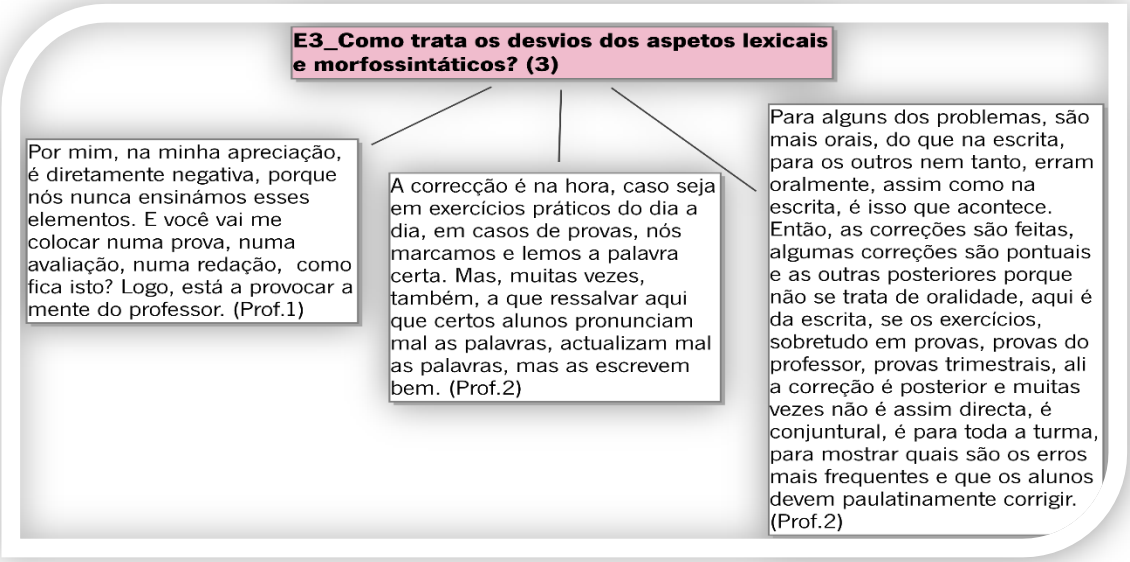
**Figura 10 - Quais essas caraterísticas lexicais e morfossintáticas?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 11 apresenta trechos onde, a partir das entrevistas, os dois professores apresentam as caraterísticas lexicais e morfossintáticas apresentadas pelos seus alunos.

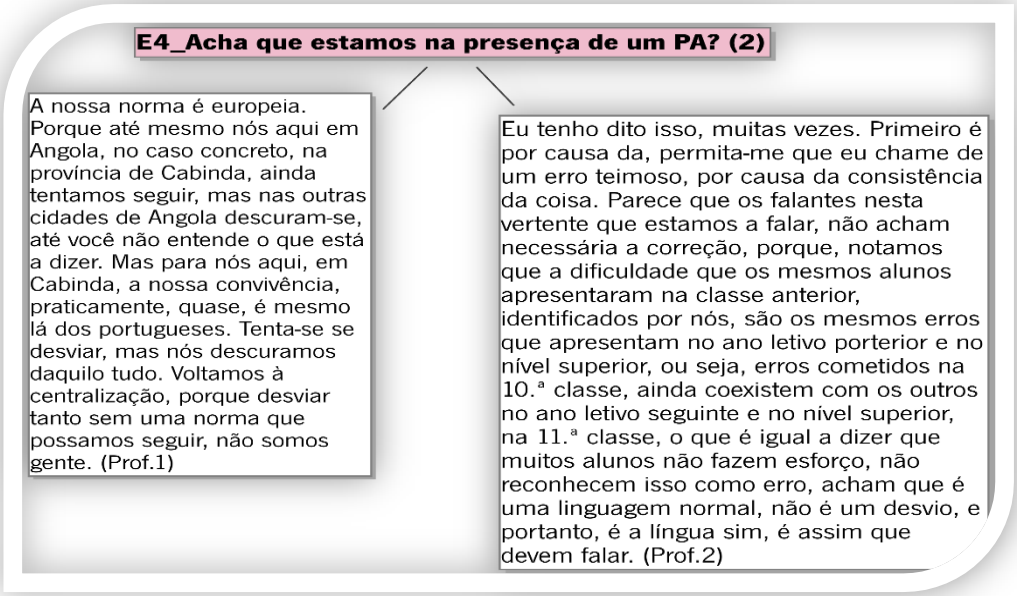
**Figura 11 - Como trata os desvios dos aspetos lexicais e morfossintáticos?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 12 apresenta trechos onde, a partir das entrevistas, os dois professores justificam como tratam os aspetos lexicais e morfossintáticas apresentados pelos seus alunos.

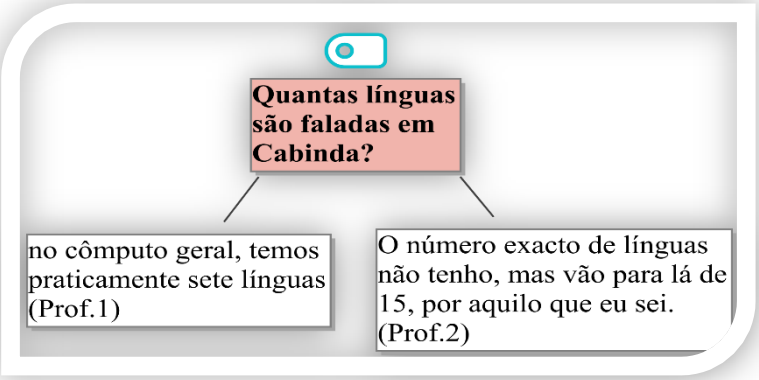
**Figura 12 - Acha que estamos na presença de um PA?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 13 apresenta trechos onde, a partir das entrevistas, os dois professores apresentam o seu ponto de vista sobre a existência ou não do PA.

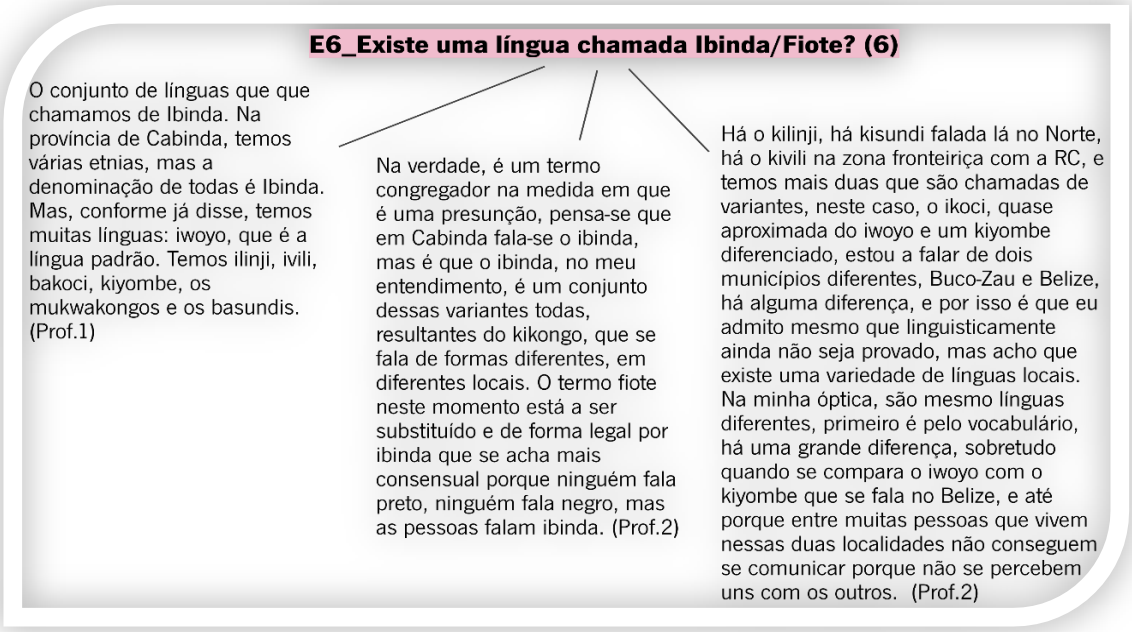
**Figura 13 - Quantas línguas são faladas em Cabinda?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 14 apresenta trechos onde, a partir das entrevistas, os dois professores responderam a nossa pergunta sobre o número de línguas faladas na província de Cabinda.

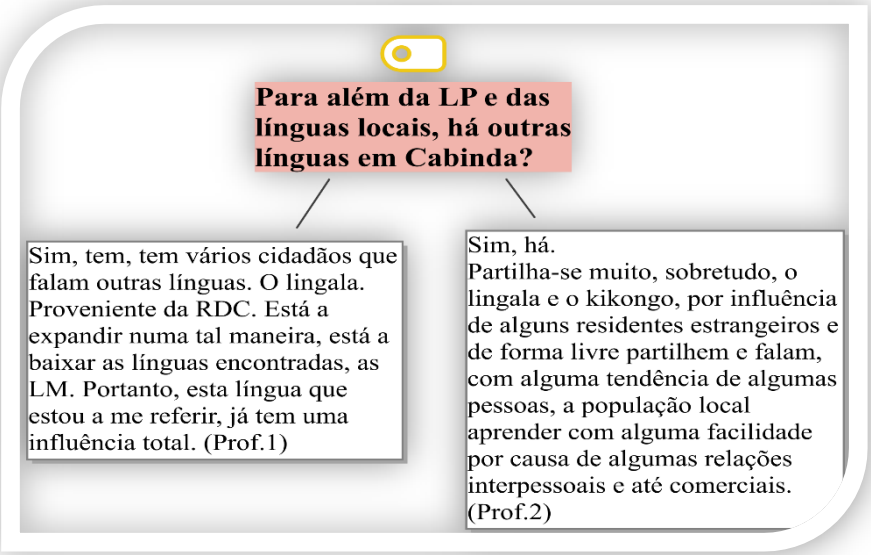
**Figura 14 - Existe uma língua chamada Ibinda/Fiote?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 15 apresenta trechos onde, a partir das entrevistas, os dois professores responderam a nossa pergunta sobre a existência ou não da língua fiote/ibinda na província de Cabinda.

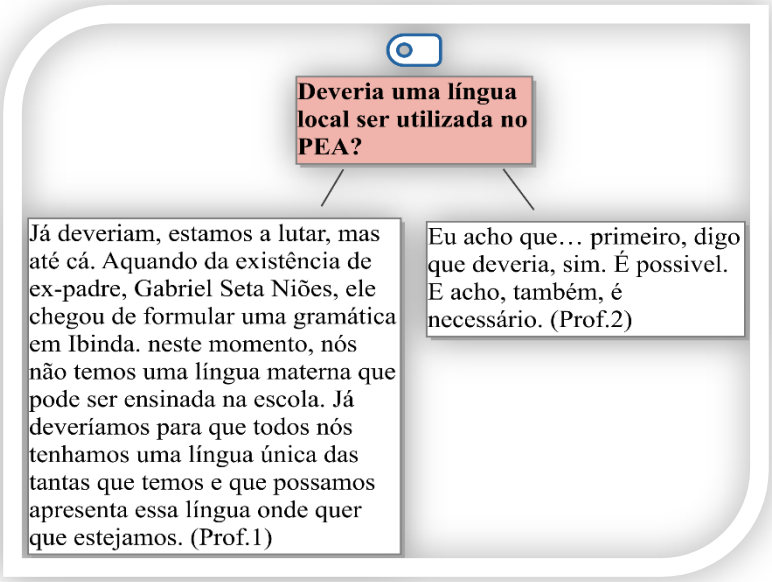
**Figura 15 - Para além da LP e das línguas locais, há outras línguas em Cabinda?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 16 apresenta trechos onde, a partir das entrevistas, os dois professores responderam a nossa pergunta se para além da LP e das línguas locais, havia outras línguas na província de Cabinda.

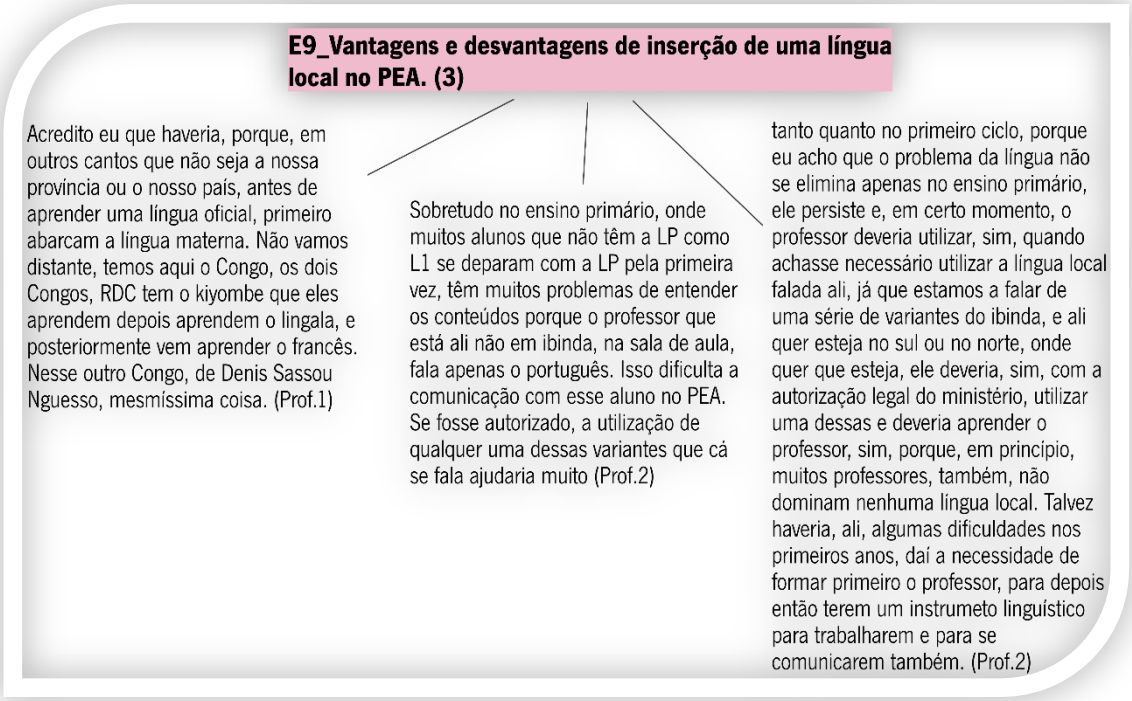
**Figura 16 - Deveria uma língua local ser utilizada no PEA?**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 17 apresenta trechos onde os dois professores responderam a nossa pergunta se deveria uma língua local ser utilizada no PEA.

**Figura 17 - Vantagens e desvantagens de inserção de uma língua local no PEA**




Fonte: elaboração própria.

A Figura 18 apresenta trechos onde os dois professores apresentam as desvantagens e desvantagens de inserção de uma língua local no PEA na província de Cabinda.

### 6.4.1. Discussão dos resultados qualitativos (entrevistas)

Apesar de os professores entrevistados considerarem relevantes os aspetos lexicais e morfossintáticos apresentados pelos seus alunos diferentes do português padrão, são os lexicais, no âmbito da oralidade, e fenómenos normais como estrangeirismos que consideraram serem notáveis nos seus alunos. Sobre os estrangeirismos, pensamos ser um fenómeno normal utilizado pelos indivíduos num ato discursivo para melhor transmitirem as suas ideias e não só. Na sua explanação, o Prof.1 mostrou-se, também, preocupado com o recurso que os alunos faziam do calão. Ora, a faixa etária dos alunos em questão é convidativa, a nosso ver, para a utilização desse registo de língua, pois, apesar de a adolescência se manifestar de várias formas, o sentimento de pertença é muito notório. Aqui, os meninos buscam assimilar e fazer-se representar em grupos com diversas tendências. Sabendo que a manifestação da linguagem, nessa faixa, é caraterizada pelo recurso ao calão, cabe ao professor de LP ser um observador desse fenómeno e utilizá-lo como uma mais-valia nas suas atividades letivas, e não simplesmente ignorar ou punir um recurso que deveria enriquecer as discussões em várias temáticas abordadas dentro de aulas de LP.

A fonética, temática enquadrada pelo Prof.2 nos aspetos morfossintáticos, sendo aquela considerada muito problemática pelo mesmo professor, tem a ver precisamente com atualização do [r] e [R], conforme nos apresentou na sua entrevista. Enquanto considerados como "problemas", nós achamos que a oralidade característica dos indivíduos residentes na província de Cabinda não deveria ter essas conotações negativas dos professores, pois pensamos que essa particularidade é o que Cunha e Cintra (1984), Boutet (1989) e Labov (2008) designam por variações linguísticas, e que, tal como já atrás dissemos, são aproveitáveis para certos contextos nas aulas de LP, sobretudo no II ciclo, nível o qual o referido professor exerce a sua atividade profissional.

A partir dos seus posicionamentos, entendemos que os professores tomados no estudo não recorrem aos estudos sociolinguísticos para alargarem o seu entendimento sobre certos assuntos linguísticos condicionados ao meio social no qual exercem a sua profissão. Pensamos que uma formação superior em ensino de LP seria uma via para que tanto esses como os outros não olhem apenas a gramática normativa como o único meio útil para se trabalhar nas aulas de LP, num contexto multilingue como é o da província de Cabinda, onde os mesmos reconheceram coexistirem muitas línguas, entre locais e estrangeiras.

Certamente, é entendido, de forma unânime, pelos entrevistados, a introdução das línguas locais como veículo de interação no PEA, com o objetivo de impulsionar o mesmo, visto que nas áreas rurais,

sobretudo, muitas crianças só começam a aprender a LP no momento que entram na escola. Essa realidade, inevitavelmente, pode ser encarada como um entrave a interação e a assimilação dos conteúdos pelos alunos, pois, ainda que o bilinguismo fosse permitido, também nem todos os professores falam a(s) língua(s) das localidades onde são colocados.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do problema de investigação "quais são as características lexicais e morfossintáticas do português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda?", foi possível fazer o levantamento dos estudos sobre o assunto e aplicar instrumentos de recolha de dados. Esses dados não se limitam à produção dos alunos, mas alargam um pouco o escopo e permitem ter um vislumbre do processo de ensino-aprendizagem que contextualiza a aprendizagem da LP pelos nossos informantes; e considerámos igualmente o contexto ecológico das línguas no nosso universo de análise. A partir do tratamento dos resultados, apresentámos o nosso contributo para a descrição das especificidades do português escrito pelos alunos do ensino secundário da província de Cabinda.

## Sobre a ecologia linguística da província de Cabinda

Quanto à caraterização da ecologia linguística dessa província, tivemos resultados que apontam para questões transversais que são significativas para responder ao problema de investigação. Tanto a revisão da literatura como as respostas dos participantes no estudo remetem para um quadro de divergência sobre o número de línguas faladas nesse território, bem como a nomenclatura das mesmas. Acresce que o número e o tipo de interferências identificados apresentam escassa consistência. Por estes motivos, não é possível apresentar um posicionamento sustentado sobre a língua ou as línguas que têm criado interferências na escrita do português dos alunos do ensino secundário naquele território.

## Sobre as aulas observadas

Apesar de as aulas observadas nas duas escolas se mostrarem profundamente afastadas do que se espera delas nos dias de hoje, os falantes dominam a LP. Especificamente para os alunos, esse domínio foi permitido pelo contacto, por interação social, mais do que por um sistema de ensino robusto. Nesse caso, é natural que haja maior interferência de outras línguas no idioleto de cada falante, ou no ecossistema mental de cada um.

Para os participantes professores deste estudo, dominar a LP é conhecer a gramática, decorando definições. Nas suas aulas, a língua serve para um exercício artificial de identificar classes morfológicas, caraterizar estruturas sintáticas, identificar e definir recursos retóricos e pouco mais. Aparentemente, dominar a língua não é usá-la para conversar, para brincar, para dar ordens, fazer

pedidos, recomendar e sugerir, saudar ou pedir algo. Nestas aulas, os textos/discursos não têm lugar. A língua viva do quotidiano, que nos une a todos no dia a dia, está afastada do ensino. A expressão do eu, o suporte do raciocínio e a forma de interação social, ou seja, a língua e o seu poder modelador e relacionador entre sujeitos falantes, é completamente ignorada. Fica o ensino de uma estrutura formal provavelmente sentida como inútil pelos falantes, no pior sentido da expressão "língua escolarizada".

Portanto, as aulas observadas levam-nos a concluir que o sistema de ensino em Angola, particularmente na província de Cabinda, se mostra pouco eficaz na construção da competência dos falantes em LP.

Esta circunstância abre espaço à interferência de ouras línguas na competência em LP: podemos supor que, quanto mais frágil for essa competência, mais facilmente as interferências se farão sentir.

**Sobre as redações**

Ao contrário da oralidade, a escrita é vista como a ala conservadora da língua. Entretanto, os resultados das redações mostram que a escrita em português dos alunos do ensino da província de Cabinda tende a afastar-se da norma do PE. Alguns fenómenos observados apontam para uma transposição da língua oral para escrita, uma vez que os *inputs* dos indivíduos são dominantemente de natureza oral e informal. O domínio generalizado da língua não se efetuou por meio do sistema de ensino formal, mas por contacto informal.

Os fenómenos observados têm grandes implicações no PEA naquele contexto, porquanto os professores utilizam um ensino explícito onde tais fenómenos não têm merecido qualquer reflexão nas aulas senão apenas como elementos diferenciadores entre os erros linguísticos e a norma do PE. Portanto, nesses casos, os alunos que apresentam tais erros tanto nas aulas como nas provas são negativamente avaliados.

É-nos difícil assumir que todos os fenómenos observados são sistemáticos no português escrito pelos alunos do ensino secundário de Cabinda pela natureza qualitativa do nosso estudo.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O nosso estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente, o seu carácter circunscrito (poucos professores, poucos alunos), que não permite traçar conclusões definitivas e muito abrangentes. Trata-se de um estudo que traz resultados que obviamente remetem para questões de políticas linguísticas e metodologias de ensino, porém os resultados quantitativos remetem-nos para uma limitação conclusiva, uma vez que os mesmos levantam um assunto pouco discutido na província de Cabinda, "quantas línguas são faladas nessa província".

# RECOMENDAÇÕES

Tendo em conta as considerações finais a que chegámos, recomendamos o seguinte:

## Sobre a ecologia linguística da província de Cabinda

A complexidade da situação linguística da província de Cabinda requer que o Estado Angolano garanta a criação de grupos de trabalhos interdisciplinares com o objetivo de caraterizar adequadamente a realidade multilinguística do território e, a partir de um conhecimento sólido do estado de coisas, traçar uma política linguística que venha ultrapassar o quadro de incerteza existente tanto a nível local como nacional.

## Sobre as aulas observadas

Face aos resultados das aulas observadas, onde a atuação dos professores de LP apontava para um ensino explícito da língua com recurso ao ensino da gramática sem a utilização de textos/discursos como ponto de partida para construir e desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, recomendamos que os professores sejam incentivados a aprofundar os conhecimentos tanto científicos como didático-metodológicos nas suas áreas de atuação profissional. Recomendamos igualmente que a colocação dos professores nas escolas tenha como requisitos fundamentais a especialização nas áreas em que passam a desempenhar as suas funções.

Reconhecemos o esforço dos professores e o seu papel fundamental para o sucesso do PEA. Reconhecemos também a sua importância social na construção de uma sociedade democrática, livre, justa e capaz de criar bem-estar, promotora de um desenvolvimento sustentável. Mas é exatamente com base nesse reconhecimento que defendemos que agentes sociais com a responsabilidade de serem professores devem ter acesso a uma formação sólida e produtiva.

## Sobre as redações

Face aos resultados das redações dos participantes alunos, recomendamos que o Ministério da Educação impulsione maior rigor na ministração dos conteúdos no ensino primário, visto que os fenómenos observados apontam para alguma falta de consolidação de conteúdos de base, como é o caso da competência morfossintática.

A criação de um currículo sólido e de programas disciplinares adequados, assim como a disponibilização de materiais didáticos de qualidade, é fundamental para o sucesso do PEA e da formação das novas gerações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Adriano, P. S. (2012). *Omissão da marca de plural /s/: uma realidade no Português falado em Angola.* https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/42050/29158.

Adriano, P. S. (2014). *Tratamento Morfossintáctico de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola - Divergências em relação à Norma Europeia.* Tese de doutoramento. Repositório da 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.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Psiquilíbrios edições.

Ander-Egg, E. (1978). *Introduccion a las técnicas de investigación social.* Disponível em: https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/ander-egg-ezequiel-introduccion-a-las-tecnicas-de-investigacion-social.pdf. Acesso aos 29 de novembro de 2022 .

Andrade, M. M. (2017). *Introdução à metodologia do trabalho científico.* Atlas, 10ª. ed.

Angola, R. d. (2010). *Constituuição da República de Angola.* Luanda: Disponível em: «https://www.angola.or.jp/pt/2022/02/08/constituicao-da-republica-de-angola-edicao-especial-2022/». Acesso aos 04 de Novembro.

Angola, R. d. (2020). *Lei 32/20, de 12 de Agosto.* Luanda: Disponível em: «https://www.ipls.ao/wp-content/uploads/2020/08/Lei-3_20-de-12-de-Agosto-Lei-de-Bases-do-Sistema-de-Eucacao-e-Ensino-altera-a-Lei-17_16.pdf». Acesso aos 04 de Novembro.

*Angola: Documentos do MPLA. (1977). Vol. 1. Série 2. n. 2. ULMEIRO. (pp. 65-71). .* (s.d.).

Aníbal, G. (2010). *A educação no Portugal dos anos 60: uma análise do discurso ideológico dos parlamentares da ditadura na assembleia nacional (1961 - 1964).* Entretextos. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/8565/1/entretextos-14.pdf.

Araujo, S. S., & Dantas, N. d. (2017). *Os verbos ter e haver existenciais no português falado em Luanda-Angola.* Letrônica, V.10, n.1, p.64-81, jan.-jun .http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2017.1.24809.

*Assembleia Nacional. Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro. Lei de Bases do Sistema de Educação.* (2001). https://www.unicef.org/angola/media/1381/file/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro.* Porto Editora.

Bagno, M. (2018). *Duas Línguas, quantas políticas? in: Pinto, P. F.; Melo-Pfeifer, S. (Coords.), Políticas Linguísticas em Português.* Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda. PP. 24-40.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica.* Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbosa, P. (2013). *Subordinação argumentativa finita. In E. B. P. Raposo; M. F. B. do Nascimento; M. A. C. da Mota; L. Segura; A. Mendes (Orgs.), Gramática do Português.* (pp. 1821-1897), Volume II. Fundação Calouste Gulbenkian.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo.* Edições 70, Lda.

Basílio, M. (1979). *Estruturas lexicais do Português: uma aborgadem gerativa.* Vozes.

Bechara, E. (2003). *Moderna gramática portuguesa.* Lucerna.

Berstein, G., Milza, P., Berstein, S., & Gauthier, Y. (1997). *História do século XIX.* Portugal: B-H: Publicações Europa-América (tradução de Maria Geogina Segurado).

Bonde, R. A., & Matavel, P. A. (2022). *O Financiamento da Educação em Moçambique e seus Desafios.* Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e119894. https://www.scielo.br/j/edreal/a/pngp5LQmGGmvzx6jXLzf3Zf/?format=pdf&lang=pt.

Boutet, J. (1989). *A diversidade social do francês. In G. Vermes; J. Boutet (Orgs.), Multilinguismo.* Editora da Unicamp. (pp. 113-135).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3 (2).*, pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Available from: http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Brito, A. M., & Raposo, E. B. (2013). *Complementos, modificadores e adjuntos no sintagma nominal. In E. B. P. Raposo; M. F. B. do Nascimento; M. A. C. da Mota; L. Segura; A. Mendes (Orgs.), Gramática do Português.* (pp. 1045-1113), Vol. II, Fundação Calouste Gulbenkian.

Brito, A. M., Inês, D., & Gabriela, M. (2003). *Tipologias e distribuição das expressões nominais. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa .* Caminho, SA, 6.ª ed. (pp. 795 - 867).

Calossa, B. V. (2023). *Padrões de Concordância Nominal em Alunos do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola.* Tese no âmbito do Doutoramento em Linguística do Português apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Calvet, L.-J. (2007). *As políticas linguísticas.* São Paulo: Parabola Editorial: IPOL.

Câmara, R. H. (2013). *Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações.* Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez. (pp. 179-191). http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf.

Cançado, M. (2009). *Argumentos: complementos e adjuntos.* ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 53, n. 1, 2009. https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1676.

Cardoso, A. J. (2007). *A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna .* https://proformar.pt/revista/edicao_22/import_erro.pdf.

Cardoso, A. J. (2018). *Situação linguística de Cabo Verde: em português e na Kabuverdianu. in: Pinto, P. F.; Melo-Pfeifer, S. (Coords.). Políticas Linguísticas em Português.* Lisboa: Lidel - Edições Técnica, Lda. PP. 126 - 147.

Carone, F. d. (1986). *Morfossitaxe.* Ática.

Carvalho, A. D. (1996). *Epistemologia das ciências da educação.* Edições Afrontamento.

Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas.* Tese de doutoramento. Universidade do Minho.

Carvalho, J. G. (1973). *Teoria da linguagem: natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas.* Atlântida Editora.

Carvalho, J. G. (1984). *Teoria da Linguagem.* Coimbra Editora.

Carvalho, N., & Caels, F. (2008). *Turmas bilingues. In C. Flores (Org.), Temas em bilinguismo.* Universiadade do Minho / Centro de Estudos Humanísticos (pp. 175 - 190).

Carvalho, P. d. (2012). *Evolução e crescimento do Ensino Superior em Angola.* Revista angolana de sociología, (9), 51-58. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6014/1/Carvalho_COOPEDU.pdf.

Casanova, I. (2009). *Dicionário termilógico - compreender a TLEBS.* Plátano Editora, S.A.

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Da Silva, R. (2014). *Metodologia Científica.* 11ª Pearson Education do Brasil Ltda.

Chicumba, M. S. (2012). *A formação de professores de português, língua segunda (PL2) em Angola: o caso da Universidade Katyavala Bwila/Benguela.* Lisboa: Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Chicumba, M. S. (2019). *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais .* Tese de doutoramento. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37927/1/ulfl259934_td.pdf.

Chicuna, A. M. (2003). *O léxico do corpo humano em Kyiombe: particularidades dos morfemas flexionais. .* Lisboa: Dissertação de mestrado. FCSH da Universidade de Lisboa.

Chicuna, A. M. (2014). *Portuguesismos nas Línguas Bantu. Para um dicionário Português-Kiyombe.* Lisboa: Edições Colibri.

Chimbutane, F. (1991). *Línguas bantu ou línguas bantas?* Moçambique: Revista tempo: Gazeta de Artes e Letras.

Chimbutane, F. (2018). *Políticas e práticas linguísticas e formação do Estado-nação em Moçambique: da unidade na uniformidade à unidade na diversidade. in: Pinto, P. F.; Melo-Pfeifer, S. (Coords.). Políticas Linguísticas em Português.* Lisboa: Lidel - Edições técnicas, Lda. (pp. 106 - 123).

Chomsky, N. (1965). *Aspectos da teoria da sintaxe.* The Mit Press.

Chomsky, N. (1980). *Reflexões sobre a linguagem.* Cultrix LTDA.

Chomsky, N. (1994). *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso.* Caminho.

Choupina, C. M., Baptista, M. A., Costa, J. A., Oliveira, I., & Querido, J. (2016). *Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome.* Revista da Associação Portuguesa de Linguística. Nº 1 – 10 | 201-231 | https://doi.org/10.21747/ 2183-9077/rapla10.

*Constituição da República de Cabo Verde.* (2010). Praia: Assembleia Nacional. Série - Número 17 de 3 de Maio de 2010 (Rectificado pelo BO nº 28 de 26 de Julho de 2010, I Serie). 4ª edição. Disponível em «https://www.governo.cv», acesso aos 31 de Outubro de 2022. .

*Constituição da República de Moçambique.* (2004). Maputo: Disponível em:«http://www.cconstitucional.org.mz/Legislacao/Constituicao-da-Republica». Acesso aos 03 de Novembro de 2022.

Correia, M., & Lemos, L. S. (2005). *Inovação lexical em português.* Colibri.

Costa, J. A., Choupina, C. M., Baptista, A., Oliveira, I., & Querido, J. (2015). *Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB.* Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, Nº. Extra 1, (pp. 322-352), https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6496637.

Costa, M. R. (2001). *Pressupostos teóricos e metodológicos para a extracção automtica de unidades terminológicas multilexémicas.* Lisboa: FCSH-UL.

Coutinho, C. P. (2004). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação.* Actas do XVII ADMEE-Europa. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE_Clara_Coutinho.pdf.

Cunha, C., & Cintra, L. F. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo.* João Sá da Costa, 1.ª edição.

Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. (2013). *Métodos Mistos de Pesquisa em educação: pressupostos teóricos.* Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente-SP, v.24, n.3, pp. 67-80. http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698.

*Decreto Executivo n. 18/2020, de 3 de Novembro.* (s.d.). Ministério da Educação de Angola.

*Decreto n.º 18:570, de 8 de Julho de 1930, aprova o Acto Colonial, em substituição do título v da Constituição da República Portuguesa. Diário do Governo. I Série. Número 156.* (s.d.). https://files.dre.pt/1s/1930/07/15600/13071312.pdf.

*Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio. posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados, pelo Decreto-Legislativo n.º 13/2018 de 7 de dezembro), estabelece o quadro geral do sistema educativo.* (2010). Praia: I SÉRIE — NO 17 SUP. «B. O.» DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. Disponível em: «https://minedu.gov.cv/media/orientacao/2020/10/06/Decreto-legislativo_n%C2%BA_13_2018_LBSE.pdf». Acesso 31 de Outubro 2002.

DIAMOND, J., & BELLWOOD, P. (2003). *Farmers and their languages: The first expansions.* Science 300, p. 596-603.

Dias, M. d. (2021). *Uma homenagem necessária.* Luanda: Disponível em: https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/uma-homenagem-necessaria/. Acesso aos 08 de Novembro de 2022.

Dias, M. I. (1994). *Inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais.* Porto - Portugal: Faculadade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf. Acesso aos 30 de novembro de 2022.

Duarte, I. (2003a). *Aspectos linguísticos da orgaização textual. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa.* Caminho, SA, 6.ª ed. (pp. 85 - 123).

Duarte, I. (2003b). *Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa.* Caminho, SA, 5.ª ed. (pp. 85 - 123).

Duarte, I. (2003c). *A família das construções inacusativas. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa.* Caminho, SA, 5.ª ed. (pp. 507 - 548).

Editora, P. (2008). *Dicionário moderno da Língua Portuguesa.* Porto Editora.

Eduardo, P. T. (2019). *Políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua em Angola.* Dissertação de Mestrado. Repositório da Universiadade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/41393/1/ulfpie053477_tm.pdf.

Elia, S. (1987). *Sociolinguística.* Padrão Livraria.

Endruschat, A., & Schmidt-Radefeldt, J. (2015). *Introdução básica à linguística do português.* Edições Colibri.

Faria, I. H. (2003). *O uso da linguagem. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa.* Caminho, SA, 6.ª ed. (pp. 55 - 84).

Faria, R. T. (2020). *Princípios fundamentais da sintaxe da Língua Portuguesa.* DG Edições.

Ferraz, M. J. (2006). *Ensino da Língua Materna.* Lisboa: Caminho, SA.

Ferreira, A. A., & Busse, S. (2019). *Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental.* Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol. 13, n. 1 | jan. – mar | pp. 233-256 | https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/42035/25295.

Ferreira, M. E. (1993). *Angola: política económica num contexto de incerteza e instabilidade.* CESA. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/24206/1/MENES%20F.%2029-1993.pdf.

Figueira, R. A. (2004). *A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do gênero.* Letras de Hoje, V. 39, n.3, 61-74. https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/download/13903/9217.

Figueiredo, O. M., & Figueiredo, E. B. (2003). *Dicionário prático para o estudo do português - da língua aos discursos.* Asa Editores, SA.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa - Portugal: Monitor - Projectos e Edições, Lda.

Freitas, H. R. (1979). *Princípios de morfologia.* Presença edições.

Frias, M. J. (1992). *Língua Materna - Língua Estrangeira.* Porto Editora.

Futi, J. M. (2012). *Essai de Morphologie lexicale du Cisuundi du Cabinda (Angola).* Paris: L´HARMATTAN.

Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das Línguas.* Livraria Almedina.

Gardès-Madray, F., & Brès, J. (1989). *Conflitos de nominação em situação diglóssica. In G. Vermes; J. Boutet (Orgs.), Multilinguismo.* Editora da Unicamp. (pp. 155-171).

Gibbs, G. (2009). *Codificação e categorização temáticas. In U. Flick (Coord.); & G. Gibbs. Análise de dados qualitativos (pp. 59-78).* Artmed. .

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* Atlas, 5ª ed.

Ginzburg, C. (1986). *Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas e sinais.* São Paulo: Companhia de Letras.

Godoy, L. (2008). *Preposições e os verbos transitivos indiretos: interface sintaxe-semântica lexical.* Revista ABRALIN, n. 7, n. 1, p. 49-68, jan/jun. https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/978/904/.

Gomes, F. Á. (1987). *Erro ortográfico: entropia, morfogénese ou homeorrese?* Tese de mestrado. Universidade do Minho.

Gomes, S. F. (2014). *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português.* Belo Horizonte: Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. .

Gonçalves, A., & Raposo, E. B. (2013). *Sintaxe e semântica - classes lexicais e sintagmáticas. In E. B. P. Raposo; M. F. B. do Nascimento; M. A. C. da Mota; L. Segura; A. Mendes (Orgs.), Gramática do Português.* (pp. 1151-1218), Fundação Calouste Gulbenkian, Vol. II.

Gonçalves, I. d. (1998). *Bilinguismo no 1° ciclo do ensino básico: ensino precoce duma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo.* Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa.* Pactor.

Guedes, P. C. (2009). *Da produção à redação textual: o ensino da escrita.* Parábola Editorial.

Hagemeijer, T., Gonçalves, R., & Afonso, B. (2018). *Línguas e Políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe. in: Pinto, P. F.; Melo-Pfeifer, S. (Coords.). Políticas Linguísticas em Português.* Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda. PP. 54-79.

Henriques, P. (2022). *Política Linguística em Timor-Leste: a Ação e a Formação dos Tradutores.* Braga/Portugal: Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Literacias e Ensino do Português. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1822/75618>>. Acesso aos 24 de Out. 2022.

Henriques, P., & Ramos, R. (2019). *Política linguística em ambiente multilingue: o caso de Timor-Leste.* RUA-L. Revista da Universidade de Aveiro | n.° 8 (II. série) 2019 | pp. 201-214 | ISSN 0870-1547.

Heredia, C. d. (1989). *Do bilinguismo ao falar bilingue. In G. Vermes; J. Boutet (Orgs.), Multilinguismo.* Editora da UNICAMP. (pp. 177-218).

Hilário, R. N. (2013). *Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças.* Tese de doutoramento em linguística e língua portuguesa. Repositório institucional da Universidade Estadual Paulista. https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b5a6f528-e355-4b48-8193-ddb208bc428f/content.

Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário.* Lisboa - Portugal: Edições Sílabo.

Ichinose, A. (2018). *Angústias e esperanças espelhadas num pequeno país africano: questões lingísticas da Guiné-Bissau. in: Pinto, P. F.; Melo-Pfeifer, S. (Coords.). Políticas Linguísticas em Português.* Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda. PP. 148-168.

INE. (2014). *Resultados definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação-2014. Província da Cabinda. .* Luanda: INE.

INE. (2016). *Resultados definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação-2014.* Luanda: INE.

INIDE/MED. (2013). *Programas de Língua Portuguesa - 10ª, 11ª e 12ª Classes.* Editora Moderna, S.A.

INIDE/MED. (2019). *Programa de Língua Portuguesa - 7ª, 8ª e 9ª Classes.* Editora Moderna.

Inverno, L. (2005). *A transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintáctico do sintagma nominal.* https://www.uc.pt/ciuc/creolistics/research/angola/inverno_forthcoming.

Inverno, L. (2018). *Contacto Linguístico em Angola: Retrospetiva e Perspetivas para uma Política Linguística. in: Pinto, P. F.; Melo-Pfeifer, S. (Coords.). Políticas Linguísticas em Português.* Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda. PP. 82-105.

Jalongo, M. R., Rieg, S. A., & Helterbran, V. R. (2007). *Planning for learnning: colaborative approaches to lesson design and review.* Teachers College.

Joaquim, I. L. (2024). *Conceções e práticas de ensino da escrita dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Secundário em Moçâmedes - Namibe, Angola.* Tese de doutoramento. Repositório institucional da Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/91151/1/Isaura%20Laurinda%20Manuel%20Joaquim.pdf.

Kingui, A., & Osório, P. (2022). *Situação (geo)linguística de Angola. In P. Osório (coord.); A. Miguel; A. Kingui; D. Suelela; P. S. Adriano; T. Costa. Da fonologia à lexicografia: elementos para uma gramática do português de Angola.* Edições Húmus.

Kukanda, V. (2000). *Diversidade linguística em África.* Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/download/7092/6515/23397. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, N"3 (pp. 101-117).

Labov, W. (2008). *Padrões Sociolinguísticos.* Parábola.

Laroca, M. N. (1994). *Manual de Morfologia do Português.* Pontes Editores.

*Lei 17/16, de 8 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases do sistema de educação e ensino. (2016). Diário da República: I Série, n.°170. .* (s.d.).

*Lei 31/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de educação, que estabelece os princípios e as bases do sistema de educação.* (s.d.). https://www.unicef.org/angola/media/1381/file/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf.

*Lei 32/20, de 12 de Agosto, Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases do sistema de educação e ensino. (2020). Diário da República: I Série, n.°123.* (s.d.).

Lei Constitucional 1/96. (1996). *Constituição da República da Guiné-Bissau.* Bissau: Disponível em: «https://www.stj.pt/wpcontent/uploads/2018/01/guine_constituicao.pdf». Acesso aos 02 de Novembro de 2022.

*Lei Constitucional. 1975. De 11 de Novembro. República Popular de Angola. I série. N.° 1.* (s.d.). https://www.lexlink.eu/fileget.aspx?fileid=1151962.

*Lei n.° 18/2018, de 28 de dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique.* (2018). Maputo: Disponível em: «https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf». Acesso aos 02 de Novembro de 2022.

*Lei n.° 2/2003, de 2 de Junho.* (2003). Disponível em: «https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/serial/95149/111922/f-». Acesso aos 01 de Novembro de 2022.

*Lei n.° 4/2011, de 21 de maio de 2010, publicada no Boletim Oficial n.° 13, de 29 de março de 2011 (Lei de Bases do Sistema Educativo).* (2011). Bissau.

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino.* Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e para a Tecnologia.

Lima, C. H. (2003). *Gramática normativa da língua portuguesa.* José Olímpio LTDA.

Lima, J. Á. (2013). *Por uma análise de conteúdo mais fiável.* Revista Portuguesa de Pedagogia. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1.

Lima, M. (2016). *Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In A. Abdal; M. C. V. Oliveira; D. R. Ghezzi; J. S. Júnior (Ogs.); D. Torini; M. Lima; M. M. A. Brito; V. S. R. P. Coelho; (2016); Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo.* PP. 10-31. CEBRAP. https://www.academia.edu/download/58735123/2016_E-BOOK_Sesc-Cebrap__Metodos_e_tecnicas_em_CS_-_Bloco_Quantitativo20190328-63448-1a2u85g.pdf#page=10.

Lisboa, A. d. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa contemporânea.* Verbo.

Lopes, D. F. (2018). *Contributos para a prevenção correção do erro ortográfico: um estudo no 2. ano do 1. ciclo do ensino básico.* Relatório de estágio de mestrado. Universidade do Minho.

Luft, C. P. (1987). *Dicionário prático de regência verbal.* Ática.

Lumessi, R. C. (2022). *A concordância de número no sintagma nominal: uma análise das produções orais de falantes angolanos.* Dissertação de mestrado. Repositório da Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/210.

Mabiala, F. S. (2020). *Plural vazio no português real angolano.* Revista Electrónica Kulongesa. https://kulongesa.ispls.ao/index.php/kulongesa-tes/article/view/105.

Mabiala, F. S. (2021). *Um olhar sobre ensino de LP em Angola: reflexões acerca da conjugação verbal nas provas dos candidatos aos cursos da EPLN/2019.* Njinga e Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, 1(2), 205-226. https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/665.

Machado, J. P. (1977). *Dicionário etimológico da língua portuguesa.* Livros Horizonte.

Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas S.A.

Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia científica.* Atlas, 6ª ed.

Marques, M. H. (1986). *Técnica de entrevista.* Vila Real - Portugal: Serviços Sociais da UTAD.

Martins, F. S. (2010). *Uma abordagem Sociolinguística da Concordância Nominal de Número no falar dos habitantes do município Amazonense de Benjamin Constant.* v. 11 (2010): Edição Especial. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2010v11nespp45.

Massiala, V. G. (2019). *Variação fonético-fonológica do português de Angola: características da variedade falada em Cabinda e suas implicações profissionais na TPA.* Dissertação de mestrado. Repositório Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/26212.

Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa.* Caminho.

Mateus, M. H., Frota, S., & Vigário, M. (2003). *Prosódia. In* M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), *Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa: Caminho, SA, 6.ª ed. (pp. 1034 - 1076).

Mavimbela, L. (2020). *Comunidade de Desenvolvimento da África Austral.* https://www.nepad.org/file-download/download/public/127278.

Mazunga, J. S. (2011). *Gramática elementar de Ibinda.* Luanda: Mayamba Editora.

Mendes, B. C. (1985). *Contributo para o estudo da Língua Portuguesa em Angola.* Instituto de linguística da Faculdade de Letras de Lisboa.

Mfoutou, J.-A. (2009). *Le munukutuba: langue bantu.* https://universitice.univ-rouen.fr/pluginfile.php/906673/course/overviewfiles/Munukutuba%20-%20Cours%20Typologie%20et%20description%20des%20familles%20de%20langues.pdf?forcedownload=1.

Miaca, F. C. (2020). *Corpus lexical dos verbos em iwoyo e português proposta de um dicionário bilingue de verbos em português e iwoyo.* Lisboa: Tese de doutoramento. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/116285/1/Tese%20do%20Doutoramento%28FMiaca%29-11-12-2020.pdf. Acesso aos 16 de novembro de 2022.

Miguel, M. H. (2014). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda.* Mayamba.

Moita, L. P. (1994). *Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.* D.E.L.T.A., Vol. 10, N. 2 (pp. 329-338). https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985.

Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista.* https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4392/1/Morais%20A%20M%20%26%20Neves%20I%20P_Fazer%20Investigacao.pdf.

Mpanzu, M. (2018). *Tendências actuais no ensino-aprendizagem da gramática das línguas não maternas.* ECO7 - Investimentos, Lda.

Mussato, G. A. (2018). *Ontologia e epistemologia na educação científica.* Tese de doutoramento. Repositório da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8408.

Mutali, H. S. (2019). *A Colocação dos pronomes clíticos no português angolano escrito.* Dissertação de mestrado. Repositório Institucional da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/40812/1/ulfl274272_tm.pdf.

Nauege, J. M. (2015). *Aquisição da Competência Lexical na Aprendizagem do Português Língua Segunda _ Especificidades do aluno angolano. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem.* LIsboa: Dissertação de mestrado.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/14871/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20final%c3%adssima%202015.pdf.

Nauege, J. M., & Timbane, A. A. (2022). *Um olhar crítico sobre política e planificação linguísticas em Angola e em Moçambique. In D. A. Dos Santos; A. De souza ; H. C. O. Da Costa. Educação em perspectiva: reflexões entre a teoria e a prática.* Itapiranga: Editora Schreibe. (pp. 42-59).

Ndombele, E. D. (2017). *Gestão de multilinguismo em angola: reflexão sobre o ensino de línguas angolanas de origem bantu na província do Uíge.* Uíge: verbum (ISSN 2316-3267), v. 6, n. 1(Dossiê: Lusofonia), p. 33-44, jan.2017.

Neto, C. G. (2009). *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores "garcia neto" (Luanda - Angola).* Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dissetação de mestrado em língua e cultura portuguesa (língua segunda/língua estrangeira).

Neves, C. (2016). *Trilhos da Educação e do Português em Angola.* História. Revista da FLUP. Porto, IV Série, vol. 6. (pp. 113-127). https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14578.pdf.

Nguluve, A. K. (2006). *Política educacional Angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas.* Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde05062007115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf.

Ngunga, A. (2014). *Introdução à linguística bantu.* Maputo: Imprensa Universitária.

Nzau, D. G. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização.* Covilhã: Tese de doutoramento. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1844/5/Domingos%20Gabriel%20Dele%20Zau%2C%20A%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20em%20Angola.pdf.

Oliveira, A. D., & et al. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da didáctica.* Porto Editora.

Oliveira, F. (2003). *Modalidade e modo. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa.* Caminho, SA, 6.ª ed. (pp. 243 - 272).

Oliveira, K. S. (2020). *Os verbos de estado no português brasileiro.* Dissertação de mestrado. Repositório institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33553/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20ficha%20catalogr%C3%A1fica%20e%20folha%20de%20aprova%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração escolar.* UFG.

Oushiro, L. (2015). *Dois pastel e um chopes: a concordância nominal e identidade(s) paulistana(s).* Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 23, n.2, p. 389-424. DOI: 10.17851/2237.2083.23.2.389-424.

Panzo, J. B. (2014). *As representações dos professores sobre o português língua segunda: linhas de actuação. Programa de formação contínua para professores do ensino primário em Angola.* Tese de doutoramento. Repositório da Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3327/1/Tese%20Jo%C3%A3o%20Panzo.pdf.

Paula, R. R., & Duarte, F. B. (2016). *Diversidade linguística em Moçambique.* IB Leite & C. G. Severo, Kadila: Culturas e ambientes (pp. 343-362). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/fbonfim/pdf/diversidade_linguistica_mo%C3%A7ambique.pdf. Acesso aos 09 de Novembro de 2022.

Paxe, I. (2012). *O SINPROF nas políticas públicas da educação.* Kulonga. https://www.researchgate.net/profile/IsaacPaxe/publication/332465132_O_SINPROF_nas_politicas_daEducacao_em_Angola/links/5cb6db8c92851c8d22f0c651/O-SINPROF-nas-politicas-da-Educacao-em-Angola.pdf.

Paxe, I. P. (2014). *Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação.* Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC_PEDRO_VIEIRA_PAXE.pdf.

Pinto, J. (s.d.). *A história constitucional e governação angolana.* https://revistas.ucp.pt/index.php/juris/article/view/9145/9013.

Pinto, M. d. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia.* Porto Editora.

Pinto, P. F. (2018). *Políticas de educação linguística nas escolas portuguesas. Mudança e continuidade. in: Pinto, P. F.; Melo-Pfeifer, S. (Coords.). Políticas Linguísticas em Português.* Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda. PP. 41-53.

Ponte, J. P., Quaresma, M., & Pereira, J. M. (2023). *É mesmo necessário fazer planos de aula?* Revista da Associação de Professores de Matemática. https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2292/2998.

Quivuna, M. (2013). *Lexicologia aplicada ao ensino do léxico em português língua não materna: Estudo de caso: Escola do 2º Ciclo da Cidade do Wizi.* Lisboa: Disponível em: https://catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/QUIVUNA%202013_Lexicologia_aplicada_ao_ensino_do_lexico.pdf. Acesso aos 21 de Novembro de 2022.

Ramos, R. (2004). *Ecolinguística: um novo paradigma para a reflexão sobre o discurso? In F. Oliveira; I. M. Duarte (Org.). Da Língua e do Discurso.* Campo das Letras, pp. 545-562. .

Ramos, R., & Carmo, J. (2020). *A língua portuguesa entre as línguas de Timor-Leste: um estudo de caso numa escola secundária timorense.* in (http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202016719) Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 20, n. 3, p. 443-463, 2020. Acesso: 22 de Fev. 2022.

Raposo, A. G., & Paiva, E. B. (2013). *Sintaxe e semântica - classes lexicais e sintagmáticas. In E. B. P. Raposo; M. F. B. do Nascimento; M. A. C. da Mota; L. Segura; A. Mendes (Orgs.), Gramática do Português, Vol.II.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Raposo, E. B. (2013). *Pronomes. In E. B. P. Raposo; M. F. B. do Nascimento; M. A. C. da Mota; L. Segura; A. Mendes (Orgs.), Gramática do Português.* (pp. 883-918), Volume I. Fundação Calouste Gulbenkian.

Raposo, E. B., & Xavier, M. F. (2013). *Preposição e sintagma preposicional. In E. B. P. Raposo; M. F. B. do Nascimento; M. A. C. da Mota; L. Segura; A. Mendes (Orgs.), Gramática do Português, Vol.II.* (pp. 1497-1566), Fundação Calouste Gulbenkian.

Redinha, J. (2009). *Etnias e culturas de Angola.* Associação das universidades de Língua Portuguesa .

Conselho da Europa, (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação.* Edições ASA.

*Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa .* (2014). Modera.

Rocha, M. R. (2022). *Gramática de português: Ensino secundário 10.º, 11.º e 12.º.* Porto Editora.

Rodrigues, H. S. (2009). *Língua materna e língua segunda - aprendizagens que se complementam (um olhar de supervisão pedagógica).* Tese de doutoramento. Universidade da Beira Interior.

Sassuco, D. P. (2021). *Problemática de contacto das línguas bantu de Angola e o Português: um olhar sobre o contacto fonético-fonológico. In A. Timbane; D. P. Sassuco, & M. Undolo (Eds.), O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino (pp. 14-4.* São Paulo: Opção.

Saussure, F. d. (1976). *Curso de linguística geral.* Publicações Dom Quixote.

Sebastião, A. K. (2015). *Processo de paz em Angola: a dimensão internacional do conflito armado de Gbadolite à Luena.* Disssertação de mestrado. Universidade de Évora. https://core.ac.uk/download/pdf/62466614.pdf.

Sellier, J. (2004). *Atlas dos povos de África.* Lisboa: Campo da Comunicação.

Silva, A. S. (2011). *Introdução. Línguas pluricêntricas: variação linguistica. In A. S. da Silva; A. Torres & M. Gonçalves (Orgs.), Línguas pluricêntricas: variação linguística e dimensões sociocognitivas.* Aletheia. (pp. 13-25).

Silva, F. M. (2021). *Achegas ao fenômeno do empréstimo linguístico: redefinindo os termos empréstimo e estrangeirismo.* Revista Ícone Volume 20, n.2. https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/11599.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho.* Ministério da Educação.

Souza, E. G. (2023). *As relações entre força quantificacional e posição sintática: uma análise sintático-semântica dos verbos existenciais.* Repositorio da UFMG. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/62214/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%20VERS%C3%83O%20COMPLETA%20E%20FINALIZADA%20-%20PDFA%20-%20FICHA%20E%20FOLHA%20DE%20ROSTO%20ADICIONADAS%20-%20VERS%C3%83O%20REPOSITORIO.pdf.

Spinassé, K. P. (2006). *Os conceitos Língua Materna, Sgunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.* Revista Contingentia. Vol. 1. http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.* Porto Alegre - Rio de Janeiro - Brasil: Artmed Editora S.A.

Szymanski, H. (2008). *Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In H. Szymanski (Eds.); L. R. de Almeida, & R. C. A. R. Prandini. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva (pp. 9-61). .* Brasília - Brasil: Liber Livro Editora.

Teixeira, J. (2014). *Como funcionam as línguas? Uma iniciação às ciências da linguagem.* Húmus.

Teyssier, P. (1994). *História da Língua Portuguesa.* Livraria Sá da Costa Editora.

Timbane, A. A. (2013). *A variação e a mudança da língua portuguesa em Moçambique.* São Paulo: Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara, como requisito para obtenção de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Toynbee, A. J. (1975). *África Árabe, África Negra.* Lisboa - Portugal: Editora Arcádia, S.A.R.L.

Tuckman, B., & Rodrigues-Lopes, A. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Undolo, M. (2016). *estabelecimento do plural vazio no sintagma nominal em Português Angolano contemporâneo.* LUCERE - Revista Académica da UCAN. (pp. 177 - 188).

Undolo, M. (2020). *Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Português.* Luanda: Editora ECO7.

Undolo, M. E. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola.* Évora: Tese de doutoramento. Repositório da Universidade de Évora. https://www.rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/20820/1/Doutoramento%20-%20Marcio%20Undolo.pdf. Acesso aos 7 de novembro de 2022.

Ventura, H., & Caseiro, M. (1998). *Guia prático de verbos com preposições.* Lidel.

Vermes, G., & Boutet, J. (1989). *Introdução. In G. Vermes; J. Boutet (Orgs.), Multilinguismo.* Editora da Unicamp. (pp. 7-15).

Vilela, M. (1999). *Gramática da língua portuguesa.* Livraria Almedina.

Villalva, A. (2003). *Estrutura morfológica básica. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa.* Caminho, SA, 6.ª ed. (pp. 917 - 938).

Villalva, A. (2003). *Formação de palavras: composição. In M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria (Coords.), Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa: Caminho, SA, 6.ª ed. (pp. 969 - 983).

Viotti, E. (2002). *Sobre o efeito de definitude nas sentenças existenciais.* Revista do Gel, n. especial, 127-153. https://revistas.gel.org.br/rg/article/download/285/190.

Vitorino, S. C. (2012). *O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola.* Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico. Brasília, v.17, n.1, jun, 2012. (pp. 9-16). https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3821/2305.

White, M. A. (2016). *Descobrindo singularidades em textos de sujeitos do Proeja.* Sergipe: IFS.

Wiedemer, M. L. (2013). *Variação e gramaticalização no uso de preposições em contextos de verbos de movimento no português brasileiro.* Tese de Doutoramento. Repositório Institucional da UNESP. https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9426478a-68a9-4865-9a7a-6f1702495f30/content.

Xavier, M. F., & Mateus, M. H. (1990). *Dicionário de termos linguísticos.* Edições Cosmos.

Xavier, M. F., & Mateus, M. H. (1992). *Dicionário de termos linguísticos.* Cosmos.

Zau, F. d. (2002). *Angola: Trilhos para o desenvolvimento.* Universidade Aberta. http://hdl.handle.net/10400.2/442.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.* Artmed.

Zua, D. A. (2021). *A influência da guerra civil angolana na hegemonia do português no século XXI. in o português de/em angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino. A. A. Timbanbe; D. P. Sassuco & M. Undolo.* Opção (pp. 160 - 173). https://editoracajuina.com.br/gallery/PORTUGUESDEEMANGOLA_LIVRO.pdf.

# ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PARA A INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS



Universidade do Minho

Conselho de Ética

**Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas**

Identificação do documento: CEICSH 063/2023

Título do projeto: *Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola*

Equipa de Investigação: Francisco Sérgio Manuel Mabiala (IR), Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade Literacias e Ensino do Português, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professor Doutor Rui Ramos (Orientador), Instituto de Educação, Universidade do Minho

**PARECER**

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola..*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE**
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2023.05.12 12:06:35 +0100

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

**Anexo**: Formulário de identificação e caracterização do projeto

ANEXO 2 – PARECER DE ORIENTADOR PARA A REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CAMPO NA PROVÍNCIA DE CABINDA

Campus de Gualtar
4710-057 Braga – P

**Universidade do Minho**
Instituto de Educação
Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Parecer

Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos, Professor Auxiliar da Universidade do Minho – Instituto de Educação, declara que dá parecer favorável aos trabalhos de campo do mestre Francisco Sérgio Manuel Mabiala, que desenvolve, sob sua orientação, a investigação conducente ao grau de doutor intitulada "Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola", incluindo os instrumentos de recolha de dados (inquérito, guia de entrevistas, guia de observação, instruções de tarefa para informantes e declaração de consentimento informado).

Instituto de Educação, Universidade do Minho, 28 de março de 2023

Assinado por: **Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos**
Num. de Identificação: 07275656
Data: 2023.03.28 16:33:22+01'00'

CHAVE MÓVEL

ANEXO 3 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS FEITO À SECRETARIA PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO DE CABINDA

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga – P
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

**Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados**

Exmo. Sr. Secretário Provincial de Educação

A investigação é uma das principais áreas que permitem o progresso do conhecimento e o crescimento de uma profissão. Neste sentido, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Ensino do Português, na Universidade do Minho, em Portugal, o estudante mestre Francisco Sérgio Manuel Mabiala, sob orientação do Prof. Doutor Rui Ramos, encontra-se a realizar uma investigação sob o título: "Uma análise lexical e morfossintáctica da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola".

Para a adequada concretização dos objetivos da investigação, vimos solicitar a autorização da Secretaria Provincial da Educação de Cabinda para cumprir com a etapa da recolha de dados através da observação de aulas, do preenchimento de questionário e de um exercício de redação aplicada aos alunos, e de uma entrevista a professores.

A recolha de dados pretende incidir no município de Cabinda, nas escolas [redacted]

Os dados obtidos serão tratados de modo confidencial, respeitando os princípios éticos de investigação e respeitando igualmente a autorização voluntária das adolescentes e encarregados de educação. Deste modo, a informação recolhida destina-se apenas a manuseamento estatístico, interpretação e posterior análise de dados.

Gratos pela atenção dispensada, subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos.

Braga, Abril de 2023

O Remetente

**Francisco Sérgio Manuel Mabiala**

ANEXO 4 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Campus de Gualtar
4710-057 Braga – P

**Universidade do Minho**
Instituto de Educação

Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

**Declaração de Compromisso**

Eu, **Francisco Sérgio Manuel Mabiala**, na qualidade de investigador responsável no projeto intitulado "**Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola**", comprometo-me a guardar confidencialidade sobre os dados e informações recolhidas no âmbito do referido estudo.

É expressamente estabelecido no protocolo do estudo e nos documentos de informação e consentimento informado, os quais assumo plenamente, que os dados serão tratados de forma confidencial e que nenhuma informação que identifique os participantes será divulgada.

Comprometo-me a realizar todos os procedimentos de recolha e tratamento de dados de acordo com o estabelecido nas normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Braga, 29 de março de 2023

O Investigador

Francisco Sérgio Manuel Mabiala

ANEXO 5 – GUIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

**GUIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

Este guia de observação tem como objectivo recolher dados para a elaboração da tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade Literacias e Ensino do Português, na Universidade do Minho/Portugal, com o título "Uma análise lexical e morfossintática da escrita em português dos alunos do Ensino Secundário de Cabinda/Angola", da autoria de Francisco Sérgio Manuel Mabiala.

Pretende-se, de forma geral, registar o desenvolvimento da competência comunicativa (*ouvir*, *falar*, *ler*, *escrever*) nos alunos e, especificamente, por um lado, observar a forma como o professor organiza a aula para atingir este objectivo, e por outro, compreender se o professor dá relevância ou não às características lexicais e morfossintáticas distintas do PE que os alunos apresentam nas aulas.

Aula dada em: _____

Escola: _____

Data:_____/_____/_____

Hora:_____

Sala: _____

Tema:_____

Subtema:_____

Conteúdos da aula: _____

_____

_____

_____

_____

Fonte: (Panzo, 2014, p. 227)

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO PARA OS PARTICIPANTES ALUNOS

## CAMPO 1: IDENTIFICAÇÃO

| |
|---|
| **1.** Sexo: Masculino_____ ; Feminino_____ |
| **2.** Data de Nascimento: _____ /_____ /20_____ |
| **3.** Local de nascimento (Comuna/Município): |
| **4.** Escolha a sua Língua Materna (aquela que aprendeu a se comunicar na infância)<br>Kisundi; _____; Ivili_____; LP _____; Kiyombe _____; Kilinji_____; Ikoci_____; Fiote_____;<br>Ikuakongo_____; Ibinda_____; Iwoyo_____; Outra língua (qual?)<br>_____. |
| **5.** Mencione outras línguas que domina: |
| **6.** Morada actual (município): |
| **7.** Há quanto tempo vive no município actual?<br>Desde que nasci_____ / Há _____ anos. |
| **8.** Com quem vive?<br>Pais_____; b) Irmãos_____; c) Avós _____; d) Amigos_____, d) Sozinho_____. |
| **9.** Quais línguas falam as pessoas que vivem consigo?<br>Kisundi; _____; Ivili_____; LP _____; Kiyombe _____; Kilinji_____; Ikoci_____; Fiote_____;<br>Ikuakongo_____; Ibinda_____; Iwoyo_____; Outra língua _____;<br>(qual?) _____. |

## CAMPO 2: FORMAÇÃO

| |
|---|
| Nível de escolaridade concluído.<br>Nenhum_____; Primário_____; Médio_____;<br>Superior: Licenciado_____; |

## CAMPO 3: PRÁTICAS CULTURAIS

**1.** Que língua(s) usa mais nas seguintes situações?
Assinale com **X** as opções escolhidas

| Situações | Kisundi | Ivili | LP | Kiyombe | Kilinji | Ikoci | Fiote | Ikuakongo | Ibinda | Iwoyo | Outra (qual?) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Com a família | | | | | | | | | | | |
| Quando vê jogos | | | | | | | | | | | |
| Com os colegas e amigos | | | | | | | | | | | |
| Com um desconhecido | | | | | | | | | | | |
| Com um colega que lhe pede explicações | | | | | | | | | | | |
| Numa loja | | | | | | | | | | | |
| Numa praça | | | | | | | | | | | |
| Num estabelecimento público | | | | | | | | | | | |
| Num restaurante | | | | | | | | | | | |
| Na igreja | | | | | | | | | | | |
| Em cerimónias familiares (alambamento, apresentação, chicumbi, etc.) | | | | | | | | | | | |
| Quando usa a internet / as redes sociais | | | | | | | | | | | |

**2.** Na televisão, gosta de ver programas em que língua? (assinale com **X** as opções escolhidas)

| Kisundi | Ivili | LP | Kiyombe | Kilinji | Ikoci | Fiote | Ikuakongo | Ibinda | Iwoyo | Outra (qual?) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |

**3.** Na rádio, gosta de ouvir programas em que língua? (assinale com **X** as opções escolhidas)

| Kisundi | Ivili | LP | Kiyombe | Kilinji | Ikoci | Fiote | Ikuakongo | Ibinda | Iwoyo | Outra (qual?) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |

**4.** Gosta de ouvir músicas/canções em que língua? (assinale com **X** as opções escolhidas):

| Kisundi | Ivili | LP | Kiyombe | Kilinji | Ikoci | Fiote | Ikuakongo | Ibinda | Iwoyo | Outra (qual?) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |

**5.** Que língua(s) lhe parece(m) ser a(s) melhor(es) para usar nestas situações?
Assinale com **X** as opções escolhidas.

| **Situações** | Kisundi | Ivili | LP | Kiyombe | Kilinji | Ikoci | Fiote | Ikuakongo | Ibinda | Iwoyo | Outra (qual?) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tecnologia | | | | | | | | | | | |
| TV e rádio | | | | | | | | | | | |
| Comércio | | | | | | | | | | | |
| Serviços públicos / Administra Ção | | | | | | | | | | | |
| Educação e Ensino | | | | | | | | | | | |
| Música | | | | | | | | | | | |
| Política | | | | | | | | | | | |
| Religião | | | | | | | | | | | |
| Desporto | | | | | | | | | | | |
| Tradições | | | | | | | | | | | |
| Festejos | | | | | | | | | | | |

Obrigado pela sua participação!

ANEXO 7 – GUIÃO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABINDA

Caro Professor,

1. No quadro do perfil do professor de LP no ensino secundário, considera relevante o conhecimento sobre as características lexicais e morfossintáticas distintas do PE que os alunos apresentam quando escrevem? Porquê?

2. Quais são essas características lexicais e morfossintáticas que os alunos apresentam na sua escrita?

3. Considera essas características lexicais e morfossintáticas, distintas do PE, como erros por corrigir ou tendências duma norma do PA?

4. Quando se depara com essas características lexicais e morfossintáticas distintas do PE nas avaliações ou exames, que tratamento dá às mesmas? E no dia-a-dia, durante as aulas?

5. No seu ponto de vista, o que faz os alunos apresentarem desvios morfossintáticos quando escrevem?

6. Fale-nos sobre o ambiente sociolinguístico da província de Cabinda.

   6.1. Quantas línguas são faladas nessa província?

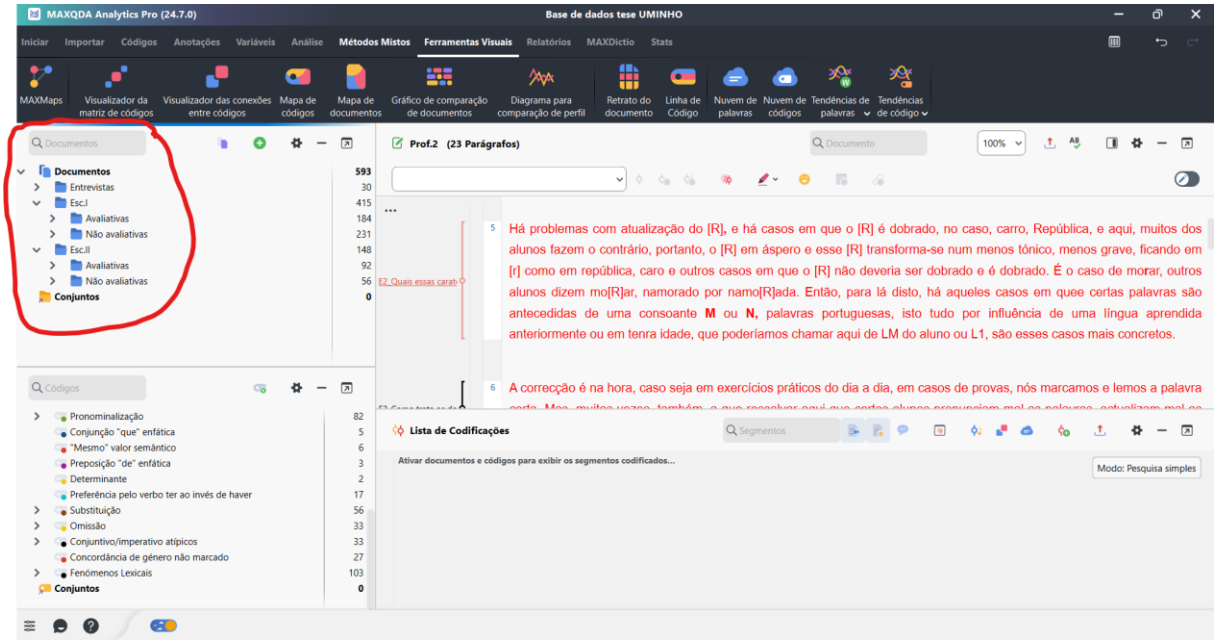
   6.2. Quais são?

   6.3. Gostaria que os professores e alunos utilizassem alguma delas nas aulas? Se sim, qual/quais? Que vantagens e inconvenientes resultaria desse uso?

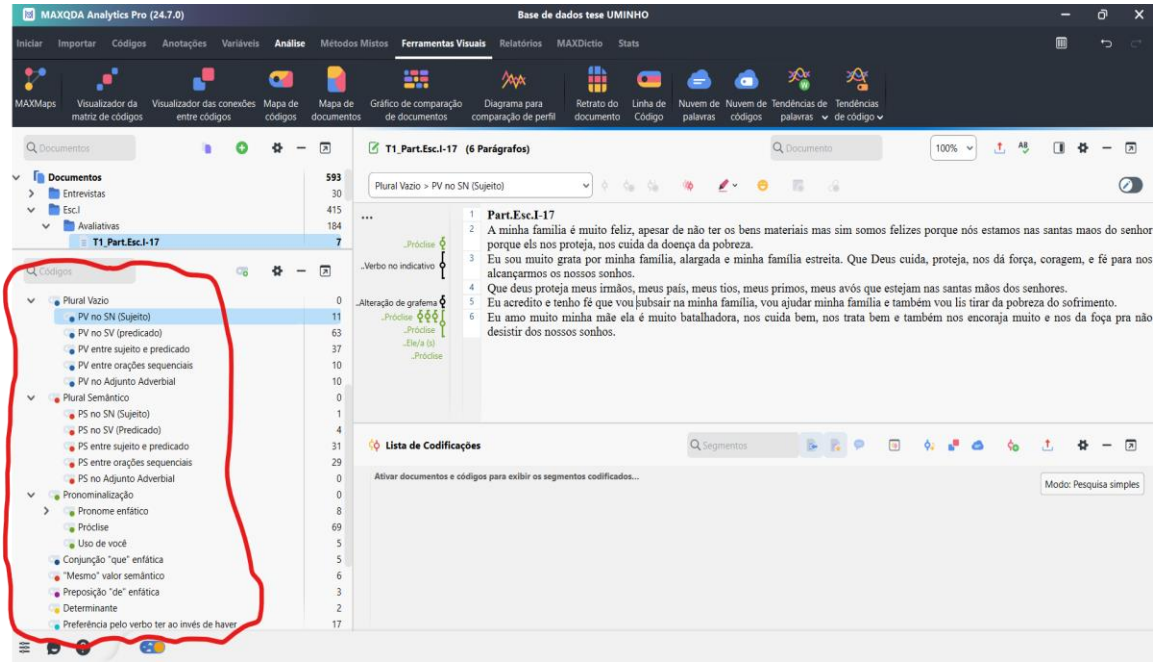
7. Face aos problemas já conhecidos, indique-nos a sua sugestão para melhoria do processo de ensino-aprendizagem de LP em Angola, e em Cabinda em particular.

Muito obrigado!

ANEXO 8 – ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BASE DE DADOS MAXQDA



ANEXO 9 – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS NA BASE DE DADOS MAXQDA



ANEXO 10 – MANIPULAÇÃO EXEMPLIFICATIVA DAS UNIDADES DE ANÁLISE

