



República de Angola

*

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA
ISCED – HUÍLA**

**A CRISE NORMATIVA DO PORTUGUÊS EM ANGOLA:
Suas Consequências no Ensino-Aprendizagem da Regência Verbal no Liceu
n.º 292 – 4.ª Divisão, do Cuito**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Autor: LUCIANO LUSSEQUE SACHIMBUCA

Lubango, 2023



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA
ISCED – HUÍLA**

**A CRISE NORMATIVA DO PORTUGUÊS EM ANGOLA:
Suas Consequências no Ensino-Aprendizagem da Regência Verbal no Liceu
n.º 292 – 4.ª Divisão, do Cuito**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Autor: LUCIANO LUSSEQUE SACHIMBUCA

Orientador: Márcio *Undolo* (Professor Associado)

Lubango, 2023

Dedicatória

Aos meus filhos: Guigui, Rabi e Raysa.

Agradecimentos

Kwata oko lukwele, likawove ciponya

(provérbio em *umbundu*)

Não há qualquer trabalho que nasça exclusivamente do esforço individual, senão da conjugação de esforços colectivos, mesmo aqueles que se vinculem indirectamente. Semelhantemente, houve muitos intervenientes para que este trabalho chegasse ao fim, dos quais merecem particular destaque para os nossos agradecimentos:

A Deus, o dador do fôlego gratuito da vida, junto dos ancestrais que concederam o cuidado de termos chegado até aqui: a graça e a honra a eles!

À minha família, na pessoa da minha estimada esposa, Felícia Nassusso Sachimbuca, pelo ímpar apoio, sem o qual não seria possível enfrentar tantos desafios. A ela, o meu sincero agradecimento pela compreensão das ausências, inclusivamente nos momentos em que nunca deveria ter saído do seu lado; ela é, de facto, uma heroína a quem serei eternamente grato;

Ao meu pai, Lemos Sachimbuca, meu amado amigo e principal conselheiro, sem o qual seria impossível enfrentar a dinâmica académica desde a tenra idade;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio *Undolo*, meu principal conselheiro académico, agradeço-lhe pela transmissão da consciência científica, pelas correcções amavelmente efectuadas, pelas orientações não só científicas, mas também profissionais, pela amizade e, principalmente, pelo conhecimento transmitido. Obrigado por tolerar as minhas incessantes ligações, minhas viagens a Benguela, ao Huambo, e por tudo o que ainda tomarei de si;

Aos meus inesquecíveis professores, nomeadamente: i) o Prof. Dr. Paulino Soma Adriano, um inspirador ímpar, um ouvinte e conselheiro incomparável, linguista de cujas leituras abriram-nos a mente para desenvolver o presente trabalho: muito obrigado pela sua amizade; ii) à Professora Maria Helena Santos Miguel, professora muito humana, muito dedicada à orientação dos seus alunos. Obrigado pelas sábias orientações, por acreditar em mim e por me incentivar a ir mais longe do que pensava ir; iii) ao Prof. Dr. Hermenegildo Pinto, meu amigo, colega e conselheiro, pelas sábias observações, correcções e sugestões. Aos meus colegas de turma do MELP, no Lubango, uma família que a universidade me concedeu. A todos, muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa parte da constatação da existência de um ensino da Língua Portuguesa desfasado do contexto sociocultural do aluno. Com o objectivo principal de compreender as dificuldades de ensino em contexto de desfasamento normativo, procurou explorar o aspecto da anunciada crise normativa no campo da regência verbal, através de uma abordagem virada para a variação e mudança linguística. A pesquisa baseou-se no desenho metodológico quase-experimental, por causa da sua amostragem não-aleatória. Deste ponto de vista, constituíram-se dois grupos de estudo, nomeadamente: i) o grupo experimental composto por alunos da 10^a classe; ii) e o grupo de controlo, pelos alunos da 12.^a classe. Para a verificação do equilíbrio dos dois grupos, trabalhou-se com um terceiro grupo: o de professores. Em termos de instrumentos, aplicou-se o teste assente em juízo de gramaticalidade, que permitiu aferir a competência linguística dos informantes. As frases-modelo que constituíram o teste foram retiradas do Jornal de Angola, a secção de entrevistas. Relativamente ao tratamento de dados, foram aplicados os métodos de análise de conteúdo, na dimensão quanti-qualitativa. Os resultados finais revelam haver uma deriva regencial na variante local do Português em relação ao PE, fundamentado numa tendência de maior apagamento e alternância de preposições, embora se depreendesse igualmente uma consciência semântica das preposições baixa aos informantes. Portanto, confirma-se a tese anunciada da existência da crise de normas, considerando que o Português que se defende ensinar demarca-se daquele que se realiza.

Palavras-chave: Crise normativa, dificuldades de ensino do português em Angola, ensino da Regência Verbal.

ABSTRACT

The present research is based on the observation of the existence of a teaching of PL that is out of step with the sociocultural context of the student. With the main objective of understanding the difficulties of teaching in the context of normative mismatch, it sought to explore the aspect of the announced normative crisis in the field of verbal regency, through an approach focused on linguistic variation and change. The research was based on a quasi-experimental methodological design, because of its non-random sampling. From this point of view, two study groups were formed, namely: i) the experimental group composed of 10th grade students; ii) and the control group, by 12th grade students. In order to verify the balance of the two groups, we worked with a third group: teachers. In terms of instruments, the test based on grammaticality judgment was applied, which allowed the assessment of the linguistic competence of the informants. The model phrases that constituted the test were taken from the *Jornal de Angola*, the interview section. Regarding data processing, content analysis methods were applied in the quantitative-qualitative dimension. The final results reveal that there is a regency drift in the local variant of Portuguese in relation to EP, based on a tendency towards greater erasure and alternation of prepositions, although there was also a low semantic awareness of prepositions. Therefore, the announced thesis of the existence of the crisis of norms is confirmed, considering that the Portuguese that is defended to teach is demarcated from the one that is realized.

Keywords: Normative crisis, difficulties in teaching Portuguese in Angola, teaching Verbal Regency.

Lista de abreviatura e acrónimos

AC	Adjunto circunstancial
AIPEX	Agência de investimento privado e promoção de exportação
CP	Complemento do predicado
Ex-OD	Exigência do objecto directo
Ex-SP	Exigência do sintagma preposicional
GD	Gramática descritiva
GP	Gramática prescritiva
GT	Gramática tradicional
ILN	Instituto de línguas nacionais
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
JA	Jornal de Angola
LB	Línguas Bantu
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
L-OD	Aceitação livre do objecto directo
LP	Língua Portuguesa
MED	Ministério da Educação
MESCTI	Ministério de Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação
o.s	Outra situação
OD	Objecto directo
OI	Objecto indirecto
PA	Português de Angola
PE	Português europeu
Pv	Predicativo
RV	Regência Verbal
Rec-OD	Recusa do objecto directo
Rec-SP	Recusa do sintagma preposicional
s/p	Sem preposição (em casos de apagamento)
SP	Sintagma preposicional
TD	Transitivo directo
TI	Transitivo indirecto
VPA	Variante do português de Angola
VPE	Variante do português europeu
VPP	Variante do português padrão.
VD	Variável dependente
VI	Variável independente

Lista de tabelas, figuras e gráficos

Nº	Nº da tabela	Situação descrita	
1	Tabela n.º1	Descrição da situação linguística na escola angolana	25
2	Tabela n.º 2	Grau académico do corpo docente do liceu n.º292/4.ª Divisão do Cuito	38
3	Tabela n.º 3	Grupos etnolinguísticos de Angola	44
4	Tabela n.º4	Perfil linguístico dos alunos da 10.ª classe	68
5	Tabela n.º5	Perfil linguístico dos alunos da 12.ª classe	69
6	Tabela n.º6	Razões que facilitam ou dificultam a aprendizagem de uma língua	121
7	Gráfico n.º 1	Perfil linguístico dos docentes	69
8	Figura n.º1	Mapa etnolinguístico de Angola	46
9	Figura n.º2	Tendência da política linguística	50

ÍNDICE

0. INTRODUÇÃO	12
0.1. Problema Científico	13
0.2. Hipóteses e Variáveis.....	15
0.3. Objectivos do Estudo.....	16
□ Objectivo geral	16
□ Objectivos específicos.....	16
0.4. Contextualização do Problema e Relevância do Tema	17
0.5. Objecto de Estudo e Campo de Acção.....	19
CAPÍTULO I:.....	21
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA	21
1.1. ESTADO DA ARTE	22
1.2. Metodologia	35
1.2.1. Tipo de pesquisa	35
1.2.2. Instrumento de recolha de dados.....	36
1.2.3. Instrumento de tratamento de dados	38
1.3. População e amostra.....	38
1.3.1. Informantes.....	39
1.4. Fases e Tarefas da Pesquisa.....	40
1.5. Resultados Esperados	41
CAPÍTULO II:.....	42
SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA	42
2.1. Da Política Colonial à Pós-Colonialidade	43
2.2. A Situação Linguística de Angola	44
2.3. O lugar da Língua Portuguesa na escola	48
2.4. O lugar das línguas africanas na escola.....	49
2.5. Enquadramento de conceitos-chave	52
2.5.1. Variação e mudança linguística.....	52
2.5.2. Língua e Variante	54
2.5.3. Língua e Gramática Prescritiva	57
2.5.4. Norma Linguística	60
2.5.4.1. Surgimento da Norma	61
2.5.4.2. Norma e Ensino	65
2.5.5. Choque Normativo Entre o PE e o PA	65

CAPÍTULO III:.....	67
APRESENTAÇÃO E INTERPRESTAÇÃO DE DADOS.....	67
3.2. Perfil linguístico dos informantes	68
3.3. Transcrição e Análise dos Dados	72
3.3.1. Análise e caracterização dos resultados	73
□ Análise da Regência do verbo IR	74
□ Análise da regência do Verbo Assistir	77
□ Análise da regência do verbo esperar	80
□ Análise da Regência do Verbo Procurar	83
□ Análise da Regência do Verbo Chamar	86
□ Análise da Regência do Verbo Aguentar.....	89
□ Análise da Regência do Verbo Namorar	91
□ Análise da Regência do Verbo Pagar.....	93
□ Análise da Regência do Verbo Confiar.....	96
□ Análise da Regência do Verbo Chorar	98
□ Análise da Regência do Verbo Padecer.....	101
□ Análise da Regência do Verbo Obedecer	103
□ Análise da regência do verbo cheirar	106
3.3. Aspectos Representativos de Contraste entre o PE e o PA	108
<i>CAPÍTULO IV:</i>	112
<i>PANORAMA GERAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA.....</i>	112
4.1. Verificação da crise normativa do português em Angola.....	113
4.2. Perspectivas do Ensino do Português em Angola	114
4.3. Problematização do Ensino do Português em Angola	115
4.4. Causas e Consequências da Crise Normativa	117
4.5. Uma Apologia à Normalização do PA.....	120
5. <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	123
5.1. Considerações Sobre Fundamentação Teórica e Metodologia	124
5.2. Considerações sobre a Situação Linguística em Angola	124
5.3. Considerações sobre Análise de Tratamento de dados.....	125

5.4. Considerações sobre Panorama Geral do Ensino do Português	127
5.5. Evidência dos Factos Estudados	127
5.5. Limitações da pesquisa e perspectivas de futuras investigações	128
BIBLIOGRAFIA.....	130
<i>PÊNDICES E ANEXOS</i>	133
Apêndice nº 1: teste de juízo de gramaticalidade aplicado aos alunos	135
Apêndice nº 2: teste de juízo de gramaticalidade aplicado aos professores.	137
Anexo nº 1: <i>Corpus</i> de referência retirado do Jornal de Angola.....	139

0. INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa em Angola apresenta-se com traços próprios, que os distancia daquela língua que chegou neste território em 1482, sob coordenação do explorador Diogo Cão. Estas diferenças abrangem vários domínios, nomeadamente: o domínio lexical, o fonético-fonológica, o semântico, o morfológico e sintáctico. Estes traços distanciam-se da variedade do Português europeu (VPE).

No campo de ensino, embora apresente um novo estado, o Português é ensinado com base na norma europeia (Osório, 2022, p. 11), o que desencadeia um desfasamento de normas no espaço sala de aulas.

Por este motivo, A CRISE NORMATIVA DO PORTUGUÊS EM ANGOLA: suas consequências no ensino-aprendizagem da Regência Verbal (RV) propõe-se a compreender as dificuldades de ensino em contexto de desfasamento normativo.

O facto de invocarmos o conceito de “crise normativa” pressupõe estarmos na presença de um juízo de valor que carece de uma fundamentação ou comprovação. E para que esta comprovação fosse satisfeita, escolhemos a regência verbal como nosso objecto de estudo, cujo domínio da língua é a morfo-sintaxe.

A pesquisa desenvolveu-se com base no desenho teórico quase-experimental, conforme detalhámos no capítulo da metodologia. O tratamento de dados foi feito através do método de análise de conteúdo nas suas duas perspectivas, nomeadamente: i) a perspectiva quantitativa, ii) qualitativa.

A ideia central desta pesquisa passa por explorar as consequências de um ensino do Português distanciado do contexto sociocultural do aluno. Para tal, houve necessidade de se comprovar, de facto, por meio de um dos domínios da língua, a existência deste desfasamento normativo.

A presente pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem da variação e mudança linguística, cujo *corpus* de análise foi extraído do Jornal de Angola (JA), na secção de entrevistas.

0.1. Problema Científico

O problema científico é a essência da pesquisa. É a situação que o investigador pretende compreender.

O problema científico da presente pesquisa consiste na existência do desfasamento entre a norma-padrão, que a escola angolana defende ensinar, baseada no PE, e a norma real que os falantes-ouvintes angolanos realizam, enquanto prática linguística. Notámos que o ensino da Língua Portuguesa é feito com base numa norma inacessível ao aluno e, em muitos casos, ao próprio professor. Por outro lado, este ensino desconsidera ou ignora a emergência de uma norma culta angolana, real, e própria do contexto sociolinguístico de Angola.

Esta constatação não é apenas nossa. É observada por vários estudiosos da variedade do PA. Um destes linguistas é o Adriano (2015, p. 25), de acordo com o qual o professor em Angola experimenta o dilema de

por um lado, ser desafiado a conhecer e aplicar uma norma que quase não corresponde à sua realidade. Por outro, ele mesmo pode não dominar suficientemente essa norma. Além dessas duas possibilidades, pode dar-se o facto de o professor de português¹ dominar a norma, mas esquecer-se dela em situações de comunicação espontânea.

É a este quadro de desnível teórico-metodológico que estamos a chamar de crise normativa do Português. O problema consiste no facto de o professor, enquanto “guardião” do padrão linguístico, não dominar suficientemente esta norma a fim de garantir o ensino da língua-padrão. Mas também, sucede que pode dominar esta norma, porém de forma muito efémera, circunscrita apenas no espaço sala de aula, por isso, não lhe garante a espontaneidade linguística. No fundo, a língua ensinada é desconhecida dos alunos e de uma parte significativa de professores.

Isso pressupõe, na prática, que a escola não cumpre efectivamente com o seu papel de zelador da língua, essencialmente na dimensão normativa.

¹ O autor usa o binómio professor/revisor. Contudo, aproveitamo-nos apenas de uma figura que interessa a nossa abordagem.

Apesar do facto acima exposto, os professores de Português com os quais contactámos, sobre a opção normativa do ensino, defendem ensinar a LP com base na norma-padrão do PE. Todavia, esta resposta apresenta pelo menos duas insuficiências:

- i. A primeira prende-se com questões documentais ou legislativas que legitimam esta atitude.

A inexistência da orientação normativa clara no ensino do Português e nos demais actos do Estado deu azo à continuidade da prática normativa e metodológica do regime colonial na escola angolana.

Esta opção, compreensível, pode ser motivada pela política omissa do Estado Angolano em relação às línguas, porque se dum lado o Português é língua oficial da República de Angola, do outro lado, não deixa clara a opção normativa que segue, embora o Português fosse a soma das suas normas (variedades e variantes).

- ii. A segunda consiste no facto de, quando alguém defende ensinar uma norma, ser capaz de se realizar nela e/ou por ela em diversos contextos de comunicação.

Isso quer dizer que no “rol” das competências de um professor de Português, a primeira que aparece é a de utilizar adequadamente a língua (Ferraz, 2006, p. 81). No caso de Angola, esta norma é a do Português Europeu. Neste sentido, o aluno é desafiado a aprender uma língua desfasada da sua realidade cultural, porque o ensino não leva em conta o seu histórico linguístico.

Quanto a este ponto, Mingas (2011, p. 6) defende que a escola, devendo ser a continuação do ambiente de casa, precisa ser solidária com o mundo extra-linguístico do aluno, que é, no fundo, a plataforma do seu acesso à escola. Ou seja, o educando deve sentir-se integrado e acolhido pela escola. O que se constata é o contrário: o aluno sente-se quase sempre confrontado com uma realidade estranha aos seus hábitos linguísticos. O Português ensinado é-lhe inacessível, embora, em muitos casos, ele já o tenha como língua materna. O aluno verifica que o seu conhecimento linguístico é desvalorizado.

Outra situação prende-se com as questões de inclusão social por meio do uso da língua, porque se partirmos do princípio de que a norma-padrão é a variante que goza de maior prestígio social, quem a ela acede é socialmente “privilegiado”. Ao mesmo tempo que seu domínio projecta o indivíduo para a classe prestigiada da sociedade, não é menos verdade, também, que o seu «*desconhecimento pune, oprime, exclui, segrega e inibe os cidadãos no alcance dos seus objectivos da vida*» (Ndombele & Timbane, 2020, p. 193).

As observações de *Ndombele e Timbane* levam-nos a perceber o quão é importante abordar este assunto da língua em sociedade. A forma como a sociedade pode reprimir os seus cidadãos ou honrá-los a partir da língua que utilizam. Desta feita, a nossa preocupação, enquanto país, deveria ser: quantos, em Angola, cultos e não cultos, acedem à VPE em contextos diversos da comunicação?

Desta forma, a escola perceberia que em Angola não se fala o Português europeu, mas sim a Língua Portuguesa que resultou da interacção com as línguas locais e suas culturas.

Por isso, seria dentro desta cultura que se formaria o padrão do Português Angolano, uma vez “a variedade angolana do português é uma realidade. Ela existe, está sendo usada no cotidiano e em nada tem a ver com o português europeu” (Ndombele & Timbane, 2020, p. 96).

É verdadeira a constatação dos autores supracitados, embora discordemos com a visão de que o PA em nada tenha a ver com o PE, sendo que esta perspectiva induziria a existência de um outro sistema linguístico. Há, de facto, características do PA que estão presentes no PE, como havemos de demonstrar mais adiante.

Com efeito, o desfasamento normativo no ensino do Português existente entre o PE, norma defendida pela escola e o PA, norma real do professor e do aluno e as dificuldades dele resultantes é o que nos propusemos a reflectir nesta pesquisa.

0.2. Hipóteses e Variáveis

Na base da pesquisa estarão duas hipóteses uma nula vista como factual, demais conhecida, e uma experimental, cuja testagem pode ser discutível:

H₀: A emergência da norma culta do PA é um factor de redimensionamento do ensino do Português em Angola.

H₁: Do comportamento linguístico dos falantes / alunos e professores, em matéria do domínio de regras do processo da regência verbal, verifica-se a emergência de regras que contrastam com aquelas que são típicas da norma padrão do PE.

A partir das hipóteses, formulámos duas variáveis: a VI e a VD

- VI – Quanto menor for a presença do Português Padrão Europeu na escola angolana;
- VD – Tanto maior será a força natural da normalização do PA como padrão para o ensino do Português.

0.3. Objectivos do Estudo

Qualquer trabalho científico pretende alcançar objectivos claros com a sua prossecução, por isso, a nossa pesquisa pretende alcançar os seguintes objectivos:

➤ **Objectivo geral**

- ✓ Compreender as dificuldades de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa num contexto de desfasamento normativo – o caso do PE e do PA – como forma de incentivar alternativas pedagógicas.

➤ **Objectivos específicos**

- ✓ Constituir um *corpus* de análise, composto por construções linguísticas de falantes-ouvintes angolanos;
- ✓ Analisar, com base na fundamentação científica, os dados empíricos recolhidos;
- ✓ Identificar convergências e divergências de Regência Verbal no PA em relação ao PE;
- ✓ Descrever as regras emergentes em matérias de Regência Verbal que contrastam com aquelas que são típicas da norma padrão do PE;
- ✓ Sugerir caminhos e pistas para o redimensionamento do ensino da LP em Angola, com ênfase à regência verbal.

0.4. Contextualização do Problema e Relevância do Tema

Vamos, a seguir, apresentar, de forma resumida, o contexto do problema a que nos propusemos abordar, sendo certo que é o enquadramento contextual o factor maior da compreensão do problema.

A Língua Portuguesa (LP) em Angola vai ganhando novas características que a diferem da variante padrão do Português Europeu. Estas transformações ocorrem, pelo menos, por duas razões fundamentais: i) a da organicidade das línguas e o ii) contacto ou a coabitação do Português com as Línguas Nacionais (LN). Usámos a noção de LN não por possuírem uma cobertura total do território nacional, mas pelo seu significado antropológico.

São fundamentalmente estes dois factores que estão na base de um novo estado do Português em Angola, ao qual chamámos, neste trabalho, de Português de Angola (PA), enquanto formas singulares de os falantes angolanos realizarem o Português, isto é, “ usos de acordo com os hábitos linguísticos próprios da sociedade angolana” (Undolo, 2013, p. 2).

Embora haja traços distintivos no PA que os separa do PE, à escola cabe preservar, conservar e transmitir a variante-padrão do Português (VPP). A instituição escola tem o dever de optar pelo uso normativo da língua. No contexto de Angola, esta norma é a do Português Europeu. Ou seja, o modelo do uso adequado da Língua Portuguesa – a norma que a escola transmite – é a de Portugal, sendo as outras concorrentes marginais e, por isso, não aceites no contexto escolar ou formal de comunicação.

Dessa situação resulta o desfasamento normativo entre o Português ensinado em sala de aulas e o Português que se realiza na prática. Este distanciamento normativo, segundo a nossa pesquisa, não é apenas um facto manifesto perante os alunos, mas também perante os professores de diversas disciplinas.

Em Angola, a LP é privilegiada com o estatuto de Língua Oficial, como se pode ler no ponto um do (art. 19) da Constituição da República de Angola (CRA, 2010, p. 17). Para além deste privilégio, detém o monopólio de língua de ensino no país, já que de acordo com a Lei de Base do Ensino e Educação, no seu (art. 16), ponto um, o ensino deve ser ministrado em Português (Angola R. d., 2020, p. 4424).

Neste sentido, o valor estatutário do Português é superior ao das demais línguas com as quais convive no mesmo espaço socio-geográfico. É o Português que serve de língua de Estado: na comunicação social, no ensino, na administração pública e nos demais actos oficiais.

No sector da educação, o Português não só serve como língua de ensino, conforme já o dissemos, mas também como objecto de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a Língua Portuguesa é, ao mesmo tempo, veículo de transmissão de vários saberes científicos e matéria de aprendizagem. Contudo, quer num quer noutro caso, há um distanciamento entre o padrão do PE, o modelo ideal, e a prática diária da língua dos falantes angolanos.

As especificidades do contexto angolano influenciam muito na formação desta variedade do Português, o que é natural, uma vez que “uma determinada língua nunca é, numa dada época, lugar e grupo social, igual ao que era numa época, num outro lugar e num outro grupo social” (Xavier & Mateus, 2007, p.760 citado por Adriano, 2015, p. 29). Na verdade, o problema não se prende propriamente com a variação da língua, sendo isso natural, mas com o posicionamento da escola diante do afastamento entre o normal e o normativo.

As questões importantes prendem-se com o facto de a escola compreender ou não a essência e as causas que motivam as transformações da língua, através das quais guia a sua prática de ensino do Português. Tem a ver também com as opções normativas que a escola angolana adoptou. Com as acções que favoreçam os cidadãos no exercício da sua cidadania cultural, fundamentada na sua língua enquanto reflexo da sua identidade.

Este conjunto de factores problematiza a questão do desfasamento normativo na escola angolana. Usámos escola angolana enquanto instituição social, no seu sentido genérico.

A escola não se deve fechar à compreensão da realidade linguística do seu aluno, aliás, “a integração do educando só é possível se o professor tiver tido o mesmo tipo de socialização que ele ou se possui conhecimentos sobre o ambiente sociocultural em que o educando se desenvolveu” (Mingas A. A., 2011, p. 6): é assim também com o ensino da língua; é preciso valorizar o saber enciclopédico do aluno.

Por isso, se o professor não estiver em condições de perceber as motivações da opção linguística de seu aluno em virtude de outra, à qual acredita adequada, a sua prática docente pode não passar de um simples acto de preconceito linguístico, em vez de ser uma promoção da educação intercultural em sala de aulas.

É neste âmbito que se enquadra a relevância da nossa abordagem, por consistir no facto de compreender as dificuldades de ensino do Português num contexto de distanciamento entre o que se ensina na escola e o que se pratica em termos linguísticos.

Esta compreensão pode contribuir não só para um conhecimento consolidado da tendência actual do português em Angola, mas também, e principalmente, para o redimensionamento da prática docente do Português.

0.5. Objecto de Estudo e Campo de Acção

No objecto de estudo é onde se manifesta o problema, e o campo de acção é a parte do objecto que o investigador pretende transformar. Assim, pode se concluir que não existe pesquisa aplicada sem a clara delimitação destes dois elementos.

O objecto de estudo da pesquisa é a regência verbal, cujo campo de acção é a morfo-sintaxe. No que respeita à regência verbal, procurámos analisar três fenómenos, nomeadamente i) o de adição de preposição, ii) o de substituição de preposição e iii) o de supressão de preposição.

Cabral (2005, pp. 111-112) entende por substituição de preposições o processo de permuta nelas registado. Determinada preposição deixa de ocorrer num contexto que lhe é característico no PE, sendo substituída por outra preposição. Por “apagamento de preposições”, entende o processo de anulação de preposições, ou seja, a não realização, no PA, da preposição que ocorre num contexto que lhe é característico no PE.

Quanto à organização interna, esta dissertação divide-se em três capítulos:

O primeiro capítulo aborda acerca da fundamentação teórica ou estado da arte e o desenho metodológico seguido. Relativamente ao primeiro aspecto, procurámos esclarecer, por meio da literatura consultada, o estado actual do problema, a forma

como foi abordado e, sobretudo, a quantidade de textos ou das obras publicadas acerca do assunto. Na parte metodológica abordámos sobre os procedimentos utilizados até à obtenção dos resultados finais.

No segundo capítulo abordámos acerca da situação linguística de Angola, partimos de uma abordagem histórica que se consubstancia na análise da política colonial até à data. Abordámos, de igual modo, aspectos ligados ao papel e o lugar que o Português e as Línguas Nacionais ocupam na escola. Na parte final do capítulo, procurámos explorar conceitos-chave e incontornáveis para a compreensão de muitos aspectos tratados.

O terceiro capítulo apresenta resultados finais da pesquisa, partindo da apresentação, análise e interpretação dos dados. Neste ponto, a interpretação teve em conta os fenómenos de adição, substituição e supressão das preposições, com base no juízo de gramaticalidade aplicado aos informantes.

Finalmente, o quarto capítulo dedica-se à análise do panorama geral do ensino da Língua Portuguesa no país, com base nos dados apresentados no capítulo anterior que anunciam o surgimento de novas regras em matérias da Regência Verbal. Neste capítulo problematizámos o ensino do Português em Angola e apontámos caminhos que podem servir de alternativas mitigatórias destes problemas de ensino.

A pesquisa termina com a parte das considerações finais, por meio das quais se pode aferir:

- i. As dificuldades que resultam de um ensino do Português em contexto de desfasamento normativo;
- ii. As causas e consequências da crise normativa, no contexto angolano;
- iii. A emergência de uma norma da LP em Angola que se demarca da VPE, ignorada ou marginalizada no ensino do Português, demonstrada pela deriva preposicional em categorias verbais;
- iv. A complexidade do tecido social nas aulas de LP, onde os alunos apresentam perfis linguísticos diferenciados.

Neste sentido, a pesquisa abre pistas para outras investigações voltadas para abordagens não afloradas neste trabalho.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

1.1. ESTADO DA ARTE

Em trabalhos científicos, com maior realce às investigações aplicadas, a fundamentação teórica, também conhecida como estado da arte, constitui uma fase crucial da pesquisa, porque, por meio dela, o investigador constata:

- (i) O estado actual do objecto em discussão através da literatura sobre ele consultada;
- (ii) A quantidade dos textos ou livros já publicados sobre o objecto em estudo;
- (iii) O histórico das metodologias, procedimentos, informantes e a forma como o objecto foi discutido, a partir dos trabalhos anteriores;
- (iv) As pistas para a possível solução do problema, já que conhecerá melhor os instrumentos para a manipulação das variáveis.

Neste sentido, reunimos e discutimos, nesta secção, algumas obras que abordam (i) a problemática da VPA em contraste com a VPE, na perspectiva de variação e mudança linguística, (ii) questões ligadas ao ensino do Português em contexto plurilingue como o de Angola e aqueles que teorizam a língua, a regência verbal.

Com diversificadas áreas linguísticas de actuação, as obras e os textos aqui apresentados não foram apenas seleccionados por abordarem sobre o PA ou seu ensino, mas, e sobretudo, pelos caminhos metodológicos escolhidos, o desenho teórico seguido que, de certa forma, cimenta a nossa pesquisa no sentido de orientar a nossa abordagem.

Depois de consultados, os textos que a seguir elencamos dividimo-los em dois grupos, nomeadamente: i) aqueles que descrevem a VPA, aos que chamámos de livros essencialmente linguísticos; ii) aqueles que, embora descrevam a VPA, fazem-no na perspectiva da prescrição, já que o posicionamento de seus autores sugere o “certo” e o “errado” da língua. São trabalhos voltados ao ensino, partindo do ideal linguístico europeu. Estes fazem parte do grupo da Linguística Educacional.

O comum aos dois tipos, e esta é a parte mais importante, é o facto de ambos admitirem a emergência de uma norma culta do português em Angola. Apesar disso, há autores, como havemos de demonstrar, que tachem a VPA de errada, embora ela exista e seja usada no dia-a-dia dos angolanos.

A seguir, elencamos algumas obras consultadas para fundamentar, cientificamente o presente trabalho, conforme o foco da nossa abordagem, nomeadamente os estudos: (i) de Marques (1983) “Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola”, (ii) de Carrasco (1988), “Subsídios para o estabelecimento da norma do Português em Angola”, (iii) de Mingas (2000), “Interferência do *Kimbundu* no Português falado em *Lwanda*”, (iv) de *Undolo* (2013) “Caracterização do sistema vocálico do português culto falado em Angola” e (v) (2014) “Caracterização da norma do português em Angola” (vi) de Adriano (2014) “Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola: divergências em relação à norma europeia” e (vii) (2015) “A crise normativa do Português em Angola, cliticização e regência verbal: que atitudes normativas para o professor e revisor?”, (viii) de Miguel (2014), “Dinâmica da pronominalização no Português de Luanda” e de (ix) *Ndombele e Timbane* (2020) “o ensino de língua portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto plurilingue.”

Na perspectiva teórica da Regência Verbal, a nossa abordagem foi fundamentada em alguns gramáticos, a saber: dos tradicionalistas: (x) Bechara (2009) “Moderna Gramática Portuguesa”, Cunha e Cintra (2014) Nova gramática do português contemporâneo; dos descritivistas: Perini (2001) “Gramática descritiva do português”; e dos funcionalistas: Neves (2000) “Gramática do português falado” e Mateus (2003) “Gramática da Língua Portuguesa”.

É importante referir que, embora o estado da arte seja composto por este limitado conjunto de obras, o estudo da VPA e da RV não se confina nele. Seguramente, tivemos outros textos e obras como suporte argumentativo, apesar de reconhecermos, igualmente, a escassez de textos publicados sobre a variedade do Português de Angola, com enfoque na Regência Verbal.

Quanto à VPA, o estudo de Cabral (2005, p. 45) revela que a literatura sobre ela pode ser catalogada em dois grupos, nomeadamente:

- i. Aqueles que atentam nos empréstimos resultantes das línguas de Angola para o português, ou o inverso, isto é, “*trabalhos que somente tratam de empréstimos e adaptações lexicais da LP às línguas autóctones e vice-versa;*”

- ii. Os que abordam as tendências de mudança dentro da própria LP, ou seja, estudos em que se põe em comparação a norma do PE com a variedade angolana em formação.

No presente trabalho, procurámos explorar o segundo grupo, por ser aquele em se enquadra a nossa abordagem. O que desejámos foi perceber a deriva regencial entre o que é o normativo no PE em relação aos enunciados produzidos pelos falantes angolanos.

Em Angola, o Português se dá numa situação de plurilinguismo. Este facto, por si só, é razão bastante para impulsionar o fenómeno das transferências – positivas ou negativas – de elementos linguísticos das línguas com que o Português coabita.

A coabitação linguística impulsiona, por conseguinte, a variação e, esta, por sua vez, pode desembocar na mudança de um dado linguístico em variação. Por esta razão, embora a presente pesquisa se foque no segundo grupo dos estudos do PA, há evidências bastantes de as línguas nacionais de origem *bantu* estarem a influenciar fortemente na formação da norma do PA.

Importa realçar que, embora a LP tenha chegado a este território que hoje se chama Angola, no século XV, esta língua nunca mereceu estudos na perspectiva científica no seu novo território. Todavia, pode se supor que o marxismo linguístico esteve na base deste atraso intencional do desenvolvimento dos estudos científicos virados à LP, porque o Português foi apenas usado como instrumento de manutenção de poder ou mais precisamente, para a dominação e subjugação dos povos.

A LP, durante todo este período, foi usada como instrumento de dominação, aliás, basta lembrarmos que, segundo o estatuto do indígena, a fluência do Português, em conjunto com a prática de outros hábitos portugueses, era requisito para adquirir o estatuto de assimilado (Mingas A. A., 2000, p. 47).

Por esse motivo, os primeiros registos que temos sobre o estudo do Português na Angola pós-independente são de Irene Guerra Marques, professora muito dada a assuntos educacionais e culturais de Angola. Por mérito, foi professora de Literatura e Língua Portuguesa e, posteriormente, de Literatura Angolana; directora do Instituto

de Línguas Nacionais e do Instituto Nacional de Formação Artística e Cultura do Ministério da Cultura de Angola.

A sua participação no congresso internacional sobre a situação actual da Língua Portuguesa no mundo que decorreu em Lisboa, oito anos depois da independência de Angola, foi um grande marco para a Linguística Angolana.

Neste evento, para além de defender um ensino do Português que tivesse em conta a língua dos alunos (Guerra I. M., 1983, p. 205), apelava, também, para uma metodologia de ensino da LP mais integradora. Já em 1983, Irene defendia que o Português fosse ensinado com base nos princípios da Língua Estrangeira (LE) (Guerra I. M., 1983, p. 208).

Com base nos resultados apresentados por Mingas, em 2000, sobre o gráfico que tendia de monolingüismo *bantu* para o bilingüismo – língua *bantu* e o Português – e que caminhava para o monolingüismo Português, com base nos dados que apresentámos neste trabalho na secção sobre o perfil linguístico dos alunos, concluímos que o argumento de ensinar o português como LE não colhe actualmente, pelo menos nas zonas urbanas, já que as evidências indicam que uma boa parte dos alunos fala o Português como língua materna (LM), embora haja um índice elevado de bilingüismo e outra parte dos alunos que ainda chegam à escola desconhecendo esta língua.

Neste sentido, reconhecemos que os pronunciamentos de Irene foram feitos num contexto diferente do actual, o que nos leva a concordar com ela, olhando para os índices de analfabetismo da população angolana pós-independência.

Outro dado de destaque no trabalho de Irene tem a ver com o facto de já ter admitido a possibilidade de se estar a formar uma norma do Português em Angola com características próprias (Guerra I. M., 1983, pp. 214-215). Isso significa que o índice de falantes de português como LM estaria a crescer, embora sem a cobertura total do país.

Por sua vez, Carrasco (1988, p. 30): diz que “a língua portuguesa é, para a maioria da população, uma língua segunda, mas não deixa de ser, para um número significativo de angolanos, a língua materna.” Ou seja, os autores acima

compreendem haver o uso do Português, para a maioria dos angolanos, como LS, embora Carrasco admita a existência de um número aceitável de falantes nativos do Português em Angola.

De lá para cá, o quadro linguístico do país mudou significativamente. Hoje, já podemos afirmar que indivíduos nascidos no ano 2000 para cá, nas zonas urbanas e suburbanas, têm o Português como materna. Outro número significativo de indivíduo é bilingue e apenas uma porção de cidadãos, mais circunscrita nas zonas rurais, desconhece o Português. Esta realidade linguística do país tem reflexos directos na escola. Na linguagem de Mingas, o cenário escolar apresenta-se mais ou menos da seguinte maneira:

- i. Alunos monolingues (**A**) – apenas falam o Português;
- ii. Alunos bilingues – sendo falantes de uma língua *bantu* + Português ou vice-versa;
- iii. Alunos monolingues (**B**)² – sendo apenas falantes de uma língua *bantu*, o *Umbundu* para o nosso caso

Resumidamente, o quadro linguístico da escola angolana, onde o Bié é parte representativa nestes dados, se apresenta da seguinte maneira:

Tabela 1: descrição da situação linguística na escola angolana

Nº	Zona de proveniência	Situação linguística	Língua de influência
1	Zona urbana	+ Monolingüismo A	+português
		- Monolingüismo B	-umbundu
2	Zona rural	+ Monolingüismo B	+umbundu
		- Monolingüismo A	-português
3	Zona suburbana	+ Monolingüismo A	+português
		+ Bilingüismo	+port-umb/ umb-port
		- Monolingüismo B	-umbundu

Fonte: elaboração própria

A todas estas situações acrescenta-se o facto de a metodologia de ensino não levar em conta esta discriminação, tampouco os manuais de Língua Portuguesa.

²Por questões de clareza, adoptámos de Mingas a nomenclatura “Monolingüismo A e B”. Todavia, nós utilizámos monolingüismo-B para designar os falantes de qualquer língua *bantu*, embora a autora apenas se referisse ao *kimbundu*.

Em Carrasco, no que respeita ao uso do Português nos países lusófonos, lemos:

[...] utilizá-lo é uma necessidade reconhecida. Estudá-lo, ensiná-lo em ordem a essa necessidade, mas de acordo com a realidade de cada país, é uma preocupação que não deve passar, sobretudo aos mais directamente implicados no processo de ensino-aprendizagem desta Língua – e mais directamente aos professores (Carrasco, 1988, p. 66). (grifo nosso)

A propósito disso, Adriano aconselha:

Assim, em Angola, julgamos que o professor deve reconhecer a heterogeneidade social, cultural e linguística do país, a partir das realizações linguísticas dos seus alunos para, posteriormente, lhes possibilitar o acesso ou aproximação ao português padrão, sem deixar de promover o respeito pelas restantes variedades (Adriano, 2015, p. 64)

Os autores supracitados são unânimes na ideia da valorização do contexto de ensino do Português. Não há dúvidas de que ensinar o Português em Portugal ou no Brasil seja diferente de ensinar em Angola.

É importante realçar que os estudos acima mencionados, embora tragam constatações relevantes, não sugerem caminhos metodológicos do ensino do Português. Era bom, contudo, em função dos seus resultados, precisarem a perspectiva do ensino do Português enquanto LM, LS ou LE dos angolanos.

O trabalho de Carrasco, preocupado com o ensino do Português, na mesma linhagem de Marques, apresenta um quadro comparativo entre a VPE e a VPA na perspectiva do certo e do errado.

Para nós, as divergências decorrentes das normas do PE em relação ao PA não devem ser tidas como erros. É preciso aproveitar-se desta riqueza cultural do aluno por estar mais próxima da sua realidade linguística. Na verdade, o factor imersão impede que um falante nativo da VPA atinja ao pleno domínio da VPE.

Há, por conta disso, uma necessidade de se investir cada vez mais em pesquisas descritivas da VPA, a fim de conhecermos o estado actual do Português e a situação linguística dos angolanos em idade escolar e não só.

Neste sentido, era saudável que o país desse passos maiores no que respeita a

- i) Estudos virados para a institucionalização do ensino bilingue em todo o território nacional, o que implica a valorização, modernização e codificação das línguas nacionais com maior expressão, sem deixar, contudo, de salvaguardar os interesses etnolinguísticos das minorias;
- ii) Estudos virados para o estabelecimento de um mapa linguístico nacional, a fim de se identificar limites e semelhanças linguísticas para se estabelecer línguas comuns de ensino, já que, no nosso contexto, a quantidade de línguas é directamente proporcional à quantidade de povos e de culturas;
- iii) Normalização do Português em Angola, como forma de se estabelecer uma norma que tenha em conta a realidade sociolinguística e cultural do aluno.

Adriano, a propósito disso, enfatiza o facto de “as escolas angolanas ensinarem a norma padrão europeia num contexto muito desfasado do de Portugal, quer em termos socioculturais quer em termos sociolinguísticos” (2015, p. 63)

O contexto sociocultural angolano não é igual ao de Portugal. Ensinar uma língua é ensinar uma cultura. Mas que valores culturais são transmitidos em Angola ao se aprender o Português? Esta, talvez, seja das questões mais discutidas entre professores de Português em Angola. À propósito da qual, *Timbane e Vicente* (2017, p. 93) declaram que “*aprender uma língua é ao mesmo tempo aprender uma cultura, língua e cultura estão intimamente interligadas*”. Referindo ao ensino do Português em Angola, concluem “*não estamos falando da cultura portuguesa, mas sim, da cultura angolana inserida na variedade angolana de português.*”

Quando falamos do desfasamento normativo entre a VPA e a VPE, estamos a fazê-lo com base no princípio de que a norma linguística é sempre decorrente da vontade da sua comunidade de falantes. É ela que a selecciona como modelo linguístico. Como afirmam Mateus e Carneira (2007, p. 21) “a norma é a modalidade linguística escolhida por uma sociedade enquanto modelo de comunicação oral ou escrita, sendo um padrão supradialectal”

A cultura de um povo não se apaga. Não se oprimi, quando assim acontece, ela se rebela e firma-se segundo as suas próprias regras. Por isso, deve ser

(...) dentro da cultura angolana que se transportam traços característicos para se formar a cultura do português angolano. A variedade angolana do português é uma realidade. Ela existe, está sendo usada no cotidiano e não tem nada a ver com o português europeu. As manifestações da variedade angolana do português se mostram em nível lexical, fonético-fonológico, semântico, pragmático, sintático e morfológico (Ndombele & Timbane, 2020, p. 296)

Em *Undolo* (2013, p. 224) encontramos que “no campo da educação, observa-se que professores de Português não têm domínio do PE, o que, por outras palavras, denuncia que a escola se situa à margem do seu papel de guardião do padrão linguístico”. Note-se que a constatação do autor citado não defende o não domínio do Português pelos professores, mas o não domínio da VPE.

Embora, *Undolo* não deixe claro o tipo de professores de Português a que se refere, dado ao facto de que, em Angola, há muitos professores que leccionam a disciplina de Português mesmo não tendo uma formação básica ou superior em Ensino do Português. Neste caso, era bom dizer-se se são professores de Português formados na área ou não formados, apenas leccionam esta disciplina por razões várias.

Apesar disso, o autor teve em atenção a separação do Português popular do culto. O primeiro é, geralmente, realizado por falantes com nível de instrução baixa. O último, por falantes com nível de instrução médio e elevado.

Deste ponto de vista, o que difere um professor de Português de um professor de outra disciplina não é o domínio do funcionamento da língua, mas as didácticas das suas disciplinas, já que ambos devem realizar o Português culto em contextos formais. É este Português culto que se demarca do Português de Portugal (que está em ascensão. Ignorá-lo é atrasar o desenvolvimento do país em muitos domínios, com maior realce ao da educação. Como diz *Undolo* (2013, p. 224),

Há evidências de estar em formação uma norma específica à variedade do português angolano que se demarca do português europeu, ao mesmo tempo que se afasta das normas populares do português angolano – o que se estima

que venha a ser, no futuro, o padrão linguístico nacional (Undolo, 2013, p. idem).

Sendo certo que os professores não dominam o PE, eles dominam o PA. Entretanto, há autores que, apesar de reconhecerem a sua existência, tacham-na de errada. É o caso de Miguel (2014, p. 28) quando afirma que

uma reflexão sobre as características do português de Luanda conduz-nos à detecção de várias divergências em relação à norma estabelecida. Estas divergências são catalogadas de “erros” sendo os angolanos bons ou maus falantes de português, consoante respeitem ou transgridam a variante padronizada.

Uma nota importante sobre a visão de Miguel consiste no facto do conceito de erro, no PA, ser dependente da variante-padrão, o Português Europeu. Assim, a autora não se recusa à ideia de uma possível normalização, mas também não sugere os caminhos a serem seguidos para se sair desta situação. Contudo, ela faz uma radiografia e atribui o não domínio do PE pelos falantes de Luanda ao sistema de educação que não se encontra à altura de aplicar e ampliar o uso da norma do Português, já que ele não consegue dar conta de vários factores constitutivos do contexto angolano.

1.1.1. Plano teórico da regência verbal

Embora a perspectiva meramente teórica não caiba totalmente neste trabalho, por se tratar de uma discussão de fórum muito mais formal ou de investigação básica, importa fazer perceber os contornos do problema em estudo, reconhecendo que não seremos bastante minuciosos, apesar de tencionarmos alcançar a máxima clareza, na descrição teórica sobre a regência verbal.

Em Cunha e Cintra (2014, p. 641), a RV é entendida como sendo a relação necessária que se estabelece entre duas palavras, fazendo com que uma delas sirva de complemento a outra. Por outras palavras, a regência constitui-se numa dependência entre os termos regentes e os regidos. Assim, aquela palavra que precisa de ser completada é tradicionalmente chamada *regente* (verbo ou nome), e a que se liga à regente é a *regida* (preposição). Este processo dá-se de duas formas: pela forma

nominal e pela forma verbal, daí as designações *Regência Nominal* e *Regência Verbal*. Exemplo:

- (1) a. O ministro **referiu-se à situação** da economia nacional;
- b. O ministro fez **referência à situação** da economia nacional. (Nicola et.al., 2004:351 citados por Duarte, 2014, p. 4689) (*grifo nosso*).

Para a nossa abordagem, interessa-nos a Regência Verbal, por ser o domínio que se apresenta mais derivante em relação à regência nominal. A compreensão desta deriva regencial chega a ser um passo muito importante na perspectiva do ensino do Português no domínio da Sintaxe. Do outro lado, pode servir de material de orientação a todos os investigadores que queiram realizar estudos nesta área, uma vez que, nesta parcela do país, a presente pesquisa pode ser pioneira.

A Regência Verbal é entendida como sendo a relação que existe entre um verbo e o termo da oração que o complementa. Note-se que, deste ponto de vista, a Regência Verbal estaria directamente ligada à presença de um termo complementar, sendo este seleccionado pelo verbo. Nesta relação, o verbo é o predicador por excelência, já que a ele cabe a selecção do argumento. Seria esta a razão bastante da essência da transitividade verbal, matéria de que se ocupa o subcapítulo a seguir.

1.1.2. Transitividade dos verbos e visões teóricas

Segundo as gramáticas tradicionais (GT), a transitividade tem a ver com a relação entre o verbo e os seus complementos, tais verbos podem ser divididos em cinco grupos, segundo a sua transitividade: intransitivos, transitivos directos, transitivos indirectos, bitransitivos e de ligação. (Duarte V. B., 2014, p. 4689).

Os verbos intransitivos são verbos que não exigem argumentos internos, porque possuem significação completa. Ao passo que os transitivos são todos aqueles que necessitam de argumentos internos para constituir o predicado porque não possuem sentido completo. Esses argumentos, consoante haja a presença ou ausência de preposição, ramificam-se em Complemento Directo (sem preposição – com excepção do CD preposicionado), Complemento Indirecto (com preposição). Os bitransitivos, também chamados por Mateus, *et al.*(2004, p. 296) de ditransitivos são os aqueles que reclamam para si os traços dos dois anteriores, ou seja, exigem simultaneamente o Complemento Directo e o Complemento Indirecto, respectivamente.

Como se vê, para as GT, a transitividade é uma característica exclusivamente do verbo e que sua classificação fundamenta-se em dois critérios: i) sintático – segundo o verbo apresente ou não o complemento; ii) semântico – exigido pelo significado do verbo. (Duarte V. B., 2014, p. idem)

Apesar desta classificação transitiva e intransitiva defendida pelas GT, há um número representativo de gramáticos que não concorda com esta abordagem pelas lacunas que a oposição de verbos transitivos e intransitivos apresenta. Um deles é o renomado Evanildo Bechara segundo o qual “a oposição entre transitivo e intransitivo não é absoluta” (Bechara, 2009, p. 415).

A questão é que nesta classificação há uma lacuna que precisa ser preenchida ou fica incompleto o conceito de regência na perspectiva tradicional. Há verbos que podem exigir um Complemento Directo, mas também podem recusá-lo, isto é, alguns verbos transitivos podem ser empregues de forma intransitiva. Tomemos o caso do verbo comer e beber, conhecidos como transitivos:

(2) “Ele já não *come* nem *bebe*” (Luft, 2002: 60 citado por Duarte, 2014, p. 4689)

Neste caso, vemos um verbo a ser usado como intransitivo, embora conhecido como transitivo. Por causa desta situação, Cunha *et.al.* 2007:156 citado por Duarte (2014, p. Idem) diz que a transitividade verbal deve estar ligada ao contexto linguístico: “a análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O “mesmo verbo pode estar empregue ora transitivo ora intransitivamente”. Neste sentido, a transitividade não é uma característica unicamente do verbo, mas submete-se a factores que a ultrapassam.

A mesma situação sucede com os verbos de ligação, aqueles que unem duas expressões nominais e transmitem uma informação acerca do sujeito, através de um complemento essencial para a designação do sujeito – o predicativo do sujeito (Matos, 2015, p. 187). São de Cunha os exemplos a seguir:

(3) a. Estavas \emptyset *triste*.

b. Estavas *em casa*.

Casos como estes, não são isolados na língua portuguesa. Aliás, no rol dos verbos com os quais trabalhámos, consta o verbo **ir** que é, tradicionalmente intransitivo, pois ocorre com os complementos circunstantes (ou adjunto adverbial):

(4) [...] que indicassem alguém da actividade política interna para **ir ao Moxico**
[...]

A questão é que as GT classificam acessórios os complementos circunstantes, ou seja, desempenham uma função secundária, o que equivale a afirmar que podem ou não aparecer, semanticamente o significado da sentença não fica comprometido, já que são meros adjuntos. Mas tal não é o caso, porque na sentença acima, do ponto de vista semântico, o verbo **ir** exige um complemento de natureza locativa, logo, a sentença ficará sem sentido se retirado o complemento circunstante.

(5) [...] *que indicassem alguém da actividade política interna para **ir** [...]

A pergunta que muitos estudiosos fazem é: se verbos dessa natureza exigem complementos e estes são necessários, porque classificá-los como intransitivos?

Como escape deste problema, *Perini* (2005, p. 164) sugere que é necessário reconhecer que as duas noções de “exigência” e “recusa” de argumento³s não são suficientes para caracterizar todos os tipos de transitividade encontrados na língua. Para tal, decide aumentar uma terceira opção, a de “aceitação livre”. Para uma questão de uniformidade na nomenclatura, apenas usámos a linguagem brasileira, nos casos em que a citação foi directa.

De acordo com o autor acima, o verbo **nascer**, por exemplo, recusa o complemento directo, o verbo **fazer** exige complemento directo e o verbo **comer** aceita livremente complemento directo. Na visão do autor, esta informação fica representada em traços dos verbos da seguinte maneira:

- a) O Verbo *Nascer* tem o traço da recusa do objecto directo [Rec-OD];
- b) O verbo *Fazer* tem o traço da exigência do objecto directo [Ex-OD];
- c) O verbo *Comer* tem o traço da aceitação livre do objecto directo[L-OD].

Conclui, por isso, o autor supracitado:

³ Termo não usado pelo autor, adoptado do funcionalismo

Como se vê, as duas classes tradicionais de “transitivos” e “intransitivos” se desdobram em pelo menos três classes de verbos, a saber, os que recusam OD (marcados [Rec-OD]), os que o exigem ([Ex-OD]) e os que o aceitam livremente ([L-OD]). Desse modo, sanamos o primeiro, e básico, defeito da análise tradicional da transitividade verbal (Perini, 2005, p. 164)

Com esta perspectiva periniana, embora o autor não tenha em conta o complemento indirecto – que é uma função relevante, a descrição das transitividades deverá ser feita em termos de exigência, recusa e aceitação livre de cada uma das funções relevantes.

O outro problema ligado a este caso consiste na determinação das funções relevantes, já que as GT prevêm apenas três funções relevantes, nomeadamente: o objecto directo, o objecto indirecto e o predicativo do sujeito conforme exija o verbo. Ao que estamos a chamar de funções relevantes e acessórias, *Bechara* utiliza a nomenclatura de termos argumentais e não argumentais (Bechara, 2009, pp. 411-412).

Entretanto, *Perini* considera relevantes as funções exigidas ou recusadas pelo verbo a exemplo de OD (objecto directo), AC (adjunto circunstancial), CP (complemento do predicado) e o Pv. (predicativo), embora, de certo modo, estes dois últimos sejam similares.

Na visão *periniana*, as outras funções são irrelevantes por serem aceites livremente. Mediante os factos, cada verbo deverá ser marcado quanto à sua transitividade para cada uma das funções relevantes.

Ainda assim, há outros teóricos que consideram tanto a visão tradicional, como a descritiva proposta por *Perini* (embora este tenha um valor explicativo maior do que o do tradicional) não atendem aos aspectos essenciais da regência, pelo facto de

[...] o ponto de vista tradicional ser inoperante, pois ao definir a regência, prega a relação estabelecida entre o termo regente (verbo) e o termo regido (complemento verbal), fazendo referência a verbos transitivos, por serem os únicos a exigirem complementos (Duarte V. B., 2014, p. 4691).

Ao mesmo tempo que estes autores consideram as GT insuficientes, a perspectiva descritiva de *Perini*, embora mais próxima da abordagem científica,

parece também ineficaz, uma vez que o linguista utiliza como base para sua análise, apenas o objecto directo, dando enfoque à noção de “recusa”, “exigência” e “livre aceitação” desta função, deixando sem explicação e exemplificação mais abrangentes outras funções, como objecto indirecto, adjunto circunstancial, complemento do predicativo e predicativo, ainda que consideradas (Op cit. 2014, p. 4692).

Assim, podemos inferir então que a regência verbal seria a relação estabelecida entre o verbo e os seus argumentos nucleares – e não apenas com os complementos como proposto pela visão tradicional – que, como explicitámos, não são inclusos entre os complementos verbais, ou seja, sequer são nomeados pelas GT.

São argumentos nucleares aqueles exigidos obrigatoriamente pelo predicador verbal; enquanto argumentos opcionais aqueles que não são exigidos, porém admitidos pelo predicador (Duarte V. B., 2014, pp. 4692-93). Estas observações são importantes para a descrição dos nossos dados.

1.2. Metodologia

A parte metodológica de uma pesquisa é bastante fundamental, pois é por meio dela que se diferencia o conhecimento científico do comum. É o método que serve como garantia da veracidade ou não da verdade defendida. Ademais, a sua melhor delimitação é determinante para a fiabilidade dos resultados que se almejam, já que, de acordo com Cervo, *Bervian* e da Silva²⁰⁰⁷ citados por Guerra (2014, p. 6) nas ciências, o método é entendido como sendo o conjunto de processos empregues na investigação e na demonstração da verdade. Neste caso, o método não se inventa, ele depende, fundamentalmente, do objecto de estudo. Esta é a razão por que a seguir descrevemos este procedimento.

1.2.1. Tipo de pesquisa

Tendo em conta os objectivos, as características do problema científico, as hipóteses e o objecto de estudo do presente trabalho, a nossa pesquisa desenvolveu-se com base no desenho metodológico quase-experimental.

O objecto de estudo levou-nos a esta opção pelo facto da selecção da amostragem não aleatória, ou seja, os nossos informantes foram seleccionados por se localizarem

em dois pólos do ensino secundário, isto é, o grupo experimental, o da 10.^a classe, e o de controlo, o da 12.^a classe. Este critério possibilitou-nos comparar a competência gramatical dos falantes submetidos ao estudo, já que, à partida, em termos de competência linguística, os do início do ciclo julgam-se-lhes menos habilitados que os do grupo de controlo, pelo menos é isso que atestam os programas curriculares.

Na sequência, e para o tratamento dos dados recolhidos, foi-nos útil o método da análise de conteúdo sob duas perspectivas: a de análise quantitativa e a de análise qualitativa.

A primeira serviu-nos para a quantificação dos resultados por meio da frequência de um dado linguístico analisado no *corpus*.

A segunda, para a descrição e explicação dos dados linguísticos analisados no *corpus*. A simultaneidade das duas perspectivas foi útil pelo facto de que (i) havia dados quantificáveis, e que careciam de serem traduzidos em informações que foram classificadas e analisadas; (ii) Havia dados que escapavam da quantificação. Uma realidade subjectiva que necessitava da explicação e avaliação indutiva.

1.2.2. Instrumento de recolha de dados

Como já nos referimos acima, pelas condições humanas, de tempo e financeiras, apenas utilizámos um recurso de recolha de dados: o teste.

O teste foi usado como instrumento de recolha de dados gramaticais da competência dos informantes. Constituímos um conjunto de tarefas assentes no juízo de gramaticalidade, que permitiu ter acesso ao conhecimento intuitivo dos falantes, já que, segundo *Undolo* (2014, p. 121), o comportamento linguístico dos falantes em tarefas de produção, nem sempre coincide com o seu comportamento em tarefas de juízo de gramaticalidade.

O teste foi composto por três partes, nomeadamente (i) dados demográficos, (ii) perfil linguístico e (iii) dados linguísticos. As tarefas solicitadas consistiram, para as perguntas fechadas, no preenchimento dos espaços em branco indicados no formato de tira/linha contínua, utilizando um (X) ou algarismos, conforme fosse a opção correspondente à sua realidade. Esta tarefa foi realizada na primeira e segunda partes

do teste. Com estas partes do teste, fomos capazes de aferir elementos como (i) sexo, idade, classe, isto para alunos; e acrescido a isso o grau académico, área de formação, especialidade e o tempo de serviço, para professores; (ii) com a parte do perfil linguístico, foi necessário aferir a língua materna do falante, a possibilidade da exposição a um bilinguismo funcional e a situação linguística actual do falante.

Para a parte dos dados linguísticos, solicitou-se a tarefa de completamento de espaços em branco com uma ou mais formas indicadas entre *parêntesis*, conforme o falante achasse a mais adequada ou, caso não achasse, propusesse outra em seu lugar.

De realçar que a parte dos dados linguísticos foi composta por treze questões, ordenadas em números, cujas frases-modelo foram retiradas do jornal de Angola, na secção de entrevistas, no período correspondente entre três (3) de Setembro de 2022 a vinte e sete (27) de Março de 2023.

Um dado importante para a selecção do Jornal de Angola é o facto de ser um órgão do Estado. Por esta razão, partiu-se do princípio de que se faz uso da variante-padrão do Português nas suas redacções, neste caso, o PE. A secção de entrevistas foi tida em conta no presente estudo por causa da heterogeneidade do seu público entrevistado. Neste quesito, importa realçar que o *corpus* de análise foi composto por cem entrevistas, entre políticos, docentes universitários, promotores de eventos, jornalistas, desportistas, autoridades tradicionais, entre tantos outros que, pelo seu estatuto socioeconómico, fariam uso do Português culto em espaços formais como o de uma entrevista a um jornal público como o JA.

Retiradas as frases, muitas das quais já se encontravam construídas na VPA, ao contrário do que se esperava, omitiu-se intencionalmente as preposições cujos grupos preposicionais (GP) determinados pela transitividade directa ou indirecta e intransitividade dos verbos foram alvos neste estudo. E procurou-se sugerir, entre *parêntesis*, no final de cada sentença, as preposições com as quais se podiam completar os espaços em branco. Em alguns casos, procurou-se omitir intencionalmente as que se apresentavam, na frase-modelo, na construção da VPA, para que o falante pudesse ter a possibilidade de ele próprio escrevê-las, se fossem tachadas adequadas pela gramática do falante.

1.2.3. Instrumento de tratamento de dados

Para o tratamento de dados, usámos uma planilha de cálculo ou formulário padronizado por meio da qual foi possível registar informações. O programa foi desenvolvido a propósito do nosso trabalho pela empresa *CAJU Tecnologias*, sediada no Cuito, Bié. É um programa que consiste na análise quantitativa dos dados numa programação do Excel. O aplicativo foi desenvolvido no sentido de fazer a leitura dos resultados finais de forma automática através da gerência de gráficos *PIZZA* ou tabelas ou em simultâneo, consoante seja o desejo do pesquisador.

Outra novidade desta pesquisa consiste no uso do *corpus* baseado num órgão público, o Jornal de Angola. Relativamente a este *corpus* de referência, usámos o CONCAP, um aplicativo de tratamento do *corpus*. Por meio do qual, foi possível inserir verbos previamente seleccionados por nós, cujo principal critério da sua escolha é a sua maior produtividade em falantes angolanos. Com este procedimento, foi possível extrair do JA contextos reais do uso da língua, sendo este o único instrumento da formação das frases modelo que conformaram o teste assente em juízo de gramaticalidade.

1.3. População e amostra

Relativamente à população alvo, vale ressaltar que a escola, para a 10.^a classe, no ano lectivo 2022/2023, ano da realização da presente pesquisa, matriculou um total de 354 estudantes. E os alunos da 12.^a classe contabilizaram um total de 346 estudantes. Queremos salientar que estes números foram retirados da estatística final, tendo já filtrado os desistidos, os que anularam as matrículas, entre outros.

Somando este número, diríamos ter uma população estudantil de 700 estudantes, na totalidade. Quanto à população docente, a escola controla um total de 76 professores, com a graduação que vai desde a licenciatura ao doutoramento.

Da população estudantil, trabalhou-se com uma amostra não-aleatória de 90 estudantes, o que representa 12,85% da população, distribuída por quotas nos três períodos em que actua a escola, nomeadamente: manhã, tarde e noite. Esta amostra esta dividida por duas partes: 45 estudantes do grupo experimental, 10.^a classe, e 45 estudantes do grupo de controlo, 12.^a classe, respectivamente.

Do total dos professores, trabalhou-se com uma amostra de 33 professores de todos os períodos, equivalendo 43,4% da população.

1.3.1. Informantes

O nosso grupo-alvo está composto por dois tipos de informantes, designadamente (i) alunos, (ii) professores.

O primeiro grupo ficou subdividido em dois subgrupos: os alunos da 10.^a classe que serviram como grupo experimental.

A 10.^a classe é o ano inicial do segundo ciclo, no subsistema do ensino geral em Angola. Partimos da ideia de que por estarem a vir do primeiro ciclo, possuem um conhecimento linguístico mais simples do que os alunos de outras classes subsequentes. A 12.^a classe constituiu o grupo de controlo. É uma forma de comparar o comportamento linguístico dos que entram pela primeira vez no ensino secundário com o comportamento linguístico dos que terminam o ciclo formativo, volvidos três anos de escola.

Para o grupo de professores, foi observado um único critério, que é o facto de o informante ser professor do ensino secundário. Este critério justifica-se pelo facto de, segundo o estatuto da carreira dos agentes de educação, no ponto n.º 1 do artigo 19, apenas exercem o professorado no ensino secundário professores com habilitações mínimas de licenciatura:

Para o provimento na carreira de Professor do Ensino Secundário, o candidato deve possuir no mínimo a Licenciatura em Ciências da Educação ou numa outra área de conhecimento, devendo, neste caso, possuir agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente (educação E. d., 2018, p. 3723).

Deste ponto de vista, a escola que serviu de campo de estudo está bem encaminhada. Dos professores inquiridos, 97% possui uma formação de nível superior. A tabela a seguir é uma conformação do que se disse acima.

Tabela n.º 2: grau académico do corpo docente do liceu nº 292/4ª Divisão do Cuito

Habilitações literárias dos professores	T.Médio	Licenciado	Bacharel	Mestre	Doutor	Total
	1	30	0	2	0	33
	3%	91%	0%	6%	0%	100%

É importante realçar que, embora não constem desta tabela, a escola controla alguns doutores na sua estatística docente. O que ocorreu foi não terem devolvido os instrumentos que receberam para o preenchimento.

Sendo assim, estamos perante uma classe socioprofissional “privilegiada”. Mesmo não se tratando de professores especialistas em Ensino da Língua Portuguesa, esta posição social, profissional e académica deveria reflectir-se no seu comportamento linguístico destes profissionais. É por isso que qualquer professor, seja formado em ensino do Português ou não, deve – ou devia – possuir conhecimentos sobre a norma-padrão do Português e fazer o uso dela consoante fosse o contexto de comunicação. Além disso, por força da profissão docente, os alunos tenderão a reproduzir o seu comportamento linguístico, não importa que disciplina leccione. O que for dito pelo professor em contexto de sala de aulas, os alunos, na sua maioria, tacharão como o mais adequado.

Como nota final desta parte, vale reforçar que embora o nosso estudo se cruze com a Linguística Educacional, não adoptámos uma abordagem prescritiva. Daí, a justificação de não trabalharmos apenas com professores de Língua Portuguesa, já que a intenção do estudo não é discutir o “certo” e o “errado”, mas provar que há uma distância entre o que se devia produzir e o que na prática se produz enquanto norma linguística na escola angolana, na perspectiva da Regência Verbal, e descrever as dificuldades de ensino-aprendizagem daí advindas.

1.4. Fases e Tarefas da Pesquisa

O tempo e os recursos disponíveis foram os factores de maior constrangimento no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, antes da aplicação dos testes, o trabalho seguiu as seguintes etapas: i) o levantamento da literatura e da documentação relacionadas ao problema que abordámos, ii) a elaboração do projecto de pesquisa, iii) seguiu-se uma conversa de partilha de ideias sobre o projecto de pesquisa com o orientador, iv) o contacto com os informantes e aplicação dos instrumentos v) e a redacção do texto.

1.5. Resultados Esperados

Espera-se, por meio desta pesquisa, i) provar a existência do desfasamento entre o normativo e o normal linguístico na escola angolana, aqui representada pelo Liceu 292/4.^a Divisão do Cuito, por meio da análise dos usos reais da língua a partir da regência verbal, ii) a descrição das dificuldades de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa num contexto de desfasamento normativo, como o contexto de Angola, iii) a identificação de traços particulares na variante do Português de Angola, em relação ao Português europeu, no que concerne à Regência Verbal, iv) a abertura de novas perspectivas de investigação futuras de elementos que não foram esclarecidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO II:
SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA

2.1. Da Política Colonial à Pós-Colonialidade

É um dado geral a LP não ser de origem angolana. Ela entra no território que hoje se chama Angola no século XV com a comitiva de exploradores portugueses, chefiada por Diogo Cão.

Ao se instalar neste território, rapidamente o explorador percebeu a riqueza cultural da sua gente. A diversidade de reinos era directamente proporcional à diversidade linguística e cultural. Não tardou muito para perceber que aquela pluralidade linguística seria um grande empecilho para o alcance dos objectivos da colonização.

Como forma de contornar este impasse, institui uma colonização assente não só na exploração, mas também e principalmente, no povoamento, o que confere uma especificidade muito particular ao fenómeno colonial em Angola (Mingas A. A., 2000, p. 45).

A situação colonial em Angola ficou mais complexa e tensa, na perspectiva da desvalorização cultural porque

este tipo de colonização é entendido como tendo por objectivo não só a tentativa de “substituição” dos autóctones por outros recursos humanos melhor preparados para ajudar os colonialistas na prossecução dos seus objectivos, como também, das suas culturas, instituições e economia através da introdução de um novo género de instituições, economia, cultura, língua, enfim (Mingas A. A., 2000, p. idem)(grifo nosso).

No encaço destes objectivos, por meio da política de substituição e povoamento, a língua esteve na dianteira como o principal instrumento de dominação, reprimindo o uso das línguas dos autóctones. O regime colonial estava tão empenhado nesta obra de tal sorte que

a partir de 1921, através do Decreto nº 77, do então Governador Provincial de Angola, General José Maria Mendes Ribeiro Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série (9 de Dezembro de 1921), passava a ser obrigatório o ensino da língua portuguesa nas missões e deixava de ser permitido o ensino das línguas estrangeiras e das línguas africanas (grifo nosso). Estas últimas, aparentemente, sob o protesto [sic] de poderem vir a prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos

cidadãos portugueses e das próprias populações africanas, artº 4 (Zau, 2021).

Depois deste choque do regime colonial português contra as línguas nacionais, hostilizando-as a ponto de as proibir o seu uso e ensino, as instituições religiosas que insistiam na promoção da civilização dos africanos sem lhes alterar as características culturais estavam vetadas de beneficiar de ajuda estatal. No final, viram-se mesmo encerradas (Zau, 2021, p. ibdem).

Embora o decreto supracitado pudesse obrigar o ensino da Língua Portuguesa na província portuguesa de Angola, o certo é que era o privilégio de muito pouca gente aceder à escola, excepto os filhos dos assimilados. O paradoxo é que para se ascender ao estatuto de assimilado era necessário, entre outros hábitos, falar o Português.

O processo de assimilação não era mais do que um sistema que determinava a graduação da distância social entre o branco e o negro, mantendo-os culturalmente separados, economicamente distanciados e politicamente opostos (Ngonda, 2020, p. 30). Neste caso, sem ser assimilado, o indígena era apenas um agente do progresso económico e fonte da prosperidade da economia colonial: sem direitos, sem educação, sem a mínima condição de humanidade.

É com esta política linguística e educativa hostil que o regime colonial conseguiu a proeza de, em vésperas da independência, o país registar uma taxa de 85% de analfabetismo entre os angolanos (Miguel, 2014, p. 16)

2.2. A Situação Linguística de Angola

É um dado consensual que Angola é multi-étnica. Nesta perspectiva, cada etnia possui uma língua que garante a comunicação entre os seus povos. Com a independência, havia uma suprema necessidade de unidade nacional, contudo as línguas angolanas são geo-etnicamente localizadas, ou seja, cada língua pertence a um determinado povo e a um determinado espaço geográfico.

A necessidade da unidade nacional e o projecto de uma nova Nação que se comunicasse interna e externamente estiveram na base de adopção do Português

como língua oficial. Diríamos que as motivações desta opção não se situam no âmbito linguístico, mas político (Miguel, 2014, p. 17).

A partir desta altura, Angola passa a ter uma língua oficial, segundo o artigo nº 19, no ponto nº1 da Constituição da República de Angola, que é a Língua Portuguesa.

O Português em Angola dá-se numa situação de plurilinguismo, o que quer dizer que há outras línguas de estrutura muito diferentes a coabitarem com ele, nomeadamente: (i) as línguas de matriz *bantu*, o caso do *Umbundu*, *Kimbundu*, *Cokwe*, *Ngangela*, *kikongo*, *Nhaneka-humbi*, entre outras; (ii) as não-*bantu*, como a língua dos *khoisan*, bosquímanes ou *kung* e (iii) as línguas indo-europeias, nomeadamente: o inglês, o francês, espanhol, etc.

Neste prévio resumo, é evidente a maioria das línguas *bantu* em Angola, o que justifica, também, o plurilinguismo na coabitação linguística do Português. De acordo com Fernandes e Ntondo (2002, p. 57), são nove o total das línguas *bantu* faladas em Angola, conforme atesta o quadro seguinte:

Tabela nº 3: grupos etnolinguísticos de Angola

Grupo etnolinguístico	Língua de comunicação
Ambundu	Kimbundu
Bakongo	Kikongo
Ovahelo	Oshihelelo
Ovambo	Oshikwanama Oshindonga
Ovanyanekakhumbi	Olunyaneka
Ovimbundu	Umbundu
Tucokwe	Cokwe
Vangangela	Ngangela

Fonte: Fernandes & Ntondo, 2002, p.56

De acordo com Ndombele e Timbane (2020, p. 295), “o plurilinguismo é a situação sociolinguística caracterizada pela convivência (harmoniosa ou conflituosa) de mais de três línguas no mesmo espaço político-administrativo”. A presença de várias línguas num espaço geográfico reduzido é o mais comum, uma vez que cada etnia identifica-se com uma língua. Cada etnia defende a sua língua e a usa como instrumento de comunicação mais importante, concluem os autores acima referenciados.

Deste ponto de vista, a aprendizagem do Português, enquanto língua veicular, é uma exigência social. Utilizámos o termo língua veicular no sentido de ser a língua que se usa na comunicação entre diferentes povos que falam diferentes línguas.

Note-se que nem sempre estes povos se encontram nas zonas urbanas, vindo somente às cidades para fins de comércio, para compra de bens essenciais ou, em alguns casos, para estabelecer residência. Todavia, nas condições em que chegam, não mostram preocupação em aprender o Português a partir da escola, mas do contacto diário com os outros falantes, através da imersão linguística. É compreensível esta forma de aprender a LP, uma vez que coloca o falante entre a força da sobrevivência e o uso do padrão da língua.

A situação não é isolada aos angolanos radicados em zonas rurais, sucede com estrangeiros que vêm trabalhar para Angola, inclusivamente nas áreas sensíveis da vida social, nomeadamente na saúde, educação, etc. Os acordos de cooperação bilateral parecem-nos não se importarem muito com o papel preponderante da língua: cubanos, chineses, libaneses, entre outros povos com que o nosso país conta na sua estratégia de desenvolvimento nacional vêm com nada de domínio do Português, tampouco submetidos a um curso de Português – LE, como sucede em outras latitudes do globo.

Seria este um dos factores, igualmente de variação do Português em Angola, a par de um “indefinido” número de línguas nacionais, enquanto factor de variação e mudança genericamente aceite por estudiosos do PA.

Quanto à exactidão das línguas nacionais, existe, sim, um debate ainda muito aceso sobre este assunto, pois há informações que contradizem os dados que precisam nove línguas, apesar de serem os mais consensuais entre os estudiosos da bantuística.

Sobre o assunto em causa, o linguista Pedro *Lusakalalu* apresenta um contraste muito grande da exactidão quantitativa de línguas angolanas no nosso país, comparando estudos da linguista alemã, *Huth*, que defende existirem 64 línguas em Angola com os do estudioso angolano *Kukanda*, com a apologia de 9 línguas apenas.

Para *Lusakalalu* (2005, p. 9), “a margem de erro apresentada por estes dois estudiosos não se consegue conciliar”. O maior problema consiste, talvez, na dificuldade de delimitar, por exemplo, as fronteiras entre uma língua e uma variante, o glossónimo, segundo o autor citado. O mapa etnolinguístico que se segue traduz a realidade afirmada acima, embora com certas adaptações e mudanças de nomes de certas cidades.



Figura n.º 1: Mapa etnolinguístico de Angola

Fonte: *Angola Ethnicmap 1970-pt.svg*

Por esta razão, a política educativa, no caso do ensino do Português, deve ter em conta este contexto sociolinguístico, que é complexo. É preciso não ignorar o perfil linguístico e cultural do aluno, porque esta é a sua porta de acesso ao mundo. O mais importante é a escola ser tolerante com os elementos socioculturais dos alunos, em vez de os combater.

O aluno é, deste ponto de vista, um ser humano que emerge da sociedade e detentor de um passado e um saber enciclopédico fruto desta experiência e que reclama por um conjunto de saberes técnicos e científicos actualizados de sorte a capacitá-lo a fim de rivalizar com os desafios do seu dia-a-dia, quer pessoais quer de comunidade.

Por isso, não deve ser esvaziado, antes a escola deve aproveitar-se dos seus saberes diversos, sua experiência comunitária e cultural com a finalidade de o construir para uma perspectiva intercultural, traço típico das sociedades modernas.

2.3. O lugar da Língua Portuguesa na escola

Como se pode ler no ponto um do (art. 19) da Constituição da República de Angola (CRA, 2010, p. 17), a Língua Portuguesa em Angola é oficial. Por conta deste privilegiado estatuto, ela serve de comunicação nos actos do Estado: na comunicação social, na administração da justiça, nas instituições do Estado, incluindo na escola, etc.

Para além deste privilégio, detém o monopólio de língua de ensino no país, já que de acordo com a Lei de Base do Ensino e Educação, no seu (art. 16) ponto um, o ensino deve ser ministrado em Português (Angola R. d., 2020, p. 4424). Neste sentido, o valor estatutário do Português é superior ao de todas as demais línguas com as quais convive no mesmo espaço socio-geográfico.

No sector educativo, o Português não só serve como língua de ensino, conforme regem os documentos já citados, mas também como objecto de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a Língua Portuguesa é, ao mesmo tempo, veículo de transmissão de vários saberes científicos e matéria de aprendizagem.

Isso pressupõe a ideia de que falar o Português é directamente proporcional ao crescimento social do indivíduo. No entanto, não nos devemos esquecer que a existência de diferentes línguas implica a existência de diferentes culturas, que essas línguas expressam. Deste ponto de vista, se a Angola é plurilingue, é também pluricultural.

Este facto é reconhecido por vários programas escolares, de acordo com os quais

o professor deverá também saber que as crianças vêm de diversas famílias onde se falam diversas línguas. Estas constituirão, certamente, uma barreira na aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo na oralidade, por isso o exemplo do/a docente e dos discentes que articulam bem as palavras é um recurso a usar, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, fazendo uso de repetições, tendo o/a docente como o/a modelo. Por isso, o/a docente deve falar bem, articular bem as palavras (Geral, 2013, p. 7).

Ao mesmo tempo que os programas reconhecem a heterogeneidade cultural dos alunos, alertando ao professor no sentido de respeitar tais diferenças, reconhecem igualmente que estas diferenças são uma barreira na aprendizagem da LP.

Reconhecemos não ser uma tarefa fácil ensinar o Português num contexto como o contexto de Angola. Contudo, ao contrário do que considera o MED, as riquezas culturais não as consideramos barreiras, mas um ponto de partida para a orientação reorientação da acção pedagógica. Não consideramos uma barreira porque nós – enquanto país – somos uma diversidade. Por isso, todas as políticas do Estado devem ser feitas com base nesta diversidade. Se as acções do Estado não partirem desta multiculturalidade, haverá, sim dificuldades.

Uma nota a realçar prende-se com a responsabilidade que o Ministério da Educação atribui ao professor, a de cuja expressão linguística constituir o modelo para o comportamento linguístico do aluno.

Desta tarefa árdua que o professor recebe, resulta um dado curioso, nomeadamente: se dum lado o professor deve ser o modelo linguístico do aluno, do outro, os professores de Português não têm domínio do PE, num contexto de ensino da língua baseado nos princípios normativos europeus.

2.4. O lugar das línguas africanas na escola

Depois da independência, o Estado angolano tem estado a dar sinais importantes no que diz respeito à valorização das línguas nacionais, embora ainda sejam insuficientes estes *inputs*.

O primeiro Presidente da República já compreendia, há quase cinquenta anos, que o uso exclusivo da Língua Portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na literatura, não resolve os nossos problemas. E tanto no

ensino primário, como provavelmente no médio será preciso utilizar as nossas línguas. E dada a sua diversidade no País, mais tarde ou mais cedo, deveremos tender para a aglutinação de alguns dialectos, a fim de facilitar o contacto. Todo o desenvolvimento do problema linguístico, naturalmente, dependerá também da extinção das barreiras regionais, da consolidação da unidade nacional, da extinção dos complexos e taras herdadas do colonialismo, e do desenvolvimento económico (A. Neto, 1978, p.15 citado por Reis, 2006, p. 65).

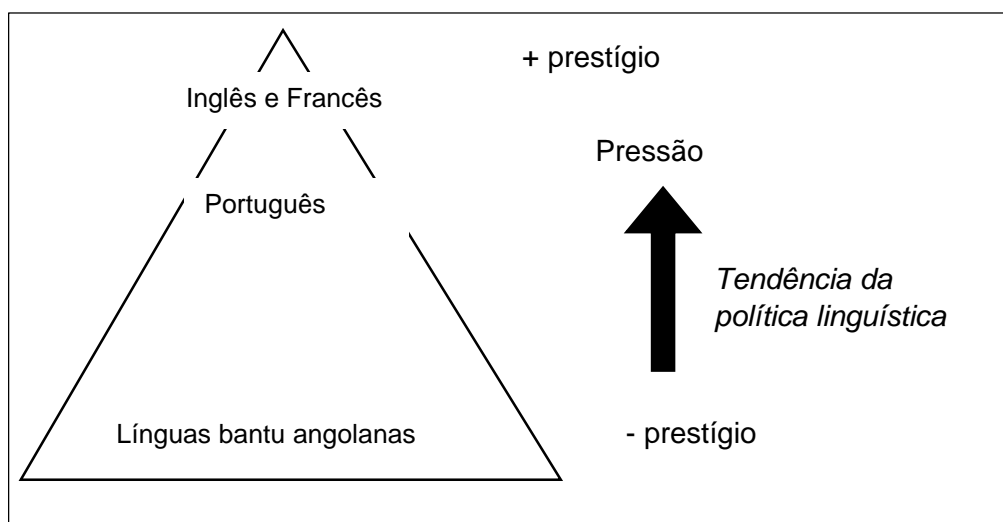
Esta visão sociolinguística de Neto é um farol que precisava de continuar aceso. Foi na sequência desta preocupação que, em 1978/80, os documentos orientadores do desenvolvimento económico-social da República Popular de Angola recomendavam envidar-se esforços no mais curto espaço de tempo, a utilização das línguas nacionais na alfabetização dos camponeses de certas regiões, incentivando ao mesmo tempo o ensino da LP como língua veicular e oficial (Guerra I. M., 1983, p. 206).

O Ministério da Cultura, por meio do Instituto de Línguas Nacionais (ILN), tem dado sinais positivos neste capítulo, que passaram pelo estudo de algumas línguas e a sua codificação com a finalidade de serem inseridas no sistema escolar nacional, em 1985 (Miguel, 2014, p. 6).

É preciso um redimensionamento da política linguística em Angola. Sendo um país plurilingue, o estatuto das línguas precisa ser claro, sob pena de se cair na desvalorização das demais línguas em detrimento de uma só, o Português, ou as línguas estrangeiras de maior prestígio internacional, embora não sejam oficiais em Angola.

O exemplo de Angola, em matérias de políticas do Estado sobre as línguas, não é isolado. Alguns países africanos de expressão oficial portuguesa parecem seguir passos similares. Observe-se, por exemplo, a tendência da política linguística de Moçambique, num estudo realizado por *Timbane* e *Vicente* (2017, p. 102):

Figura nº. 2: tendência da política linguística



Fonte: *Timbane e Vicente (2017, p. 102)* (adaptado)

A realidade Moçambicana expressa na figura acima parece similar à de Angola onde o inglês e o francês, mesmo não sendo línguas oficiais, estão no ápice da pirâmide das línguas, e paradoxalmente as LN, na base da pirâmide.

Caso estes dados não sejam invertidos, em muito pouco tempo as línguas nacionais deixarão de ser usadas ou serão restritas apenas à comunicação de certos grupos, o que pressuporá o desaparecimento dos seus falantes também.

Em 2017, aquando das comemorações do dia internacional da língua materna, o director do INL proferiu as seguintes palavras:

a política do Governo é de equilíbrio linguístico e complementaridade entre a língua portuguesa e as línguas nacionais, para que todas sirvam de instrumento de comunicação na sociedade, para isso deve se fazer uma gestão cuidada para se acautelar eventuais conflitos linguísticos⁴

Concordamos com a afirmação acima, todavia é necessário redimensionar a política linguística do país o mais depressa possível, para que as línguas nacionais sejam modernizadas e codificadas, a fim de atender às necessidades dos falantes globalizados.

⁴ Cf. <https://www.portaldeangola.com/2017/02/21/instituto-de-linguas-nacionais-elabora-material-didactico/>

2.5. Enquadramento de conceitos-chave

Para se perceber um objecto, é necessário compreender as ideias centrais que o moldam. É nesta perspectiva que enquadrámos a importância da presente secção. Apresentar o enquadramento conceitual dos termos-chave, cuja compreensão abre caminhos para o esclarecimento do que tratámos.

2.5.1. Variação e mudança linguística

Para uma melhor percepção destes conceitos, partamos do princípio de que não existem línguas estáticas, pelo menos as vivas. As línguas naturais são tão dinâmicas quanto as sociedades que as falam. E o Português não é a excepção, certamente.

A causa da variação justifica-se pelo facto de as línguas naturais não se realizarem uniformemente em todos os espaços, em todos os tempos, em todos os extractos sociais. Quer dizer que a realização de uma dada língua pressupõe diversidade, em virtude de escolhas grupais – nem sempre conscientes – condicionadas por factores de natureza diversa, nomeadamente: históricos, geográficos, sociais, económicos, políticos, etc.

Deste ponto de vista, a variação seria a propriedade que as línguas possuem de se diferenciarem em função de factores sociais, geográficos, temporais originando variantes ou variedades linguísticas. Variação é, deste ponto de vista, o “[...] fenómeno pelo qual uma determinada língua nunca é, numa dada época, lugar e grupo social, igual ao que era numa época, num outro lugar e num outro grupo social” (Xavier & Mateus 2007, p.760 citados por Adriano, 2015, p. 29).

Em Angola, embora haja muitos factores linguísticos e extra-linguísticos que impulsionam a variação ou mudança do Português, o grande traço distintivo entre a variedade do PE e do PA é motivado por dois condicionadores externos, designadamente: geográficos – variação diatópica – e sociais – variação diastráticas, para além da influência do tempo sobre as línguas, naturalmente.

A variação diatópica, fenómeno responsável pela existência de dialectos, é conhecida como sendo diferentes usos de uma língua em diferentes regiões (Duarte I. , 2000, p. 22). A diatopia implica na variação do Português, na medida em que dois falantes

nativos da – VPA e da VPE, por exemplo, – numa performar⁵ce⁵ linguística, facilmente poderemos identificá-los ainda que não o façam eles mesmos. Isso ocorre graças a um conjunto de níveis de variação, tais como os itens lexicais específicos, os traços entoacionais e, principalmente, certas características fonológicas destes falantes.

O mesmo sucede com a variação diastrática ou social – variação linguística relacionada com factores de natureza social –, ou seja, da mesma forma que a fala do indivíduo pode carregar marcas de diferentes regiões – Angola e Portugal – também pode reflectir diferentes características sociais dos falantes. É a esta propriedade que estamos a chamar de variação social ou sociolectos. Quanto aos factores que influenciam este tipo de variação, constam o grau de escolaridade, o nível socio-económico, o sexo, a faixa etária ou mesmo a profissão do falante (Gõrski, Coelho, Souza, & May, 2010, p. 78).

Este facto explica a razão de a VPA estar afastada da VPE, por serem contextos diferentes. Deste ponto de vista, contexto diferente exige actuação pedagógica diferente. Por isso, cabe à comunidade linguística o grau de aceitação de uma estrutura frásica. Não pode ser uma determinada comunidade linguística a ditar o ideal linguístico de outra comunidade linguística contextualmente diferentes, como sucede com Angola, cujo padrão da língua é de Portugal.

No que respeita à *mudança linguística*, é oportuno o pensamento de Labov, segundo *o qual nem toda a variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda a mudança implica variabilidade e heterogeneidade* (WLH, 2006 [1968], p.126 citado por Gõrski, Coelho, Souza, & May, 2010, p. 91). Esta noção é importante para os professores de Português, pois dá-lhes o entendimento de que na língua nem tudo o que varia sofre mudança, apesar de toda mudança linguística pressupor variação.

Na prática docente, isso significa que o facto de existirem duas variantes com o mesmo valor de verdade que competem pelo mesmo espaço, não quer dizer que uma delas vai tornar-se obsoleta, e que a outra vai ser a forma padrão. Ou seja, duas variantes podem conviver durante anos sem que haja substituição de uma forma por outra, ou melhor, sem que haja mudança nestas formas linguísticas. Em linguagem

⁵ Termo tomado do generativismo Chomskiano

mais simples, dir-se-ia que as duas variantes podem conviver numa situação de variação estável. É o que acontece, por exemplo, com as variantes:

(1) VPA [zungueira]; [desconseguir]

VPE [vendedora ambulante]; [não conseguir].

Isso prova-nos o facto de que uma forma linguística será tida como variante de uma mesma variável quando se apresentar:

- a. Possuidora da mesma carga semântica;
- b. A capacidade de se inter-alternar no mesmo contexto.

Podemos concluir, a partir disso, que a acção pedagógica do Português deve ter em conta o princípio da organicidade das línguas. Há toda uma necessidade de se ter em conta o contexto de ensino do Português. Por isso, é importante que o professor de LP conheça não só as diversas didácticas, mas também, e principalmente, o estado da língua que ensina num determinado contexto. Conhecer descritivamente ou cientificamente a língua que ensinamos dá-nos maiores oportunidades de redimensionar a nossa acção pedagógica do Português.

A partir do fenómeno da variação e mudança linguística, é possível compreender a relação entre uma língua e uma variante. Conceitos importantes para o professor de LP, pois o ajuda a posicionar-se diante de certos extremismos alimentados pela gramática tradicional (GT).

2.5.2. Língua e Variante

Antes de discutirmos sobre estes dois conceitos, é oportuno explicar alguns equívocos que têm sido motivados, não raras vezes, pela incompreensão destes termos.

Esta nota é importante na medida em que há necessidade de se clarificar os receios de que ao se ensinar ou realizar-se na VPA, estar-se-ia a estragar a beleza da língua. Estragar-se-ia o belo que há na Língua Portuguesa, sob o argumento de que o Português falado em Angola é um conjunto de deturpações e erros em relação ao PE.

Este argumento tem sua motivação na ideia de que falar bonito é falar de acordo com o que se produz em Portugal. A propósito disso, Bagno (1999, p. 26), referindo-se ao

contexto brasileiro especificamente, considera que o erro no ensino do Português tem consistido em continuar com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal. Ou seja, as regras gramaticais consideradas “certas” ainda continuam sendo aquelas usadas lá, ou que sirvam para a língua falada lá.

Por esta razão, é que se fica com a impressão de que, afinal, para se considerar uma expressão “legítima” basta que ela seja “usada por todos os portugueses”, como se eles ditassem a norma linguística válida para todos os povos que falam o Português.

Esta forma de perceber a língua – a de que o modelo do bem falar é o de Portugal – ainda vigora no contexto escolar de Angola, quase meio século depois da independência do país. É por causa desse preconceito que somos “obrigados” a ensinar e aprender que o certo é dizer e escrever [*Dê-me um beijo*] e não [*Me dá um beijo*], e que é errado dizer e escrever [*Assisti o filme*] e [*Aluga-se casas*], porque lá em Portugal não é assim que se diz” (Bagno, 1999, p. 28). Estas são atitudes que vão perpetuando os fracassos que a escola vive em matérias de ensino do Português.

Isso é importante para o nosso contexto escolar no sentido de não se passar a ideia de que a Língua Portuguesa deve ser homogênea, e que não deve ter outras realizações legítimas, senão a de Portugal. Esta dificuldade é, muitas vezes, observada em aulas de Português, quando se traz a ideia de que a variante do PA estraga a perspectiva *bela* da língua portuguesa.

Neste caso, 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 a cerca e sobre ele age.* Utilização social da faculdade da linguagem, **criação da sociedade, não pode ser imutável**; ao contrário, **tem de viver em perpétua evolução**, paralela à do **organismo social que a criou** (Cunha & Cintra, 2014, p. 1) (grifo nosso)

Este conceito de língua encerra duas perspectivas que interessam a discussão que se abre neste trabalho: a do determinismo linguístico e o da organicidade da língua.

A visão de que a língua é o instrumento por meio do qual uma comunidade linguística concebe o mundo é uma retoma da clássica hipótese de *Sapir-Whorf*, de acordo com os quais, a realidade é produzida pela linguagem, o que quer dizer que não há mundos

iguais, visto que não há línguas iguais (*Sapir & Whorf*, 1969, p.20 citado por Severo, 2004, p. 128).

Por extensão deste pensamento de *Sapir-Whorf*, e se a língua determina a forma de ver o mundo, e conseqüentemente, de se relacionar com o mesmo, uma variante linguística, resultante da variação, enquanto fenómeno pelo qual duas formas linguísticas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial ou com o mesmo valor de verdade, é também decorrente da vontade de seus falantes. A diatopia, por exemplo, por si só não implica variação. A variação é sempre fomentada pela realidade social dos falantes em determinado lugar.

Para provar este facto, supomos pegar 50 falantes angolanos, nativos da VPA, e mandamo-los para um outro espaço e que não tenham acesso a outra cultura, o que pode suceder é eles perpetuarem o comportamento linguístico da origem, ou seja, o espaço só é uma força centrífuga enquanto estiver no centro de uma civilização humana.

Daí entendermos que a VPA é fruto da necessidade dos angolanos. Responde às necessidades deste povo. E o povo angolano em nada tem a ver com o povo português – pelo menos no que respeita a questões socioculturais – ou seja, nos termos destes autores, para diferentes línguas há diferentes perspectivas e diferentes comportamentos. Aqui aparece um certo determinismo linguístico, uma vez que usos linguísticos de uma mesma gramática funcionariam como identificadores de uma mesma comunidade de fala, ao passo que usos de gramáticas diferentes apontariam para diferentes comunidades de fala.

Em suma, a VPA não existe por ignorância ou por capricho de gente angolana. É preciso entender que aprender uma língua é ao mesmo tempo aprender uma cultura, enquanto realidade social. Língua e cultura estão intimamente interligadas. E quando dissemos cultura, fizemo-lo nos moldes de Ndombele & Timbane, 2020, p. 8, que alertam não estarem a falar da cultura portuguesa, mas sim, da cultura angolana inserida na variedade angolana de português.

A perspectiva da organicidade da língua ajuda-nos a compreender o princípio da variação inerente. A língua é heterogênea e, enquanto tal, é um organismo vivo, dinâmico e variável, ou seja, se a sociedade é heterogênea, uma língua estática, uma língua homogênea será disfuncional e inoperante. Não conseguirá demandar as

necessidades comunicativas de seus falantes. Por isso, ela deve acompanhar a dinâmica da sociedade.

Esta dimensão da língua reforça a ideia da não existência de uma única forma e universal de se falar uma língua. Retoma a apologia de que a língua é a soma das suas variantes. A língua é uma construção social. Existe pelo homem e nunca o inverso.

Fica claro que o belo linguístico em Portugal pode não ser o belo linguístico no Brasil e pode não sê-lo em Angola. Nesta perspectiva, ninguém fala bonito ou feio, errado ou certo, todos falam diferente.

Mas convenhamos, nem tudo o que se fala deve ser padronizado. Por isso, a necessidade da normalização. Reconhecemos existir pouco trabalho em Angola sobre a descrição da VPA, porque o acto da normalização linguística é sempre precedido de um trabalho científico aturado. É necessário estudar estas várias formas para, no final, capitalizar, estudar e consolidar essas mesmas formas.

É nosso desejo contribuir, com este estudo, para o conhecimento da VPA, no que à regência verbal diz respeito, de tal sorte que, havendo mais estudos, haja coragem de se quebrar paradigmas e normalizar-se esta variante que impulsionaria a imagem do país, melhoria o sistema educativo nacional e haveria melhores resultados no ensino-aprendizagem do Português.

2.5.3. Língua e Gramática Prescritiva

Não raras vezes nas salas de aula, os professores confundem Língua com a Gramática Prescritiva. O objectivo desta secção é clarificar os limites entre estes termos, cujo entendimento pode melhorar a actuação do docente de Português.

Uma comparação deste assunto foi feita por *Bagno* (1999, p. 9), de acordo com o qual uma receita de bolo não é um bolo, o modelo de um vestido não é um vestido, um mapa-mundo não é o mundo... Portanto, uma gramática também não é uma língua.

O domínio de uma língua não se limita ao conhecimento de um conjunto de regras que ditam o certo ou o errado daquela língua. Apesar de haver uma polissemia no conceito de gramática, nós vamos nos apegar à ideia do que queremos explicar nesta secção.

A faculdade da linguagem é inerente à espécie humana. Por isso, não há dúvidas de que os seres humanos realizam mais completamente a sua necessidade de comunicação através da língua, isto é, um sistema de signos vocais específico dos membros de uma comunidade (Dubois, 1978 citado por Álvares, 2001, p. 46).

Nota-se, a partir da proposição de Dubois, a ideia de pertença colectiva da língua. Dito doutro modo, a língua não é um sistema pertencente a uma amostra de uma comunidade, mas sim à comunidade, sem excepção: cultos, menos cultos, instruídos, não instruídos, todos satisfazem suas necessidades por meio de um código a que chamamos por língua. A língua não é, por isso, monopólio de uma porção da comunidade.

Ao contrário da língua, a gramática prescritiva (GP) não é extensiva. Não são todos os membros da comunidade que a ela têm acesso. Apenas aqueles vistos como os “privilegiados” da sociedade, já que é zeladora do padrão linguístico.

A Gramática Prescritiva é vista como o conjunto de princípios a que obedece o funcionamento de uma língua (Gomes A. , et al., 1991, p. 55). É preciso esclarecer, pois, que a Gramática Descritiva (GD) também é um conjunto de regras, mas implícitas ao falante; resultam da sua competência linguística. Isso, contudo, não ocorre com a gramática prescritiva.

A GP não abrange, geralmente, a todos os membros da comunidade, porque ela defende o “certo” e o “errado” da língua, ou seja, acede-a quem passou por uma estrutura formal de ensino, a escola, portanto. Serve como policiador da “pureza da língua”, de tal sorte que tudo o que estiver fora do seu perímetro é marginal e é excluído. A língua é, em suma, dinâmica e inovadora. É a comunidade que a faz. A GP é estática, conservadora. É uma parte da comunidade que a faz e, geralmente, aquela que detém o poder. É esta parte poderosa que, por meio da escola, procura impô-la à maioria.

Atendendo ao facto de a GP não ser acessível a todos os membros duma certa comunidade, passa a ser artificial. Isso pode levar a segregação social por meio do preconceito linguístico. De acordo com *Timbane* e *Rezende* (2016 citados por *Ndombele* e *Timbane* (2020, p. 293), “o desconhecimento da norma-padrão do

português pune, oprime, exclui, segrega e inibe os cidadãos no alcance dos seus objetivos da vida.” E por que isso ocorre? Porque a língua-padrão não é materna para ninguém. Esta é a causa da sua artificialidade. Os autores concluem que “a gramática normativa é simplesmente uma ‘invenção’ que, na verdade, não reflecte a realidade comunicativa da comunidade de fala.”

Isso pressupõe a sua falta de importância? Queremos com isso sugerir a sua exclusão da comunidade? De modo nenhum. A comunidade precisa dela para o plano da valorização da língua. Sabe-se que uma língua não codificada e não normalizada pode ser ameaçada pelo avanço da tecnologia e pela sucessão geracional. Por isso, a língua é, ao mesmo tempo, mutável e imutável. Mutável porque existe uma força centrífuga de inovação: o contacto das línguas, o avanço da ciência, da técnica e da tecnologia, o tempo, a estratificação social, o distanciamento espacial, todos estes factores impulsionam a variação.

Imutável porque encontra resistência na comunidade por causa da codificação deste sistema. Aqui entra a escola e o seu papel na conservação da língua. A GP não admite “transgressões”, por isso, o cuidado que sugerimos aos professores de Português, porque a variante pode não pressupor a negação do dado linguístico variável. Nem todo diferente é feio.

Ademais, um professor de línguas deve ser um grande leitor e ouvinte dos fenómenos linguísticos reais, porque, na verdade, apesar de ele defender o padrão da língua, o polo conservador, os méritos do polo inovador medem-se pela sua adequação às estruturas fundamentais da língua. Daí depende a velocidade com que ganha adeptos ou a severidade da sua rejeição (Castro, 2006, p. 5).

O professor de Português não deve limitar a sua compreensão e a sua prática docente a um conjunto de regras gramaticais que ditam o “certo” ou o “errado” da língua. Precisa saber que, embora haja o plano da conservação, ela não se fecha em si mesma. Não é intocável, sendo que a norma-padrão pode acolher interpretações diferentes da mesma regra gramatical, ou mesmo diferentes regras.

É importante lembrar, igualmente que a norma age muito também pelo princípio da aceitação social, pois entre duas variantes do mesmo elemento linguístico, mais tarde

ou mais cedo, o padrão tomará conhecimento da conclusão da evolução e pode acolher a forma que foi ganhadora.

A terminar esta abordagem, é oportuna a analogia de Bagno em relação à língua e a GP. De acordo com o autor, a gramática prescritiva é semelhante a um igapó⁶, enquanto a língua, a um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia (Bagno, 1999, p. 10).

Talvez a luta dos linguistas angolanos é acelerar esta cheia em Angola, já que ainda continuamos a mergulhar numa lagoa alheia e mal conhecida. Como à escola cabe a transmissão desta perspectiva da língua, é nela que se justifica a presença de uma norma linguística, assunto que abordaremos a seguir.

2.5.4. Norma Linguística

Antes que se diga algo sobre o que vem a ser a norma linguística, apesar de ser igualmente um conceito polémico, é importante realçar que a ideia de norma deriva de dois adjectivos: *normal* e *normativo*, noções semanticamente opostas.

O primeiro tem a ver com aquilo que é habitual, costumeiro, frequente, usual, regular; e o segundo, com o que é prescritivo, imperativo, ideal (Undolo, 2014, p. 57).

Deste ponto de vista, o normal em Angola não corresponde ao normativo, ou seja, o normal é o PA e o normativo é o PE. O PA é a variante do Português carregada de valores socioculturais do povo angolano. É o falar que resultou da interacção entre o Português e as línguas locais e suas culturas.

A norma linguística é sempre decorrente da vontade da sua comunidade de falantes. É ela que a selecciona como modelo linguístico. Como afirmam Mateus e Carneira

⁶Igapó é uma espécie de vegetação tipicamente amazónica encontrada em terrenos baixos ou planos, ao longo de rios de águas negras e que são frequentemente inundados pelas cheias. Seria uma lagoa de águas negras com um conjunto de plantas aquáticas.

(2007, p. 21) *a norma é a modalidade linguística escolhida por uma sociedade enquanto modelo de comunicação oral ou escrita, sendo um padrão supradialectal.*

Logo, se a Variedade do Português de Angola é um facto, existe e é usada no quotidiano dos seus falantes, é cómodo que seja respeitada pela escola, já eu é familiar ao aluno, ao professor e à comunidade. Uma norma linguística é sempre o reflexo sociocultural da comunidade que a detém.

Aliás, na perspectiva do determinismo linguístico, o homem julga o mundo a partir da sua lente linguística. A VPE é o reflexo do povo português e da sua cultura, por isso, impô-la aos angolanos é igual a impor a cultura portuguesa a um povo utente de uma outra: é o que aconteceu com a colonização.

2.5.4.1. Surgimento da Norma

Duas notas são importantes antes que discorramos sobre o debate de como se fabrica uma norma:

- i) numa perspectiva estritamente linguística, qualquer dialecto é um subsistema da língua, uma variedade complexa, com suas estruturas e regras;
- ii) a norma não é um mero conceito linguístico: ela decorre de uma construção cultural que encara a língua enquanto instituição social. (Mateus & Cardeira, 2007, p. 32).

Estas notas são importantes porque esclarecem a equívoca ideia de que o dialecto x é melhor do que o dialecto y, ou ainda dissipar a tendência de apagar os valores sociais que carregam um certo dialecto.

Ora, a lógica na construção de uma norma é baseada no conceito de nacionalismo. Neste sentido, a ideia de nacionalismo fundamenta-se no reconhecimento de laços como a religião, a cultura ou a *língua* que definem uma comunidade (Mateus & Cardeira, 2007, p. 31). Não existe, por isso, norma isenta de valores culturais, porque, na verdade, uma língua não é apenas um sistema linguístico, mas uma instituição indissociável de todo um conjunto de crenças e valores que reflecte uma determinada estrutura social.

É verdade também que a sociedade tende a defender as suas instituições de quaisquer ataques externos. Deste ponto de vista, a língua também é uma instituição a que se defende.

Sendo certa a universalidade da noção da norma, isso já não sucede com a sua construção que é, pois, um processo cultural que implica a existência de uma comunidade que conscientemente desenvolve, reforma e planeia a elaboração da língua como forma de proteger a instituição língua (Mateus & Cardeira, 2007, p. 30).

A norma tem um vínculo cultural muito forte com os falantes. Esta conexão espiritual faz com que qualquer sistema linguístico imposto fracasse, pois a força da cultura é mais forte que qualquer outra.

Seguramente, o falante português ouvindo falar um falante angolano ficará com a sensação de o angolano não saber falar o Português. O contrário pode não acontecer porque o falante angolano sabe que o padrão para se “falar bonito” é o de Portugal, embora sinta e reconheça as evidentes diferenças. Mas, um angolano já poderá notar o falar de um moçambicano com um certo pré-julgamento. É uma questão de exercício de poder pela língua, ou seja, a língua é também uma instituição de poder.

Discordamos, por isso, com a tese defendida por muitos puristas e conservadores segundo a qual, o angolano fala “muito mal” o Português ou, noutros casos, a juventude actual atropela regras de gramática. Todavia, o que os apologistas desta tese desconhecem ou ignoram é o facto de:

- i. A dinâmica de uma língua viva ser directamente proporcional à da sociedade. Ou seja, se as línguas naturais fossem estáticas, seriam disfuncionais para os seus falantes, porque as comunidades crescem, a tecnologia não pára de trazer novas formas de ver as coisas, o simbolismo das línguas vai se adaptando em nome das necessidades de seus falantes;
- ii. As regras são padrões de estruturação sintáctica e de transformação destas estruturas. O facto é que uma estrutura profunda não é igual à estrutura de superfície. Deste ponto de vista, o erro como tal não existe, senão uma frase que não pode ser reconhecida pela gramática interna do falante – na perspectiva da gramática generativa chomskiana.

Por exemplo:

(2) VPE [o menino foi *à escola*.]

VPA [o menino foi *na escola*.]

ao de nacionalidade, a fixação de um modelo torna-se um objectivo a atingir, para o qual convergem os esforços de diversos agentes. Trata-se não só de assegurar a eficácia da língua, mas também de promover, na consciência da comunidade, um símbolo de identidade colectiva.

Assim, reiteramos a ideia de Mateus & Cardeira (2007, p. 31): um determinado dialecto ascende ao estatuto de norma não por ser um sistema linguístico melhor que os outros, mas pelo valor sociocultural que representa. Neste sentido,

quando um dialecto começa a impor-se adquire também uma certa dinâmica: uma vez que é encarado como dialecto mais prestigiado, passa a ser imitado e cada vez mais usado e quanto mais falantes recorrem a ele mais importância vai ganhando. Se um dialecto se tornar dominante, então os seus falantes tenderão a codificá-lo, elaborando-o através do estabelecimento de regras e do seu uso na literatura e divulgando-o através do ensino. (Mateus & Cardeira, 2007, p. 32) (*grifo nosso*)

Este processo de codificação da língua pelos seus falantes envolve critérios sociais e linguísticos e resulta numa hierarquização dos elementos da língua, com uma selecção de variantes em que algumas características serão eliminadas. Isso poder significar que nem tudo o que é dito em Angola deve ser valorizado pela normalização e padronização.

Logo, as exigências em relação à variante dominante tornam-se, então, maiores, uma vez que esta variante terá de se adequar às novas funções, sofrendo ajustamentos e mudanças naturais, num processo de elaboração que lhe permitirá alargar a sua esfera de acção. Esta elaboração deve seguir-se da sua codificação em gramáticas, dicionários e ortografias (aqui refira-se, por exemplo a grafia dos *umbundismos*, *kimbundismos*, *cokwismos*, *ngangelismos*, *kikonguismos*, etc., realidade não prevista na VPE ou, quando existe, transformada) e, finalmente, a sua difusão através do ensino que é a forma da conservação e preservação da norma.

E uma vez elaborada, codificada e difundida, a norma adquire uma função de “língua franca” – já que pertencerá a toda a comunidade, tornando-se supradialectal. Daí, a norma passará a ser encarada como representante da unidade e identidade nacionais.

2.5.4.2. Norma e Ensino

Ensinar o Português é, também, para além de apresentar as diversas variantes existentes, aceitar uma variante como o padrão linguístico de uma certa comunidade no rol de tantas outras. Como não é tudo o que é dito deve entrar para a norma-padrão, a escola não pode ensinar uma língua fora de um padrão linguístico. Contudo, não se deve desprezar outras variantes em nome de uma língua artificial.

O padrão não é acessível a todos os membros de uma comunidade linguística, apesar de todos usarem a língua para fins de comunicação. Neste sentido, marginalizar as outras variantes é, por extensão, marginalizar os seus usuários e que, geralmente, perfazem a maioria da comunidade.

O que sucede em Angola é que a língua que serve de referência para o ensino é desenraizada do contexto do aluno e do professor. Parece-nos haver um desfasamento entre o padrão do português a ser ensinado e o real linguístico do professor e do aluno no dia-a-dia. Este cenário é motivado por vários factores que foram explicadas no capítulo seguinte.

Com efeito, o contacto do português com as LN vai criando mudanças em vários níveis da sua estrutura. Isso, por si só, dá-nos evidências de que o Português em Angola não deve ter o mesmo tratamento que tem em Portugal.

É importante saber-se que a LP em Angola funciona com base nos hábitos culturais de sua gente. Por isso, qualquer ensino seu desfasado desta realidade não só molesta a identidade cultural do seu povo, como também corre o risco de fracassar nos seus objectivos, aliás, é isso mesmo que aconselha *Labov*. Segundo ele, é inútil estudar a língua fora do seu contexto real (*Labov*, 2008 citado por *Ndombele & Timbane*, 2020, p. 13).

2.5.5. Choque Normativo Entre o PE e o PA

Duas notas se impõem antes de tudo:

- i. O angolano sabe falar o Português, mas não o de Portugal (*Ndombele & Timbane*, 2020, p. 299);

- ii. A escola angolana defende a língua de Portugal e tacha por “errada” a de Angola, apesar de ser a real dos angolanos.

Nestas duas notas, podemos encontrar o que estamos a chamar de choque normativo. É certo que só há choque enquanto haja duas ou mais realidades. No plano linguístico angolano, a escola que orienta o falar adequado da língua, fá-lo com base na VPE, contudo há uma emergência de outra norma em Angola que, embora a escola a negue, apresenta-se com muito mais vigor do que a primeira. Deste ponto de vista, o que se produz difere do que se ensina. Do outro lado, quem ensina a língua Portuguesa desconhece a tal norma ensinada

CAPÍTULO III:
APRESENTAÇÃO E INTERPRESTAÇÃO DE DADOS

O presente capítulo apresenta descritivamente os resultados obtidos da análise dos dados linguísticos, o que denota a ausência da perspectiva do “certo” ou do “errado” da língua, ou seja, nossa abordagem não se ancora na perspectiva prescritivista, no sentido de ditar regras do modo de fala à comunidade linguística.

Contudo, antes da apresentação e tratamento dos dados e a posterior interpretação dos resultados, importa descrevermos o perfil linguístico dos nossos informantes.

3.1. Perfil linguístico dos informantes

Para a compreensão do perfil linguístico dos nossos informantes, faz-se necessário saber o contexto geográfico da escola de pesquisa.

O Liceu nº 292 – 4ª Divisão localiza-se no município do Cuito, capital do Bié, província que se acha no centro de Angola. A sua composição demográfica é considerada heterogénea, por receber estudantes de quase todos os municípios da província, pese embora a grande maioria resida no município sede.

Segundo os dados da *AIPEX* (2023),⁷ o Bié é uma província angolana, com uma área de aproximadamente 70.314 Km², e com 1.794.387 habitantes. E mais, a sua população divide-se em quatro grupos étnico-linguísticos principais de origem *Bantu*, nomeadamente: os *Kimbala* ou *Ngaia*, oriundos dos *Kimbundus* [sic]⁸ em *Kalusinga*, os *Songo* à norte, os *Mbalundu* e *Viye*, descendentes dos *Mbundu*, fixados o primeiro no Andulo e *Nharea*; e o segundo, no *Cinguali*, *Kunyinga*, *Katavola* e *Kamakupa*.

Os *Nganguela*, os *Lwimbi* ou *Lwena* do *Kwandja* estão fixados nas margens do rio *Kwandja* e os *Ambwila*, no *Citembo*, enquanto a faixa leste da província, de norte para sul, é povoada pelos *Cokwe* ou *Tucokwe*, enquanto *etnónimo*. O *umbundu*, língua regional desta província, não desfruta do monopólio territorial, apesar de ocupar o maior espaço. O *Cokwe*, no município do *Kwemba* e o *Ngangela* no *Citembo* são línguas a se ter em conta, aliás, estas também são línguas fronteiriças do *Umbundu*, no Bié (Fernandes & Ntongo, 2002, p. 55).

⁷Agência de Investimento Privado e Promoção das Exportações.

⁸Entendemos que *Kimbundu* não é um etnónimo, mas glossónimo. *Ambundu* seria a forma etnonímica correcta do glossónimo *kimbundu*. Portanto, desconhecemos as motivações desta opção, pelo autor.

Com o elevado índice de êxodo rural, quer durante o longo período do conflito armado que assolou o país quer nesta fase já caracterizada por uma livre circulação de pessoas e bens, a cidade do Cuito vai servindo como o espaço de eleição para muitas populações do resto da província em termos de residência ou para busca de uma formação académica de mais qualidade, inclusive uma condição de vida melhor.

Para uma melhor comparação dos grupos em estudo, procedemos o levantamento separado do perfil linguístico dos grupos experimental e de controlo, sendo certo que o grupo de professores foi indivisível.

Constatámos que os estudantes que acorrem a esta escola possuem a LP como Língua Materna. Contudo, o tecido social pode ser considerado linguisticamente complexo, porque, segundo o estudo apurou, há um número elevado de estudantes na condição de bilingues, isto é, adquiriram duas línguas estruturalmente diferentes desde pequenos, nomeadamente o Português, língua neolatina e outra língua *bantu*, com realce ao *umbundu*, conforme sugere a tabela descritiva sobre o perfil linguístico dos alunos da 10^a classe, nosso grupo experimental:

Tabela nº 4: perfil linguístico dos alunos da 10^a classe.

Perfil Linguístico dos alunos da 10^a Classe	<i>Português</i>	<i>Umbundu</i>	<i>Cokwe</i>	<i>Ngangela</i>	<i>Port/Umbund</i>	<i>O.S⁹</i>	<i>Total</i>
	22	4	0	1	17	1	45
	49%	9%	0%	2%	38%	2%	100%

Estes dados são-nos interessantes na medida em que, afinal, a LP começa a ganhar novos contornos. Significa que a atenção ao ensino do Português como LM deve ser dobrada. Mas também, chama-nos a atenção o alto índice do bilinguismo individual entre os inquiridos. Apesar de não termos os dados precisos da ordem da aquisição das línguas pelos nossos informantes, é certo que, como havemos de mostrar neste trabalho, depois do Português como LM, vem a seguir o bilinguismo Português/*Umbundu*.

O grupo de controlo, composto por alunos da 12.^a classe, também apresenta o mesmo comportamento. O que demonstra uma tendência de os alunos, pela sucessão

⁹Outra situação. Corresponde a todos os casos em que os falantes que, supostamente, não tenham percebido a tarefa e desenvolveu-a de forma inadequada.

geracional das sociedades, abandonarem as LN como LM e optarem pela LP, por ser a língua de “prestígio” em Angola.

Apesar desta tendência, o bilinguismo português/*umbundu* é um facto entre os inquiridos, pelo menos, no Liceu n.º 292 – 4.ª Divisão do Cuito, segundo o que ilustra novamente os dados desta tabela:

Tabela nº 5: perfil linguístico dos alunos da 12ª classe.

Perfil Linguístico dos alunos da 12.ª Classe	<i>Português</i>	<i>Umbundu</i>	<i>Cokwe</i>	<i>Ngangela</i>	<i>Port/Umbund</i>	<i>O.S.</i>	<i>Total</i>
	21	2	0	1	19	3	45
	46%	4%	0%	2%	41%	7%	100%

Fica então claro, a partir destes dados, que o Português é a língua materna de muitos falantes, pelo menos, nas zonas urbanas e suburbanas.

O quadro da LP, enquanto LM, não se confina aos estudantes, para os professores, de igual modo, o Português é língua materna da maioria. A razão deve estar no facto de a grande parte dos professores inquiridos possuir uma idade abaixo de 40 anos. Os dados mostram que 64% tem o Português como língua materna, 21% é bilingue, português/*umbundu*, os restantes 15% são igualmente bilingues, embora tenham por LM o *cokwe*, *ngangela*, *lingala* e *kikongo*, constantes na descrição (outra situação).



Gráfico n.º 1: perfil linguístico dos professores.

A política linguística que vigora no país ameaça a sobrevivência das línguas nacionais, já que a falta da sua valorização, modernização e normalização pode estar na base da não opção do seu uso pelas gerações mais jovens. Uma língua circunscrita na comunicação entre um número reduzido de falantes, ou uma língua que não tem prestígio social, ou ainda não é cientificamente moderna, não gera motivação para uma juventude exposta a vários desafios.

Há vinte e três anos, o estudo de Mingas já abordava esta tendência linguística, no período de transição da fase colonial para a independência. A política linguística colonial reprimia as línguas nacionais e, por extensão, os seus falantes, ou seja, o uso do Português pelos “indígenas” era um dos requisitos para ascender ao estatuto de assimilado, só assim conseguia beneficiar de certos direitos da cidadania portuguesa.

Essa situação motivou os assimilados a obrigar seus filhos a abandonarem as suas línguas a fim de falarem o Português. É assim que, a partir dos anos 25/30, os filhos dos assimilados começaram a ter o Português como língua primeira (Mingas A. A., 2000, p. 50).

Naturalmente, tendo naquela altura os assimilados entrado em contacto com língua portuguesa por meio de uma política de coerção e, mais tarde, como forma de ascender socialmente, transmitiram esta língua para os seus filhos com todas as interferências possíveis que deste acto advêm. Por esta razão, Mingas (2000, p. 52) diz que

na véspera da independência, o resultado da repressão portuguesa sobre as línguas angolanas era um facto incontestável: o número de monolingues (*kimbundu*) tinha diminuído em favor dos locutores bilingues (Kimbundu/português) e monolingues (português).

Nessa época, podia-se descrever a situação relativa às línguas faladas em *Lwanda* pelas figuras seguintes:


 Bilinguismo (Kimbundu/português)

Figura 1


 Monolingüismo **A** (Português)

Figura 2


 Monolingüismo **B** (Kimbundu)

Figura 3

É de facto interessante notar que, apesar de o estudo de Mingas ter sido realizado em Luanda, volvidos estes anos, o monolingüismo (**A**) suplantou o bilinguismo, como foi constatado acima.

A marginalização das línguas *bantu* de Angola, e diante da hegemonia da Língua Portuguesa, sendo oficial e multifuncional, estimula o bilinguismo individual, porque o falante angolano, enquanto no meio rural, consegue sobreviver apenas com a sua LM. Porém, ao ir para a cidade, para a sua sobrevivência no meio urbano, é imprescindível que aprenda a falar a língua oficial, o Português, neste caso (Miguel, 2014, p. 27). Além de impulsionar o bilinguismo individual para cidadãos que vêm à cidade a fim de comércio ou melhorar a condição de vida, estimula o monolinguismo (A), para a maioria de cidadãos urbanos, inclusive para falantes que tiveram o *umbundu* como LM, uma vez que uma língua não praticada é esquecida pelo falante. Tal é o que acontece com muitos falantes que passaram de falantes natos de *umbundu* para falantes de Português com uma curta passagem pelo bilinguismo.

Este seria o caso da menina Guilmar Sachimbuca que, depois do nascimento, sua mãe levou-a para a zona do Belo Horizonte, comuna pertencente ao município do Cunhinga. Com sete anos, voltou ao Cuito para estudos, sendo apenas falante do *umbundu*. Teve de se adaptar ao novo contexto linguístico, experimentando um Português muito interferido pela sua LM. Hoje, a menina com 14 anos de idade e a frequentar a 9ª classe, é apenas falante de Português. Estes dados põem-nos a reflectir na forma como o país, durante muito tempo, andou a olhar para o ensino do Português.

Na perspectiva da formação da Variante do Português de Angola, estes dados são bastante esclarecedores a contar com (i) as condições em que a LP entra em Angola e os factores que levaram os filhos dos assimilados a adoptarem como LM, (ii) a situação linguística das nossas populações, (iii) as condições de aquisição do Português enquanto LM, (iv) a monolinguação da maioria da população urbana e a (v) desvalorização das línguas *Bantu* (LB) em detrimento da LP.

3.2. Transcrição e Análise dos Dados

A Transcrição e análise dos dados obedeceu a uma lógica comparativa entre os três grupos em estudo, nomeadamente: os dos alunos que entram pela primeira vez no ensino secundário, os que saem, “prontos” para ingressarem na universidade e os resultados produzidos pelos professores.

Embora a descrição tivesse como referência a VPE, enquanto padrão linguístico, a abordagem não foi prescritiva, pelo contrário, o objectivo foi identificar semelhanças e diferenças entre as duas variedades: VPA e VPE, em matérias de Regência Verbal.

Os grupos em estudo são um factor muito importante para a verificação da crise normativa enquanto problema concreto no ensino do Português em Angola. Desta feita, o que se desejou foi comprovar:

- i) A existência de traços distintivos em relação ao PE, em matérias de domínio de regras de Regência Verbal;
- ii) A clarificação da maior ou menor produtividade dos fenómenos de supressão, adição e alternância de preposições;
- iii) A fundamentação da possível deriva regencial na VPA, em face do desfasamento normativo ao se ensinar a LP.

Tivemos em conta os fenómenos de adição, da supressão e da alternância das preposições ou dos seus sintagmas preposicionais (SP). A adição consiste no acréscimo de uma preposição nas sentenças cujo verbo recusa a presença do SP (Rec-SP), a supressão consiste no apagamento da preposição nas sentenças cujo verbo exige a presença do SP (Ex-SP) e, finalmente, a alternância consiste na substituição de uma preposição pela outra em mesmo contexto de uso, atribuindo-lhe novo significado.

3.2.1. Análise e caracterização dos resultados

Torna-se necessário apresentar, previamente, algumas notas relativamente aos procedimentos que se tiveram em conta no acto da análise de dados:

- i) Há frases com duas lacunas, o que corresponde a dois verbos diferentes em análise. Neste caso, a transcrição foi feita pela numeração da frase, seguida de uma letra do alfabeto (ex.: 1.a e 1.b);
- ii) Deu-se liberdade aos informantes de preencherem os espaços com expressões que achassem adequadas, houve casos de erros de preenchimento. Todos estes casos fazem parte de outra situação (o.s) nos gráficos e nas tabelas;

- iii) Os casos de apagamento de preposições foram representadas pela expressão sem preposição (s/p), nos gráficos e nas tabelas.

A apresentação dos resultados foi de maneira comparativa, analisando um verbo de cada vez para todos os grupos em estudo, a começar sempre pelo grupo de experimental, 10.^a classe, 12.^a classe e o grupo de professores.

Para todos os grupos testados, a actividade solicitada foi a seguinte:

«Atente nas frases que se seguem e complete os espaços em branco com uma ou mais formas indicadas entre parêntesis, conforme achar a mais adequada ou, caso não ache, proponha outra» cujos resultados variam de acordo com o tratamento de cada verbo, num total de treze (13) verbos, conforme passaremos a detalhar:

➤ **Análise da Regência do verbo IR**

Quanto à regência do verbo **IR**, apresentou-se a seguinte tarefa:

- (1) a. “O MFA¹⁰ pediu que indicassem alguém da actividade política interna para ir também _____ Moxico para assistir _____ acto da cerimónia e fui indicado” (**para, de, com, em**) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 6h.45*

Da análise feita, os resultados apresentaram-se da seguinte maneira:

Para o subgrupo da 10.^a classe, 56% optou pela substituição da preposição, com uma generalizada aceitação da alternância da preposição **a** pela preposição **em**, vinte (20%) optou por manter a preposição **a**, conforme o padrão do PE. Quinze (15%) por cento substituiu a preposição **a** pela preposição **para**, o que denota, para este grupo, a indiscriminação semântica no uso das preposições em contexto comunicativo, uma vez que a preposição **para** diante do verbo **ir** apresenta significado diferente do da preposição **a**, na VPE. Nove (9%) por cento não esclarece a sua opção sobre o assunto. Não se verificou nenhuma presença das preposições **de** e **com**, conforme ilustra a figura a seguir:

¹⁰ O jornal não apresenta o significado desta sigla, apenas aproveitámos o contexto de comunicação.



Gráfico n.º 2: regência do verbo ir 10.ª classe

Para o subgrupo da 12.ª classe, 40% dos inquiridos prefere a substituição da preposição **a**, pela preposição **para**, ao contrário do subgrupo da 10.ª classe. Os trinta e oito (38%) por cento preferem a substituição da preposição **a** pela preposição **em**. Dezoito (18%) por cento manteve a preposição **a**, consoante orienta a VPE. Os escassos quatro por cento (4%) apagam a preposição **a**, o que equivale a tornar inaceitável a frase. Para nós, percebemos que este pequeno grupo de informantes não teve ideia da preposição a escolher, tendo optado por deixar em branco, segundo confirma o gráfico abaixo:



Gráfico n.º 3: regência do verbo ir 12.ª classe

Relativamente ao subgrupo de professores, os resultados apresentam-se da seguinte maneira: trinta e sete (37%) por cento manteve a preposição **a**, conforme a norma-padrão do PE, trinta (30%) por cento optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**, vinte e quatro por cento (24%) igualmente optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **para**. Seis por cento (6%) suprime a preposição **a**, o que nos parece semelhante ao caso descrito no subgrupo anterior. Somente três por cento (3%) optou pela preposição **com**, dando-nos a entender que o informante não compreendeu devidamente o contexto comunicativo da frase, uma vez que esta preposição, regida pelo verbo **ir**, denota companhia e não localidade por que se vai. Observe-se o gráfico a seguir:

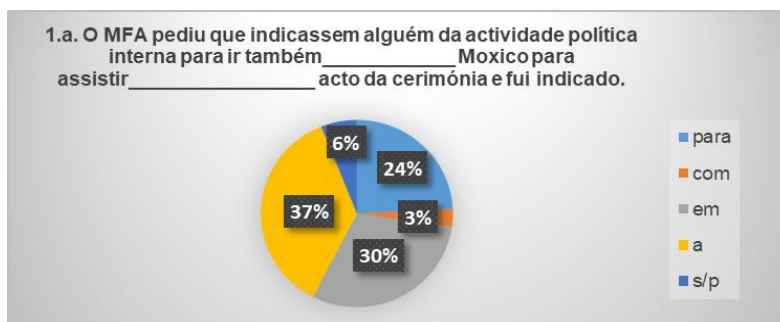


Gráfico n.º 4: regência do verbo ir, professores

Caracterização geral

O verbo *ir*, dependendo da construção sintáctica e semântica, pode reger várias preposições determinadas pelo contexto, podendo aparecer com as seguintes caracterizações: *ir a*, *ir para*, *ir com*, *ir contra*, *ir de*, *ir até*, *ir em*, *ir por*, *ir sobre*, etc.

Embora tenha havido uma percentagem boa de inquiridos que manteve a preposição **a**, de acordo com a VPE, representada pela 10.^a classe, 20%, 12.^a classe, 18% e professores, 37%, os nossos dados demonstram que o verbo *IR* vai se caracterizando, na VPA, pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**, o que pode ser verificado nos dados da 10.^a classe, com 56%, 12.^a classe, com 38% e os professores, com 30% do total dos inquiridos, representando a maioria dos dados no tratamento deste verbo.

Outro facto importante é a ausência da consciência semântica das preposições entre os inquiridos. Sucede que na VPE, o significado da frase altera consoante seja a preposição seleccionada pelo verbo, ou seja, ***ir a*** denota uma deslocação do agente enunciator para um determinado lugar com a intenção de menor permanência; ***ir para*** denota uma deslocação do agente enunciator para um determinado lugar com a intenção de maior permanência ou permanecer definitivamente.

O uso indiscriminado das preposições **a** e **para** faz-nos entender a ausência ou a pouca consciência semântica destas preposições entre os nossos informantes, já que 20% dos alunos da 10.^a classe, 40% dos alunos da 12.^a classe e 24% dos professores inquiridos optaram pela substituição da preposição **a** pela preposição **para**.

Em suma, podemos dizer que quando o termo regente for o verbo ***ir***, com a intenção de menor permanência, na VPA, é caracterizado pela preposição **em**, isto é, ***Ir em***;

enquanto na VPE é caracterizado pela preposição **a**, isto é, **Ir a**. A partir destes dados, pode justificar-se a construção de frases como:

6. a. O Ernesto **foi na** escola;
- b. [...] fui indicado para **ir no** Moxico [...]

➤ **Análise da regência do Verbo Assistir**

(1) b. “O MFA pediu que indicassem alguém da actividade política interna *para ir* também____ Moxico para assistir____acto da cerimónia e fui indicado”
(para, de, com, em) Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 6h.45

Usando da mesma tarefa, na sentença do verbo acima descrito, na segunda lacuna aproveitámos o verbo **assistir**, cuja análise apurou os seguintes resultados:

Para o subgrupo da 10.^a classe, 56% dos inquiridos aceita de forma generalizada o apagamento da preposição **a**, 13% optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**, 11% mostrou-se indefinido, não preencheu correctamente o instrumento, tendo tornado nulas as opções de preenchimento, 9% optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **com**, 7% substituiu a preposição **a** pela preposição **de**, e, finalmente, apenas os escassos 4% dos inquiridos manteve a preposição **a**, conforme o padrão do PE.

De realçar que, embora a grande maioria tivesse optado pelo apagamento da preposição **a**, para este subgrupo em concreto, houve alguma deriva regencial. Isso pode ter acontecido pelo facto de i) as preposições escolhidas (**em**, **de**) pelos informantes serem bastante produtivas na VPA, o que anuncia uma propensão do falante para a sua escolha, ii) estes informantes não terem interpretado correctamente o contexto frásico em que foram submetidos, de acordo com o ilustrado no gráfico a seguir:

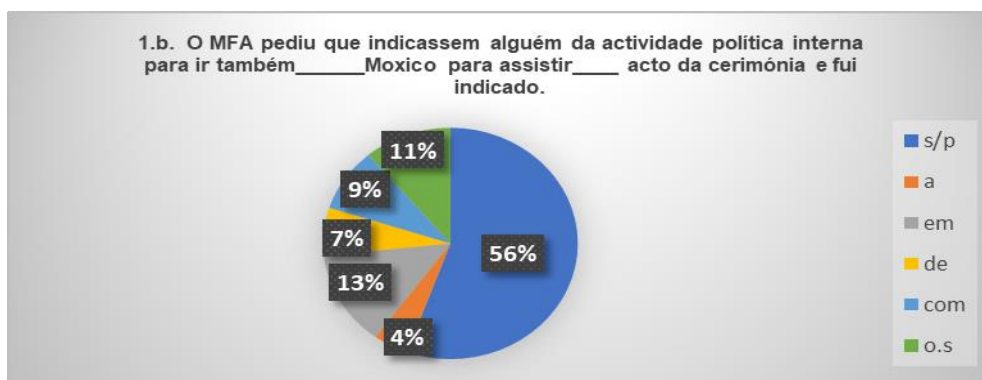


Gráfico n.º 5: regência do verbo assistir, 10.ª classe

Para o subgrupo da 12.ª classe, observou-se o seguinte quadro de comportamento linguístico: 53% dos inquiridos demonstrou uma generalizada aceitação do fenómeno de apagamento da preposição **a** exigida pelo padrão do PE, 13% optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **de**, outros 13% seguiram igualmente a lógica da substituição da preposição **a** pela preposição **em**, 9% dos inquiridos manteve a preposição **a**, segundo a norma padrão do PE. Finalmente, os 5% preencheram mal os instrumentos de tal sorte que ficaram invalidadas as suas opções.

Conforme ocorreu com a deriva regencial no subgrupo anterior, no presente subgrupo voltou a manifestar-se, o que reforça a nossa ideia primária da propensão dos falantes do PA, relativamente ao uso de certas preposições. Reparemos no gráfico seguinte:

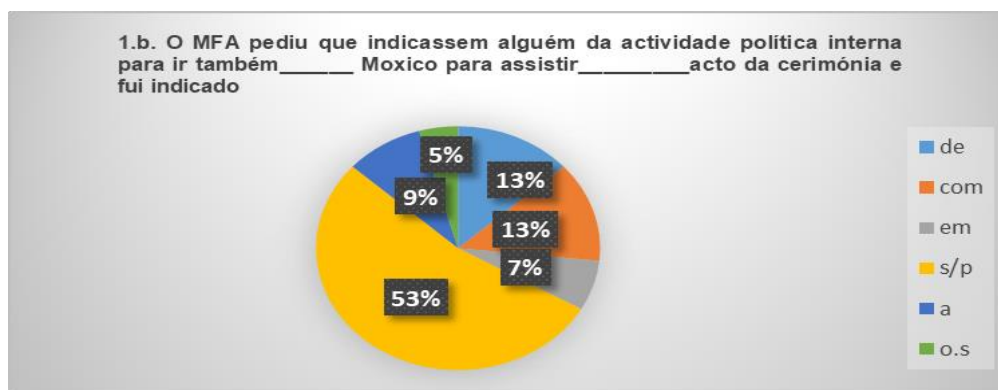


Gráfico n.º 6: regência do verbo assistir, 12.ª classe

Finalmente, para o subgrupo de professores, os dados voltam a confirmar-se com 52% dos inquiridos a optarem por uma aceitação generalizada do fenómeno de apagamento da preposição **a**, 21% manteve a preposição **a**, segundo a regência deste verbo na VPE, 12% optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**, 9% optou igualmente pela substituição da preposição **a** pela preposição **para**, apenas os poucos 6% optaram pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**.

Neste quadro, embora menos acentuada, ainda é notória a deriva regencial de certas preposições. Contudo, há um dado curioso neste subgrupo em estudo que tem a ver com os 21% dos professores que mantiveram a preposição **a**, conforme o padrão do PE, o que comprova a tese da ligação estreita entre o nível de escolaridade dos falantes e o uso da língua, dum lado, mas também verificou-se igualmente uma deriva regencial, embora muito baixa em relação a outros subgrupos em estudo, por outro. O gráfico a seguir é esclarecedor deste aspecto.

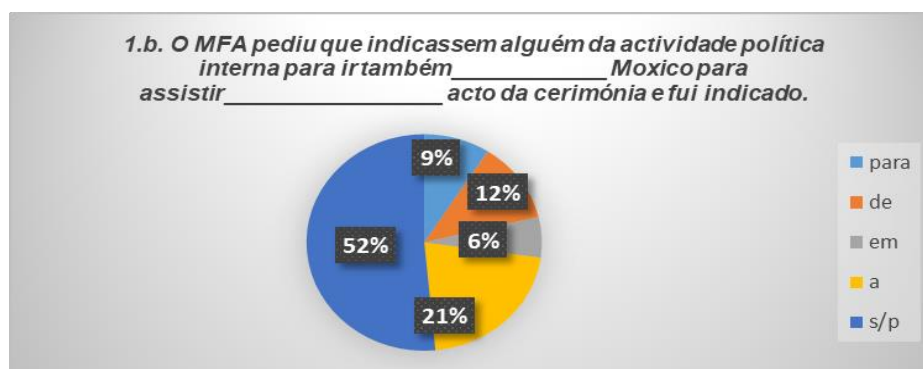


Gráfico nº 7: regência do verbo assistir, professores.

Caracterização geral

O verbo *assistir*, no sentido de «presenciar», de «ver» é transitivo indirecto (TI), o que significa que rege a preposição **a** (Tavares & Maranguinho, 2008, p. 32). Contudo, os nossos dados demonstram que, na VPA, o verbo assistir com o mesmo sentido do acima referido não é TI, mas sim TD.

Esta aceitação generalizada do fenómeno de apagamento na VPA é prova evidente da característica que este verbo vai ganhando no PA, ou seja, o facto de não haver, para todos os subgrupos em estudo, a alteração de comportamento linguístico dos falantes, – comprove-se os 56% do subgrupo da 10.^a classe, 53% do subgrupo da 12.^a classe, os 52% do subgrupo de professores – é prova de que, na VPA, quando o verbo «assistir» significar «ver ou presenciar», não será TI, mas TD, conforme a outra acepção, quando o verbo «assistir» denotar «prestação de socorro».

Isso demonstra uma homonímia frásica, isto é, quer seja o enunciador se refira ao «presenciar um facto» quer seja «prestar socorro», o verbo assistir será sempre TD, bastando o contexto situacional determinar a sua carga semântica.

Para o verbo assistir, no sentido de «ver», o apagamento da preposição **a** é tão generalizadamente aceite que já é veiculado pelos meios de comunicação social do Estado Angolano, o caso do JA. Observe-se o excerto abaixo:

O MFA pediu que indicassem alguém da actividade política interna para *ir também* ao Moxico para **assistir este** acordo e fui indicado. (por: Roberto de Almeida, in Jornal de Angola, 17/09/2022, ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 07H55).

Um dado curioso é ausência da aceção do verbo assistir denotando «residir» ou «competência de» entre os informantes da VPA, como acontece em frases como:

7. a. Este trabalho assiste ao chefe despachar;
- b. A minha tia assiste no Cuito, Bié.

Logo, podemos afirmar que este verbo com as aceções acima descritas não é atestado na gramática dos falantes inquiridos.

➤ **Análise da regência do verbo esperar**

A terceira tarefa foi desenvolvida com base no verbo **Esperar**, cuja sentença, igualmente retirada do jornal de Angola foi:

(3.) “Eu disse que só estava ali para esperar _____delegação que vinha de Luanda” (à, em, de). Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 6h.45.

Quanto a esta tarefa, os resultados mostraram-se da seguinte maneira:

Para o subgrupo da 10.^a classe, 44% optou pelo apagamento da preposição **por**, enquanto preposição solicitada pelo padrão do PE, 29% dos inquiridos optou pela substituição da preposição **por** pela preposição **de**, 18% optou pela substituição da preposição **por** pela preposição contraída **à**, equivalendo a exigência da preposição **a**, 7% preencheu de maneira inadequada, tendo sido nulas as suas opções. Finalmente, os escassos 2% por cento optaram pela substituição da preposição **por** pela preposição **em**.

Dos dados descritos, a curiosidade recai para os 29% dos inquiridos que optaram pela substituição da preposição **por** pela preposição **de**, o que chega a ser interessante, já que a preposição **de** é bastante produtiva na VPA. Isso quer dizer que embora o verbo

esteja no infinitivo, a tendência do falante é substituir esta preposição. Deste ponto de vista, o verbo esperar pode, sim, ser regido pela preposição de, cabendo ser determinado pelo contexto a sua aceitabilidade, assim também ocorre na VPE.



Gráfico n° 8: regência do verbo esperar, 10.ª classe

Para o subgrupo da 12.ª classe, os resultados obtidos não diferem dos resultados acima descritos, nomeadamente: sessenta (60%) por cento dos inquiridos apresenta uma generalizada aceitação do fenómeno do apagamento da preposição **por**. Trinta e dois (32%) por cento optou pela substituição da preposição **por** pela preposição **a**, conforme se descreveu no subgrupo anterior. Cinco (5%) por cento optou pela alternância da preposição **por** pela preposição **em**, apenas os 3% mantêm a preposição **por**, enquanto norma-padrão do PE, segundo conforma o gráfico abaixo:



Gráfico n° 9: regência do verbo esperar, 12.ª classe

Relativamente ao subgrupo de professores, os dados demonstram que 52% optou pelo apagamento da preposição **por**, 39% optou pela substituição da preposição **por** pela preposição contraída **à**, 9% optou pela substituição da preposição **por** pela preposição **em**.

Um dado curioso prende-se com os 39 % que optaram pela contração prepositiva à, o que, de certa medida, abre uma reflexão do uso sintáctico e semântico da crase pelos falantes nativos da VPA.



Gráfico n.º 10: regência do verbo *esperar*, professores.

Caracterização geral

O verbo **esperar** é, no padrão do PE, usado de três formas: como TD, TI, bitransitivo. Neste caso, o verbo *esperar* será TD sempre que apresentar o sentido de «*ter expectativa*» de «*se demorar ou de supor, presumir ou imaginar*». Daí se justifica a construção de sentenças como:

- 9.a. O Marcos **espera as** ordens do Chefe.
- b. A namorada **esperava-o** ansiosamente.

A par deste traço sintáctico, pode apresentar-se também como um verbo transitivo indirecto. Neste caso, o verbo **esperar** rege as preposições “por, de, em”, conforme os exemplos que se seguem:

- 10.a. A Edna **esperava pela** sua resposta.
- b. Eu **esperava de** tudo quando saísse a rua.
- c. Em fase de crise, o povo sempre **esperou em Deus**.

A frase-modelo, na tarefa sugerida aos nossos informantes, enquadrava-se nesta perspectiva, como se pode ver na citação abaixo:

«Eu disse que só estava ali para **esperar a delegação** que vinha de Luanda, in *Jornal de Angola*» Por Sebastião Muzumbi, 17/09/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 06H45.

Enquadra-se nesta lógica, contudo, a generalizada recusa da preposição é prova inequívoca do apagamento da preposição -por, facto que transforma o verbo «esperar» de TI para TD, enquanto traço distintivo deste predicador na VPA.

Finalmente, o verbo «esperar» pode ser usado como bitransitivo, na linguagem de Mira Mateus, no sentido de solicitar, nestes contextos, a exigência de três lugares, resumidos na seguinte matriz:

x espera y de z

Estes lugares são preenchidos pelos termos argumentais essenciais, nomeadamente um argumento externo (sujeito), um argumento interno directo com a relação gramatical de complemento Directo e um argumento interno preposicionado com a relação gramatical de Complemento Indirecto (Mateus, et al., 2004, p. 296). Observemos no seguinte exemplo:

11. a. A Maria *esperava tudo de* André.

Pelas razões elencadas, podemos concluir que, na VPA, o verbo esperar não é usado com as suas três acepções, como se viu na VPE, ao contrário, resume-se em VD em todos os casos. Contudo, a experiência do autor leva a intuir que o verbo esperar, enquanto TI, na VPA, aparece quando se trata de “esperar em”. [cf. O exemplo 10.c.].

➤ **Análise da Regência do Verbo Procurar**

A quarta tarefa foi desenvolvida com o verbo “*procurar*”, partindo de uma frase-modelo, do JA, na secção igualmente de entrevistas, como se segue:

(4) “Tivemos que *procurar*_____centro de Instrução do *Capolo*, no Bié, onde criámos as condições para formar os efectivos” (a, por, de) Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data13.11.2022, 12h.33.

Depois do tratamento dos dados, os resultados para a regência deste verbo apresentaram-se da seguinte maneira:

Para o subgrupo da 10.^a classe, 60% não selecciona nenhuma preposição, estando assim de acordo com o padrão do PE. Contudo, há autores que defendem a regência

do verbo **procurar** ser a preposição **por** (Tavares & Maranguinho, 2008). Embora os autores citados defendam a transitividade indirecta do verbo em causa, a larga maioria de autores consultada, concorda com a transitividade directa do verbo procurar, o que exige a recusa da preposição. Vinte e dois (22%) por cento adicionou a preposição **por**. Os outros dezoito (18%) por cento preencheram os instrumentos de forma inadequada, o que fez anular a sua opção de respostas. O gráfico a seguir é ilustrador desta realidade.

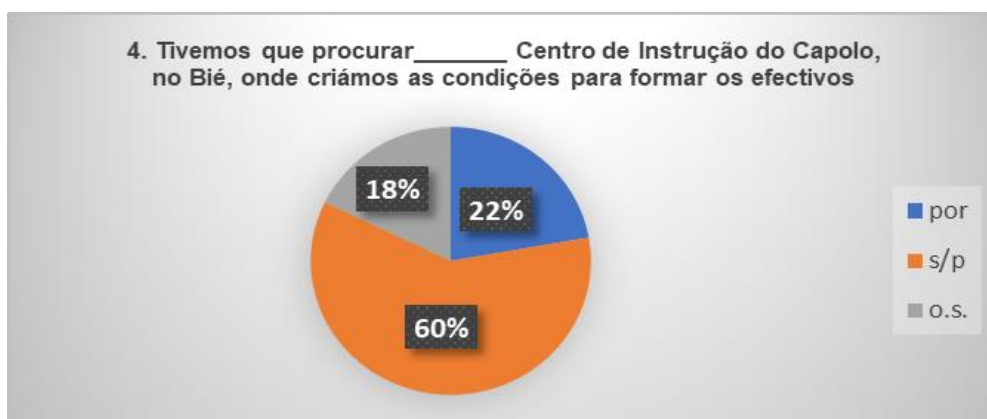


Gráfico nº 11: regência do verbo procurar, 10.ª classe

Para o subgrupo da 12.ª classe, 53% igualmente não selecciona alguma preposição, ficando, deste modo, de acordo com o padrão PE. Trinta e um (31%) por cento adicionou a preposição **por**, uma situação que pode implicar na semântica da estrutura frásica. Os Nove (9%) por cento optaram pela substituição da preposição **por** pela preposição **de**, cinco (5%) por cento optou pela inserção da conjunção **que**, o que, em nosso entender, torna inaceitável a frase do ponto de vista semântico. Finalmente, os escassos 2% optaram pela substituição da preposição **por** pela preposição **a**, respectivamente. Confirmamos no quadro a seguir:

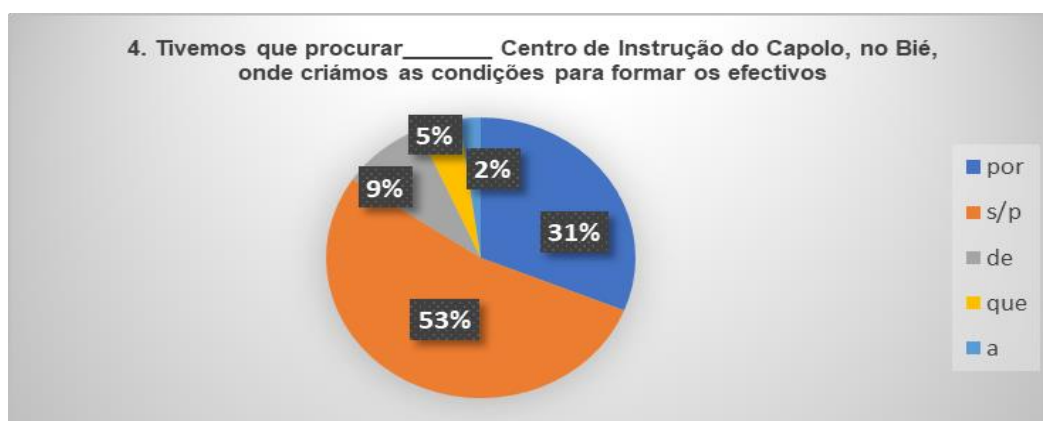


Gráfico nº 12: regência do verbo procurar, 12.ª classe

Relativamente ao subgrupo de professores, 58% optou pela não selecção de alguma preposição, segundo o que já explicámos acima. Trinta e seis (36%) optou pela inserção da preposição **por**, e seis (6%) optou pela inserção da preposição **de**, conforme ilustra o gráfico seguinte:

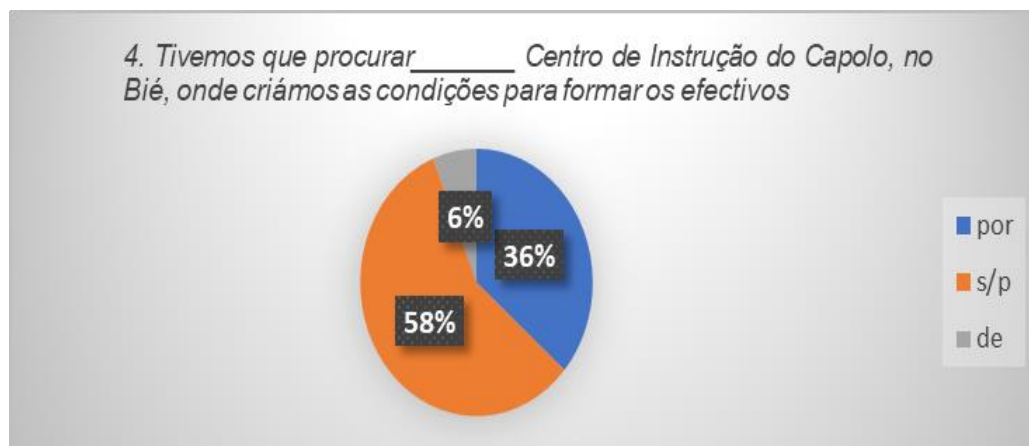


Gráfico nº 13: regência do verbo procurar, professores

Caracterização Geral

Como se disse, na VPE, o verbo *procurar* é um verbo transitivo, construindo-se predominantemente sem qualquer preposição. Pode, no entanto, ocorrer com a preposição **por** (Tavares & Maranguinho, 2008, p. 159). Quando assim acontece, geralmente o objecto procurado é personificado, com valor de afectividade para o sujeito. Em frases como em

12.a. Procurei **por ti** o dia todo, meu compadre.

O Ciberdúvidas, embora não nos traga tanta confiança, vaticina que o verbo procurar usa-se sem preposição, uma vez que é transitivo directo: “*procurar aventuras*”, por exemplo.

O que pode suceder, porém, é a co-ocorrência de modificadores preposicionais (os antigos complementos circunstanciais), que não são obrigatórios e marcam normalmente o lugar onde se procura. É o caso de construções como:

13.a. Pedi-lhe que me procurasse *na minha casa*.

Neste caso, os nossos dados não apresentam alterações significativas em relação ao que se produz na VPE, em matérias da regência do verbo *procurar*, já que os três

subgrupos em estudo tiveram o mesmo comportamento linguístico, inclusivamente o JA, como se vê neste excerto:

Tivemos que **procurar o Centro** de Instrução, do Capolo, no Bié, onde criamos as condições para formar os efectivos.» (in *Jornal de Angola*, Santana André Pitra, PETROF, em 13/11/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO) 12H33

➤ Análise da Regência do Verbo Chamar

A quinta tarefa relaciona-se com a regência do verbo “**chamar**”, partindo de seguinte frase-modelo:

(5) . “Quando quer uma actividade cheia, o Estado vai chamar_____Nagrelha, porque pretende alcançar_____determinado público.” (a, em, de) Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data09.10.2022, 7h.40.

Depois da análise dos dados sobre o verbo chamar, os resultados apresentaram-se da seguinte maneira:

Para o subgrupo da 10.^a classe, 71% optou pelo uso do verbo **chamar** como TD, ou seja, optou pela não inserção de qualquer preposição, o que corrobora com o padrão do PE, já que no sentido em que aparece na frase-modelo, o verbo **chamar** significa “*fazer vir ou convocar*”. Por essa razão, este verbo deve ser usado como transitivo directo, ou seja, sem preposição, embora em outros contextos haja tal necessidade. Dezasseis (16%) por cento optou pela inserção da preposição **de**. Neste caso, embora o verbo reja a preposição de, o contexto não orienta a sua selecção. Sete (7%) por cento optou pela inserção da preposição **a**, dois (2%) por cento, pela preposição **por**, que é aceite também pelo verbo, embora em contextos distintos. E, finalmente, os quatro (4%) por cento preencheram mal o instrumento, o que gerou a anulação da sua opção.



Gráfico nº 14: regência do verbo chamar, 10.^a classe.

Para o subgrupo da 12.^a classe, sessenta e nove (69%) por cento optou pela não inserção de alguma preposição, o que significa que estes informantes entendem que o verbo **chamar** é TD, onze (11%) por cento optou pela inserção da preposição **a**. Nove (9%) por cento optou pela inserção da preposição **de**, cinco (5%) por cento, pela preposição **em**, quatro (4%) por cento, pela preposição **por**, e, finalmente, dois (2%) por cento preencheu mal o instrumento.

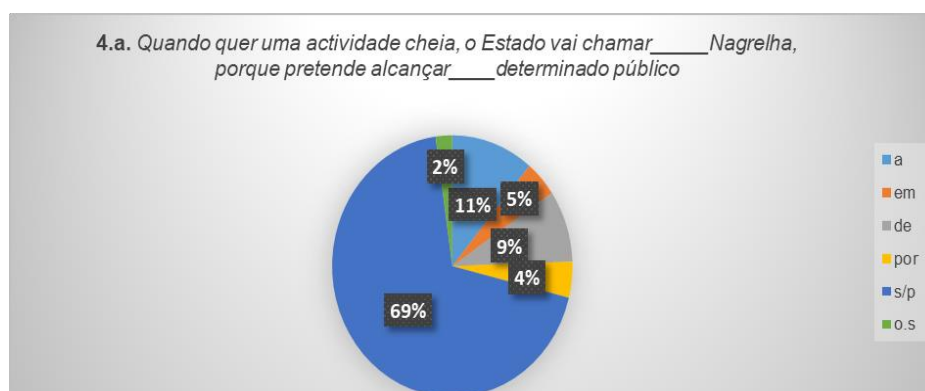


Gráfico n° 15 regência do verbo chamar, 12.^a classe.

De acordo com o tratamento de dados feitos ao subgrupo de professores, os resultados são: setenta (70%) optou igualmente por não inserir alguma preposição, o que significa usar o verbo **chamar** como TD, conforme já explicámos acima. Quinze (15%) por cento optou pela inserção da preposição **a**, nove (9%) por cento, pela inserção da preposição **em**, três (3%) por cento, pela inserção da preposição **de**. Finalmente, os outros três (3%) por cento optaram pela inserção da preposição **por**.



Gráfico n° 16 regência do verbo chamar, professores

Caracterização geral

No que respeita ao verbo chamar, pode reger, pelo menos, quatro preposições, nomeadamente: chamar a, chamar de, chamar para e chamar por (Tavares & Maranguinho, 2008, p. 44).

Sintacticamente, o verbo **chamar** apresenta, tradicionalmente, três utilizações diferenciadas: Transitivo directo, quando significar “*mandar virou convocar*” como já o dissemos. Deste ponto de vista, os nossos resultados sobre este verbo não apresentam deriva em relação à norma-padrão europeia. As convergências consubstanciam-se em quantificações como setenta e um (71%) para a 10.^a classe, sessenta e nove (69%) por cento, para a 12.^a classe e setenta (70%) por cento, para o subgrupo de professores.

Uma segunda acepção é a equivalente ao “*invocamento ou invocar*”. Neste caso, o predicador solicita um complemento indirecto e deve exigir a preposição **por** (Cunha & Cintra, 2014, p. 648). É da mesma opinião o gramático Bechara (2009, p. 573).

Finalmente, a terceira acepção é de “qualificador, apelidador ou atributo de nome”. Nestes casos, a construção obedecerá a sequência de OD + Predicativo, isto é, pode ser chamado Transitivo-Predicativo, porque apresenta, pelo menos, um padrão de três lugares na sua estrutura:

[X chamou y **de** Z]

Ou seja;

14.a. Eles **chamam-no de** ingrato.

Apesar disso, abre-se aqui uma pista para futuras pesquisas no sentido de se determinar as tais diferenças na fala dos angolanos. Mas, grosso modo, no sentido em que se usa este verbo, o PA não difere do PE, confira-se o excerto do JA:

Quando quer uma actividade cheia, o Estado **vai chamar o Nagrelha**, porque pretende alcançar um determinado público. (In *Jornal de Angola*, Yuri Simão, 09/10/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 07H40.)

➤ Análise da Regência do Verbo Aguentar

Relativamente ao verbo “aguentar”, que serviu como a sexta tarefa, partimos da seguinte frase-modelo, retirada do Jornal de Angola:

“Apesar das divisões internas que haviam e pronunciamentos que eram feitos, mas conseguiu aguentar _____ tudo”

(6) (em, a, por, de) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 7h.55.*

Depois da análise feita, os resultados apresentaram-se da seguinte maneira:

Para o subgrupo da 10.^a classe, sessenta (60%) por cento dos inquiridos optou de forma generalizada pelo apagamento da preposição **com**, preposição que é solicitada nestes casos pelo padrão do PE, sempre que o verbo aguentar significar “suportar”. Vinte e dois (22%) por cento optou pela substituição da preposição **com** pela preposição **em**, nove (9%) por cento preencheu mal o instrumento, o que levou a anulação das suas opções de resposta, outros sete (7%) por cento substituem a preposição **com**, pela preposição **em**. Finalmente, os escassos dois (2%) por cento substituem a preposição **com** pela preposição **por**. Não foi atestada, para este verbo, alguma frequência da preposição **com**.



Gráfico nº 17 regência do verbo aguentar, 10.^a classe.

Para o subgrupo da 12.^a classe, os resultados foram os seguintes: sessenta e seis (66%) por cento aceita, de forma generalizada, o apagamento da preposição **com**, que é o padrão no PE. Dezoito (18%) por cento aceita a alternância da preposição **com** para preposição **em**, onze (11%) por cento aceita alternância da preposição **com** pela preposição **por**. E, finalmente, cinco (5%) por cento aceita alteração da

preposição **com** pela preposição **de**. Igualmente não foi atesta a presença da preposição **com**. Confira-se no gráfico abaixo:

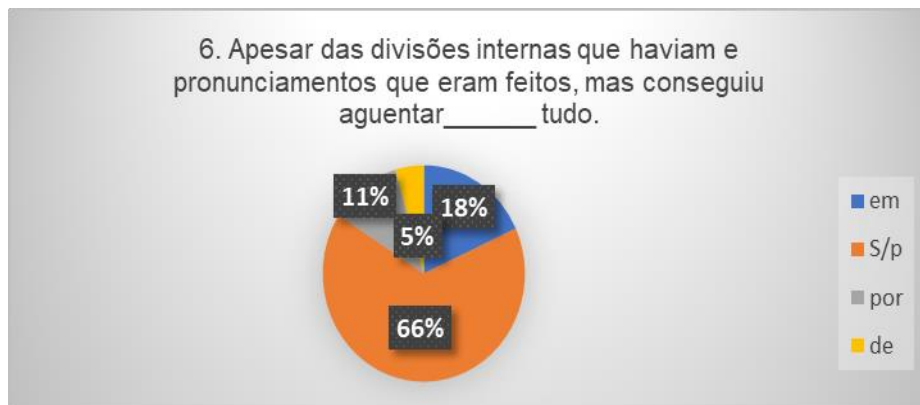


Gráfico nº 18 regência do verbo aguentar, 12.^a classe.

Finalmente, para o subgrupo de professores, os resultados mostram que setenta e seis (76%) por cento demonstra uma generalizada aceitação do apagamento da preposição **com**. Outros doze (12%) por cento optaram pela alternância da preposição **com** pela preposição **em**, nove (9%) por cento optou igualmente pela substituição da preposição **com** pela preposição **em**. Finalmente, os restantes três (3%) por cento optaram pela alternância da preposição **com** para preposição **em**. Chama-nos, igualmente a atenção a presença zero da preposição **com**, usada em contextos como o contexto em estudo, na VPE, quando o verbo **paguentar** possuir o sentido de “suportar”.



Gráfico nº 19 regência do verbo aguentar, professores

Caracterização Geral

O verbo **aguentar**, não reflexo, rege a preposição **com** sempre que se apresentar com o sentido de “suportar peso ou pressão de” (Tavares & Maranguinho, 2008, p.

17). Desta feita, os dados demonstram uma aceitação generalizada do fenómeno de apagamento, o que significa, na prática, a emergência de um novo traço na transitividade do verbo aguentar na VPA. A partir destes dados pode justificar-se a unanimidade dos resultados descritos, sendo sessenta (60%) por cento do subgrupo da 10.^a classe, o subgrupo da 12.^a classe, com sessenta e seis (66%) por cento, e dos professores, com setenta e seis (76%) por cento todos com a opção de apagamento da preposição **com**.

Como se vê, portanto, a deriva regencial do verbo aguentar é de tal generalizada que não houve altos índices de diferenciação para todos os grupos em estudo, inclusive na comunicação social, segundo podemos ler no excerto abaixo:

“Apesar das divisões internas que haviam e pronunciamentos que eram feitos, mas conseguiu **aguentar tudo**”. (por Roberto de Almeida, em 17/09/2022 ÚLTIMA ACTUALIZAÇÃO 07H55).

➤ **Análise da Regência do Verbo Namorar**

A sétima tarefa consistiu no trabalho com o verbo “namorar”, partindo da seguinte frase:

(7) “Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a namorar_____meu pai nas *Ingombotas*” (**com, a, por**) Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 11.09.2022, 9h.38.

Da análise feita, chegamos aos seguintes resultados:

Para o subgrupo da 10.^a classe, setenta e quatro (74%) por cento dos inquiridos aceita de forma generalizada a adição da preposição **com**, embora o verbo namorar não seja TI, segundo o padrão do português europeu. Vinte e dois (22%) por cento optou pela não inserção de preposição, estando, desta maneira, de acordo com a VPE, já que o verbo no contexto utilizado é sempre TD. Dois (2%) por cento optou pela inserção da preposição **a**. Finalmente, outros dois (2%) por cento preencheram mal o instrumento, tendo sido nulas as suas opções de respostas, é o que nos comprova o gráfico a seguir:



Gráfico n° 20 regência do verbo namorar, 10.ª classe

Para o subgrupo da 12.ª classe, os resultados mantiveram-se intactos, oitenta e dois (82%) por cento aceita de forma generalizada a adição da preposição **com**, como já argumentou no parágrafo anterior. Dezasseis (16%) por cento optou pela supressão da preposição. Finalmente, os dois (2%) por cento dos que não inserem alguma preposição conforme o padrão do PE, confira-se no gráfico seguinte:

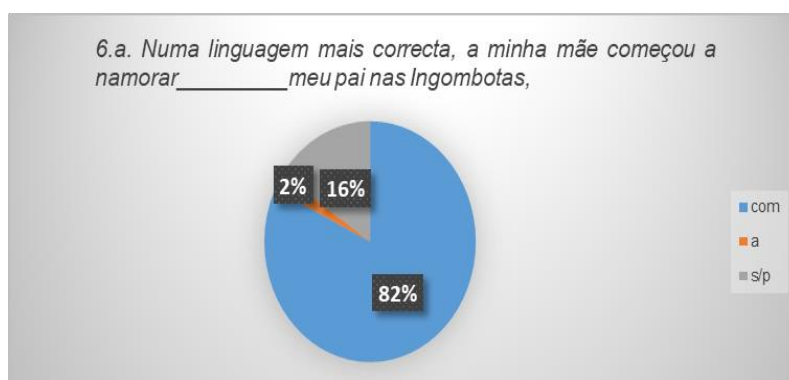


Gráfico n° 21 regência do verbo namorar, 12.ª classe

Por último, os resultados do subgrupo de professores são os seguintes: setenta (70%) por cento aceita de forma generalizada a adição da preposição **com**, dezoito (18%) por cento optou pela não inserção de qualquer preposição, segundo o padrão do PE. Nove (9%) por cento optou pela inserção da preposição **a**, e três (3%) por cento optou pela inserção da preposição **por**, assim nos comprova o gráfico a seguir:



Gráfico nº 22 regência do verbo *namorar*, professores.

Caracterização Geral

Sob ponto de vista da norma-padrão do PE, no sentido em que foi utilizado na frase-modelo, o verbo *namorar* é transitivo directo, logo, não requer preposição em seu complemento, sendo assim, concluímos que “quem namora, namora alguém” e não “com alguém”. Os resultados demonstram que, na VPA, o verbo *namorar* vai ganhando novas características na sua transitividade, tornando-se um verbo transitivo indirecto. Os exemplos a seguir são ilustrativos neste sentido:

15.a. VPE – “Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a ***namorar*** o meu pai *nas Ingombotas*.”

15.b. VPA – “Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a ***namorar com*** \emptyset meu pai *nas Ingombotas*.”

Por isso, não haja dúvidas de que o verbo *namorar*, na VPA, é usado com uma transitividade diferente da do PE. A sua regência é naturalmente diferente quer na fala de pessoas menos cultas quer na fala de pessoas com uma escolaridade média ou superior, como revela os dados aqui apresentados.

➤ Análise da Regência do Verbo Pagar

A oitava tarefa consistiu na análise da transitividade do verbo “*pagar*”, sendo que a frase original é do jornal de Angola. A tarefa orientava preencher a seguinte estrutura frásica:

(8) “Do ponto de dificuldade, em que áreas é que a vossa instituição encontra mais constrangimentos para pagar _____ bolseiros?” (a, de, para) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 12.09.2022, 7h.24.*

De acordo com os resultados descritos no gráfico abaixo, cinquenta e oito (58%) por cento do subgrupo da 10.^a classe aceita de forma generalizada o apagamento da preposição **a**, tornando assim o verbo “pagar”, com referência a pessoas, um verbo TD, em vez de TI, conforme o padrão do PE. Dezasseis (16%) por cento manteve a preposição **a**, segundo o padrão do PE, em contextos de referência a pessoas. Treze (13%) por cento optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **para**, que, em outro contexto de aplicação deste verbo, denota a finalidade do acto de pagamento, e não a pessoa a quem se destina o pagamento. Onze (11%) por cento optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **de**, dois (2%) por cento preencheu mal os instrumentos.

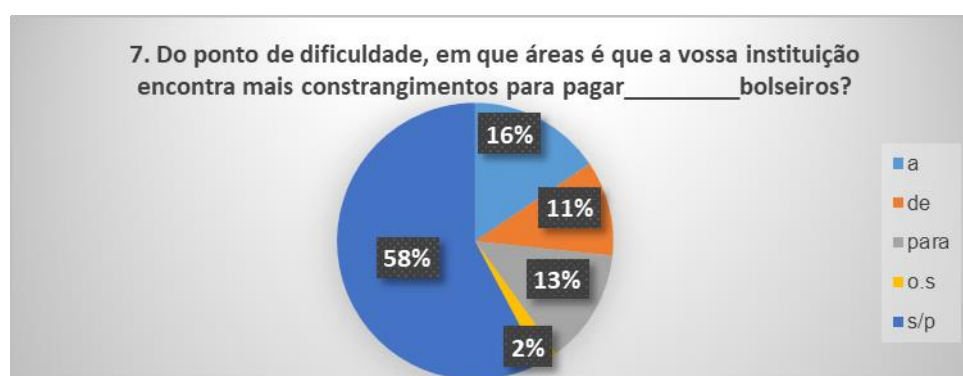


Gráfico nº 23 regência do verbo pagar, 10^a classe

Para o subgrupo da 12.^a classe, a realidade quase se manteve inalterável, com sessenta (60%) por cento dos inquiridos a aceitar de forma generalizada o apagamento da preposição **a**, de acordo com a justificação já exposta acima. Vinte (20%) por cento manteve a preposição **a**, isto é, optou pela transitividade indirecta do verbo pagar. Treze (13%) por cento optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **para**, cinco (5%) por cento optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **de**, finalmente, os dois (2%) por cento preencheram mal o instrumento.



Gráfico nº 24 regência do verbo pagar, 12.^a classe.

Finalmente, o subgrupo de professores apresenta os seguintes resultados: setenta e seis (76%) por cento dos inquiridos aceita de maneira generalizada o apagamento da preposição **a**, na perspectiva do uso do verbo pagar como transitivo directo, embora se referisse a pessoas. Vinte e um (21%) por cento manteve a preposição **a**, conforme o padrão do PE, apenas três (3%) optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **para**, o gráfico a seguir ilustra esta realidade:

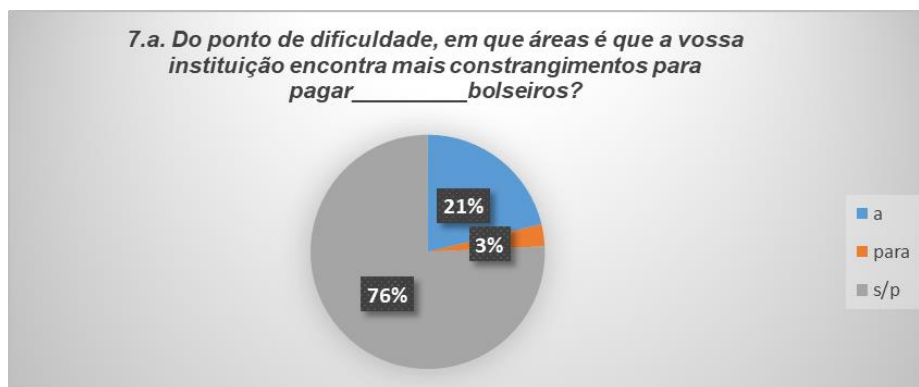


Gráfico nº 25 regência do verbo pagar, professores

Caracterização Geral

O verbo pagar, ao que diz respeito à transitividade, na VPE, é habitualmente usado como TD e como TI ou, noutros casos, como bitransitivo. Enquanto verbo TD, não aceita a preposição e o seu complemento é coisificado, ou seja, não admite um complemento que seja pessoa. Esta é causa das seguintes sentenças:

16.a. *Paguei a dívida.*

b. *Pagaremos a conta inteira.*

Enquanto verbo TI, solicita um complemento personificado, isto é, não aceita o complemento de objecto. Nestes casos, exige a preposição **a** (Bechara, 2009, p. 578). Logo, na VPE, o enunciado adequado seria:

17.a. “Do ponto de dificuldade, em que áreas é que a vossa instituição encontra mais constrangimentos para *pagar aos bolsheiros?*”

Contudo, os resultados acima descritos apontam para um caminho contrário; há uma aceitação generalizada no apagamento da preposição **a** quando o verbo pagar referir a pessoas.

Uma nota curiosa esta no facto de, na VPA, não haver distinção entre o pagar enquanto TD ou TI. Sucede que em todos os casos ele aparece como TD. Isso justifica a construção de frases como:

18.a. Já paguei ∅ os mestres.

b. Já paguei a propina.

Na perspectiva da variante do português europeu, estas frases apresentariam estruturas distintas, nomeadamente:

18.c. Já paguei aos mestres.

18.d. *Já paguei* a propina.

Este facto se verifica até nos órgãos do Estado, como comprova o excerto do Jornal de Angola:

“Do ponto de dificuldade, em que áreas é que a vossa instituição encontra mais constrangimentos para *pagar os bolseiros?*” *(por jornalista Alberto Quiluta, em 12/09/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 07H24).*

➤ **Análise da Regência do Verbo Confiar**

A nona actividade foi com base na regência do verbo “confiar”, partindo de um enunciado produzido pelo Jornal de Angola, como se encontra abaixo:

(9) “Confia_____ equipa que criou”? (a, em, por. de) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 04.09.2022, 6h.50.*

Da análise feita, os resultados foram os seguintes: para o subgrupo da 10.^a classe, quarenta (40%) por cento dos inquiridos aceita o apagaemtno da preposição **em**, sendo que o verbo confiar, no contexto frásico em que se insere é TI, e significa “acreditar.” Os trinta e um (31%) por cento manteve a preposição **em**, conforme a norma-padrão do PE. Vinte e sete (27%) por cento optou pela alternância da preposição **em** pela preposição **a**, os escassos dois (2%) por cento preencheram mal o instrumento.

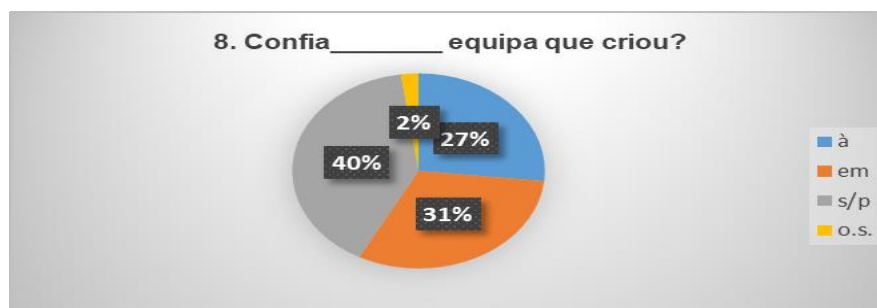


Gráfico n.º 26 regência do verbo confiar, 10.ª classe

Para o subgrupo da 12.ª classe, os resultados demonstram a mesma tendência do gráfico anterior, com quarenta e dois (42%) por cento dos inquiridos a aceitar o apagamento da preposição **em**, quarenta (40%) por cento optou pela alternância da preposição **em** pela preposição **a**, dezoito (18%) por cento dos inquiridos manteve a preposição **em**, conforme a variante padrão do PE.

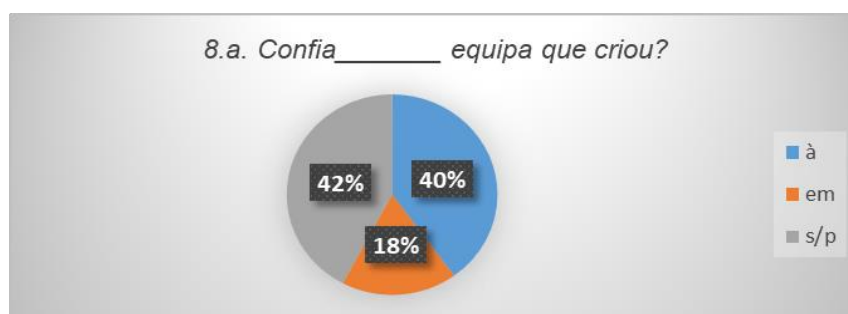


Gráfico n.º 27 regência do verbo confiar, 12.ª classe

Para o subgrupo de professores, os resultados mostram uma tendência um pouco distanciada dos subgrupos anteriores, nomeadamente: quarenta (40%) por cento opta pela alternância da preposição **em** pela preposição **a**, o que implicaria no significado da estrutura frásica, se levada no contexto da VPE, conforme descrevemos na caracterização geral. Trinta e três (33%) por cento opta pelo apagamento da preposição **em**, tornando o verbo em transitivo directo. Finalmente, os restantes vinte e sete (27%) mantiveram a preposição **em**, como recomenda o padrão do PE.



Gráfico n.º 28 regência do verbo confiar, professores

Caracterização Geral

O verbo “confiar” é tradicionalmente entendido como TI pela norma do PE, nas suas duas acepções mais usuais, nomeadamente “confiar” com o significado de “acreditar” e com o sentido de “colocar sob os cuidados de”. No primeiro caso, o verbo rege a preposição **em**, que é o caso proposto aos nossos informantes. Deste modo, na variante do PE, a frase ficaria:

19.a. *Confia na* equipa que criou?

No segundo caso, sendo bitransitivo, o verbo rege a preposição **a**, na VPE, pois significa “*deixar sob a guarda de*”. Repare-se que a alternância das duas preposições pode afectar o significado do enunciado, já que no segundo caso, o complemento indirecto exigirá um agente personificado, como no exemplo abaixo:

20.a. O pai *confiou o seu futuro a* uma equipa especializada.

Para a VPA, nota-se a tendência, neste caso, da alternância da preposição **a** pela preposição **em**, o que resultaria na seguinte frase:

20.b. O pai *confiou o seu futuro numa* equipa especializada.

Olhando para os resultados aqui expostos, pode concluir-se que há uma aceitação relativa do apagamento da preposição **em** entre os inquiridos, em todos os casos. Isso quer dizer que o verbo confiar vai ganhando uma nova característica na sua transitividade, passando de um verbo transitivo indirecto para transitivo directo.

➤ Análise da Regência do Verbo Chorar

A décima tarefa foi desenvolvida com base na regência do verbo “chorar”, partindo do seguinte contexto frásico:

(10) «Wele Neto – choremos _____ Neto -"O Chefe da Nação»(**a, em, para**) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 25.09.2022, 7h.00.*

Da análise feita, começando pelo subgrupo da 10.^a classe, os resultados foram os seguintes:

Trinta e três (33%) por cento aceita o apagamento da preposição **por**, tornando o verbo **chorar** em TD. Vinte e nove (29%) por cento optou pela alternância da

preposição **por** pela preposição **para**, embora esta seja uma razão de mudança de significado do verbo, uma vez que denotará “*chorar para um determinado fim*”. Vinte (20%) por cento prefere a alternância da preposição **por** pela preposição **a**. Sete (7%) por cento manteve a preposição **por**, que é, no contexto discursivo em que estamos estudar o verbo, adequada do ponto de vista do padrão do PE. Neste caso, o verbo é TI e denotará a razão da acção de chorar. Finalmente, sete (7%) por cento optou pela alternância da preposição **por** pela preposição **em**.

Nota-se uma grande deriva no uso de preposições no que diz respeito à regência do verbo *chorar*. Esta dispersão demonstra o estado de partida de uma variação na sua regência, embora os trinta e três (33%) por cento tenham apagado a preposição **por**, demonstrando a tendência regencial do referido verbo.

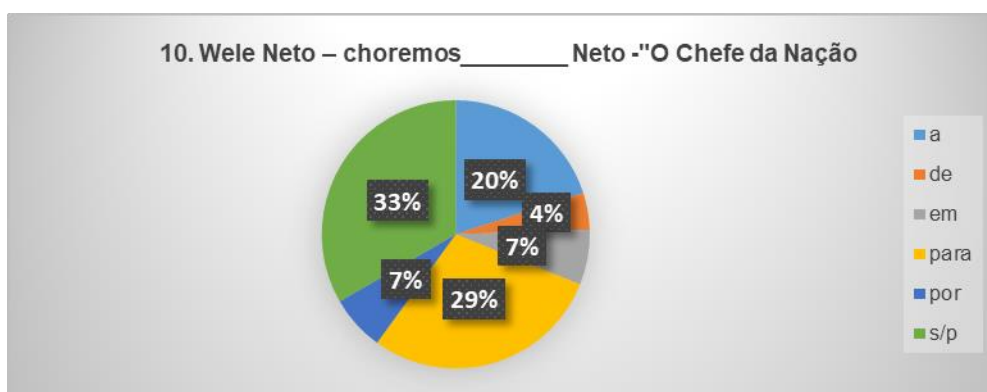


Gráfico nº 29 regência do verbo chorar, 10ª classe

Para o subgrupo da 12.^a classe, os resultados são os seguintes:

Trinta e oito (38%) por cento prefere alternância da preposição **por** pela preposição **para**, vinte e quatro (24%) por cento aceita o apagamento da preposição **por**, vinte e dois (22%) optou pela alternância da preposição **por** pela preposição **a**, sete (7%) por cento optou pela alternância da preposição **por** pela preposição **em**, cinco (5%) por cento preencheu mal os instrumentos, tendo lhe sido anuladas as suas opções de respostas. Finalmente, quatro (4%) por cento aptou pela alternância da preposição **por** pela preposição **de**.

Estes resultados demonstram uma deriva de regência muito grande. Os trinta e oito (38%) por cento, preferindo a alternância da preposição **por** pela preposição **para**, indiciam a pouca ausência da consciência sintáctica em termos de regência do verbo chorar entre os nossos inquiridos.

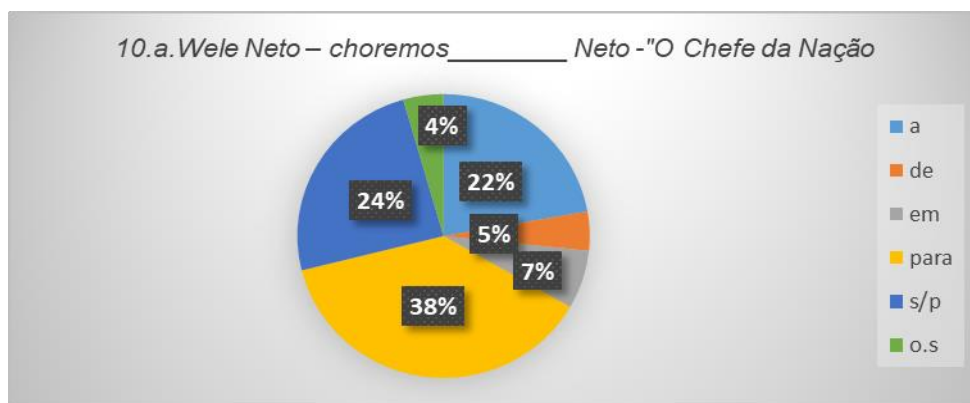


Gráfico n° 30 regência do verbo chorar, 12.ª classe

Para o subgrupo dos professores, os resultados estão mais próximos do subgrupo da 10.ª classe. Do universo de professores inquiridos, quarenta e três (43%) por cento aceita o apagamento da preposição **por**, trinta e nove (39%) optou pela alternância da preposição **por** pela preposição **a**; apenas nove (9%) optou pela preposição **por**, segundo a VPE. Finalmente, os restantes nove (9%) por cento optaram pela substituição da preposição **por** pela preposição **em**.

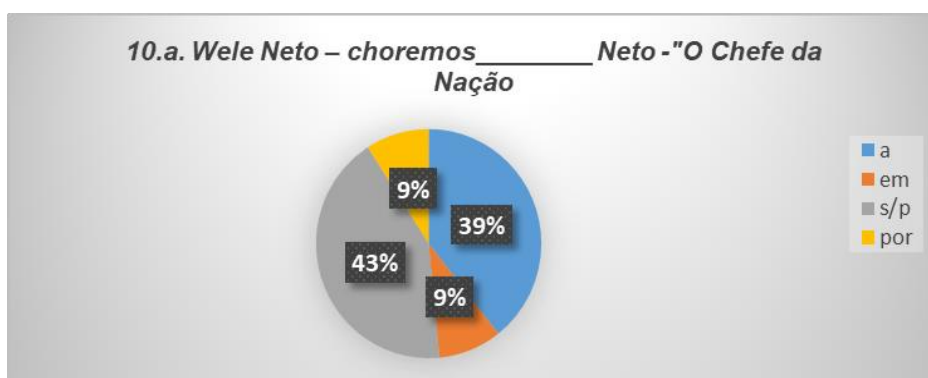


Gráfico n° 31 regência do verbo chorar, professores

Caracterização geral

O verbo “chorar” na acepção de “chamar por meio de choros ou derramar lágrimas por” é TI, neste sentido rege a preposição **por** (Tavares e Maranguinho, 2008, p. 45). Pelos resultados obtidos, podemos depreender duas notas, nomeadamente: i) dum lado, há uma tendência forte de apagar a preposição na VPA, o que justifica a construção de sentenças como:

- [Wele Neto – **Choremos Neto** –o chefe da Nação....] (Gilberto Muzemba, em 25/09/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 07H00.
- i) Do outro lado, há um uso indiscriminado na regência deste verbo. O que, de certa forma, indetermina o comportamento real da maioria dos inquiridos,

embora seja nossa convicção que, no PA, há uma tendência de reduzir as preposições para o plano mais sintático e menos semântico.

Em suma, é preciso deixar a evolução desta categoria verbal para, em futuras pesquisas, determinar-se esta realidade linguística.

➤ **Análise da Regência do Verbo Padecer**

A 11ª tarefa foi desenvolvida com base na regência do verbo “padecer”, a partir da frase seguinte:

(11) l) “Por conseguinte, qualquer trabalho de investigação sobre a juventude padece _____ esses males” (por, com, contra) Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 30.10.2022, 6h20.

Consoante a análise feita, o subgrupo da 10.ª classe, no que respeita à regência do verbo “padecer”, obtivemos os seguintes resultados: trinta e um (31%) por cento substitui a preposição **de** pela preposição **com**, quando, no PE, uma vez que o verbo padecer quando significar “*sofrer de*” rege a preposição **de**. Vinte e nove (29%) por cento optou pela substituição da preposição **de** pela preposição **contra**. Vinte e dois (22%) substitui a preposição **de** pela preposição **por**. Nove (9%) por cento preencheu mal o instrumento, tendo sido anuladas as suas opções de respostas. Finalmente, outros nove (9%) por cento optou pelo apagamento da preposição **de**, como atesta o gráfico abaixo.

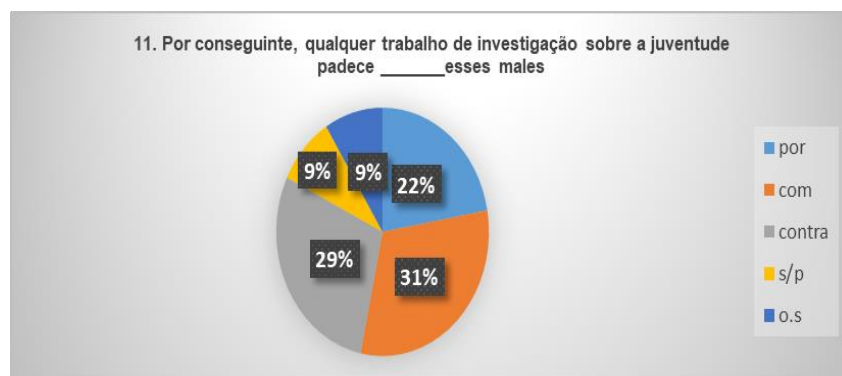


Gráfico nº 32 regência do verbo padecer, 10.ª classe

Para o subgrupo da 12.ª classe, os resultados são diferentes dos analisados no grupo experimental, nomeadamente: quarenta e dois (42%) por cento substitui a preposição **de** pela preposição **contra** que, no fundo, produz uma sentença com significados

distintos a julgar-se pelo contexto da frase, embora entendamos que, o processo de mudança, na sua fase de variação, provoca sempre algum grau de inaceitabilidade, o que é normal, para quase todo o comportamento humano. Vinte e dois (22%) por cento substituiu a preposição **de** pela preposição **com**. Treze (13%) por cento optou pelo apagamento da preposição **de**.

O dado interessante é que não atestamos nenhuma frequência da preposição **de**, aceitável no padrão do PE, neste contexto.

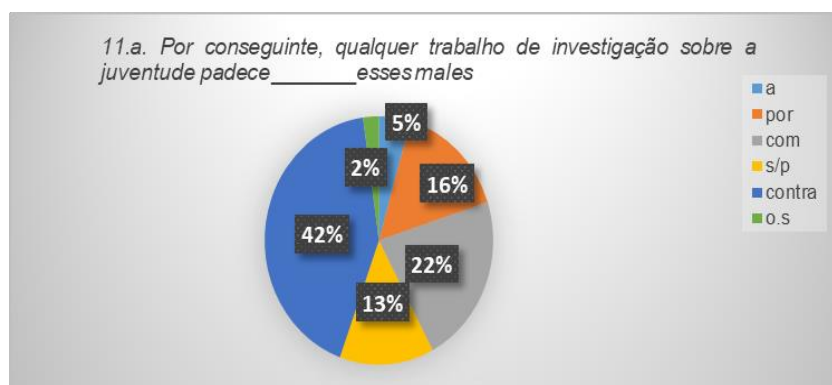


Gráfico nº 33 freqüência do verbo *padece*, 12ª classe

Finalmente, o subgrupo de professores produziu os seguintes resultados: cinquenta e dois (52%) por cento optou pela substituição da preposição **de** pela preposição **por**. Na verdade, a opção do subgrupo de professores implica no significado da frase, uma vez que “padece de” é semanticamente diferente de “padece por”. Vinte e quatro (24%) por cento optou pela substituição da preposição **de** pela preposição **contra**; quinze (15%) por cento optou pela substituição da preposição **de** pela preposição **com**. Seis (6%) por cento optou pelo apagamento da preposição **de**. Finalmente, os três (3%) optaram pela substituição da preposição **de** pela preposição **a**.

Os resultados revelam uma utilização indiscriminada das preposições, o que demonstra uma certa ausência de consciência semântica na gramática dos falantes. O certo é que “padece de dores” é diferente de “padece contra dores”.



Caracterização Geral

Gráfico nº 34 regência do verbo padecer, professores

De acordo com Tavares e Moranguinho (2008, p. 148), o verbo “padecer” com o sentido de “sofrer” ou “ser desprovido de” é transitivo indirecto, podendo, nos dois casos, reger a preposição **de**. É este sentido da frase que se achou no Jornal de Angola que a seguir apresentamos:

Por conseguinte, qualquer trabalho de investigação sobre a juventude **padece desses** males. (por Elisabete Ceita Vera Cruz, em 30/10/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 06H20).

Os resultados do tratamento deste verbo demonstram uma deriva regencial muito grande. Os resultados estão divididos entre os que substituem a preposição **de** pela preposição **com**, os que substituem a preposição **de** pela preposição **contra**, e os que substituem a preposição **de** pela preposição **por**, respectivamente.

De uma forma geral, esta deriva denuncia um estágio inicial de variação na regência deste verbo. Embora o verbo não demonstre tendências de variação na transitividade deste predicador, há uma evidência de que a preposição **de** não é uma opção primária entre os falantes da VPA.

➤ Análise da Regência do Verbo Obedecer

A 12ª tarefa consistiu no estudo da regência do verbo “obedecer”, sendo que a actividade baseou-se na seguinte frase:

(12) “Portanto, a minha trajetória no dirigismo desportivo obedece _____ uma certa lógica, não havendo aqui qualquer segredo.” (em, por, de, com) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 27.03.2023, 12h48.*

De acordo com a análise feita, para o subgrupo da 10.^a classe, os resultados foram os seguintes:

Vinte e nove (29%) por cento optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**. O verbo obedecer, quando for a significar “submeter-se às ordens de” rege a preposição **a**, na VPE. Vinte e sete (27%) optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **por**, dezoito (18%) por cento manteve a preposição **a**, segundo a norma-padrão do PE, em função do contexto situacional em que se aplica a frase. Treze (13%) por cento preencheu mal os instrumentos, tendo-se anulado as suas opções de respostas, nove (9%) optou pela alternância da preposição **a** pela preposição de, e, finalmente, os restantes quatro (4%) por cento optaram pelo apagamento da preposição.

Embora houvesse uma deriva grande no uso real das preposições regidas pelo verbo “obedecer”, há uma tendência de alteração na regência do verbo para a regência **em** e **por**.



Gráfico nº 35 regência do verbo obedecer, 10.^a classe

Para o subgrupo da 12.^a classe, os resultados já ganham outras características, de tal sorte que trinta e três (33%) por cento optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **por**, vinte e dois (22%) optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **com**, dezasseis (16%) por cento optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **de**, treze (13%) pela preposição **em**, nove (9%) por cento optou pelo apagamento da preposição **a**, e, finalmente, sete (7%) por cento manteve a preposição **a**, consoante a norma-padrão do PE.



Gráfico nº 36 regência do verbo obedecer. 12.ª classe

Finalmente, o subgrupo de professores produziu os seguintes resultados: vinte e oito (28%) por cento segue a tendência da alternância da preposição **a** pela preposição **por**, vinte e um (21%) por cento optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **de**, outros vinte e um (21%) por cento aceitam a preposição **a**, segundo a norma-padrão da VPE. Doze (12%) por cento optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **com**, outros doze (12) por cento optaram pelo apagamento da preposição **a**. Finalmente, os seis (6%) por cento optaram pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**.

Como se viu nos subgrupos anteriores, a deriva regencial permanece inclusive no subgrupo de professores, o que comprova a nossa anterior hipótese de se estar na fase inicial da variação na regência deste verbo.



Gráfico nº 37 regência do verbo obedecer, professores

Caracterização geral

O verbo “obedecer” usado com o sentido de “*submeter-se ou subjugar-se às ordens de, seguir as recomendações*” é transitivo indirecto (Tavares & Maranguinho, 2008, p. 144). E, como tal, rege a preposição **a**. É esta a regência com que se apresenta na variante do Português Europeu.

Contudo, na variação do Português de Angola, esta regência vai mostrando sinais evidentes de variação. A tendência desta variação indica para duas preposições, nomeadamente “em” e “por”, por serem os que mais frequência atestaram, na descrição do verbo obedecer. Contudo, *obedecer a* é, naturalmente, diferente de *obedecer por* e *obedecer em*.

No primeiro caso, estamos na presença do agente a que se deve o acto de obediência, sendo personificado ou coisificado. Pode ver-se no exemplo abaixo:

21.a. Os alunos *obedeceram ao director* durante a entrada.

No segundo caso, a frase indica a razão por que se está a obedecer. Tem a ver com o motivo impulsionador da obediência. Por exemplo:

21.b. Sempre *obedeci por ti e pelo meu futuro*.

E, finalmente, o último caso surge apenas na VPA, por ser, talvez, uma preposição bastante produtiva nesta variedade. Só por isso é que se pode justificar frases como:

21.c. Eles todos *obedeceram na mãe deles* e foram.

Por isso, embora o verbo não tenha sido afectado na sua transitividade, não mantém o traço preposicional da VPE, mas vai ganhando novas características regenciais, que tendem para *obedecer por* ou *obedecer em*.

➤ **Análise da regência do verbo cheirar**

A 13.^a tarefa e última foi com base na regência do verbo *cheirar*, partindo da seguinte frase:

(13) “Naquele momento, o quarto já estava todo a cheirar_____ gás” (**a, de, com**)

Fonte do recorte da frase: Rádio Cuquema, em Bombeiro em sua casa, data 21.01.2023, 06h35.

Da análise feita, os resultados obtidos foram os seguintes:

Para o subgrupo da 10.^a classe, sessenta e dois (62%) por cento aceita de forma generalizada o apagamento da preposição **a**, segundo a norma-padrão do PE. Treze (13%) por cento optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **de**, outros treze (13%) por cento optaram pela substituição da preposição **a** pela preposição

com. Apenas sete (7%) por cento manteve a preposição **a**, conforme a norma-padrão do PE. Finalmente, cinco (5%) por cento preencheu mal os instrumentos, como confirma o gráfico abaixo:

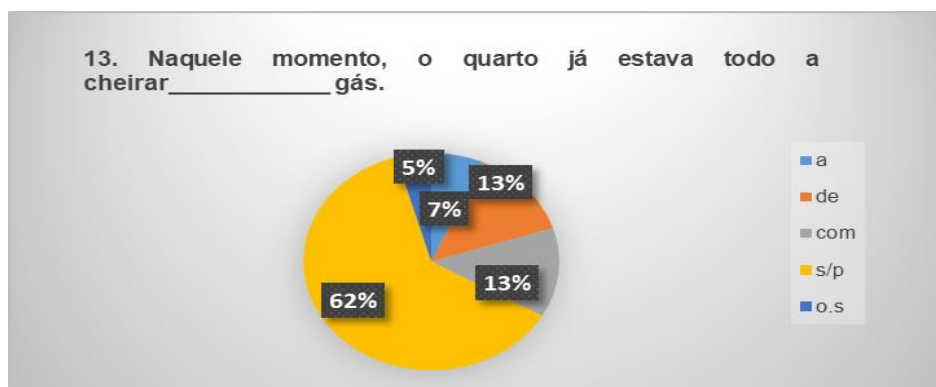


Gráfico nº 38 regência do verbo cheirar, 10ª classe.

Para o subgrupo da 12.ª classe, os resultados demonstram que setenta e seis (76%) por cento aceita de forma generalizada o apagamento da preposição **a**, que é a preposição aceite na VPE. Onze (11%) por cento optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **com**, nove (9%) por cento manteve a preposição **a**, aceite pela norma-padrão do PE. Apenas quatro (4%) por cento optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **de**, conforme o gráfico a seguir:

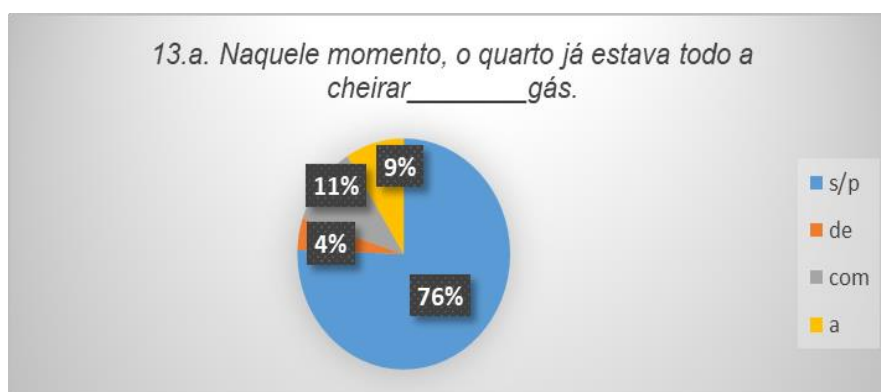


Gráfico nº 39 regência do verbo cheirar, 12.ª classe.

Finalmente, o subgrupo de professores produziu os seguintes resultados: trinta e quatro (34%) por cento aceita o apagamento da preposição **a**, trinta (30%) por cento manteve a preposição **a**, que é exigida na VPE, vinte e sete (27%) optou pela alternância da preposição **a** pela preposição **de**. Finalmente, os nove (9%) por cento optaram pela substituição da preposição **a** pela preposição **com**, segundo descreve o gráfico a seguir:

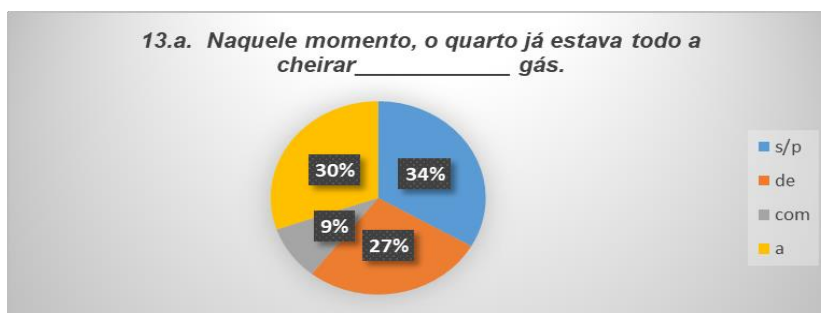


Gráfico nº 40 regência do verbo cheirar, professores

Caracterização geral

De acordo com Tavares & Moranguinho (2008, p. 45), o verbo “cheirar” é regido pela preposição **a**, apesar de haver outros autores a defenderem que, nalguns caso, pode ser usado como intransivo, o que é também verdade. Contudo, no contexto discursivo em que é aplicado, é TI, sendo por isso, obrigatória a preposição **a**, de acordo com o PE.

Os resultados apresentados revelam uma aceitação generalizada do apagamento da preposição **a**, no PA. Ou seja, 62% dos alunos da 10.^a classe, 76%, dos da 12.^a classe e, finalmente, 34% dos professores aceitam o apagamento da preposição **a**.

3.3. Aspectos Representativos de Contraste entre o PE e o PA

O português em Angola conserva traços próprios que, embora careça ainda de muitos estudos descritivos, se distancia da VPE. As diferenças vão desde os domínios mais abertos à variação – léxico e fonética e fonologia – aos menos abertos, nomeadamente: os domínios da sintaxe, da morfologia, da semântica, etc.

Apesar de as opiniões sobre o que se considera PA sejam divididas entre i) aqueles que reconhecem e aceitam as especificidades desta variante como sendo itens linguísticos particularizadores dessa variedade (Calossa & António, 2022, p. 108). É desta opinião a grande maioria de linguistas e alguns professores de Português angolana, nomeadamente Marques (1983); Carrasco (1988); Mingas (2000); Campos (2010); Adriano (2014); (2015); *Undolo* (2013); (2014), entre outros. ii) aqueles que entendem a VPA como um conjunto de erros e deturpações do “verdadeiro” Português lisboeta. É desta linhagem uma boa parte de professores de Português, jornalistas, ou até mesmo falantes mais velhos com afecto muito forte pelo PE. É voz mais audível desta corrente o renomado jornalista e homem de letras José Luís

Mendonça, segundo o qual o Português em Angola apresenta “duas versões” que, na verdade, para nós não deixam de ser complementares:

o “portungolano” e o português oficial. A versão popular, que eu chamo de portungolano, pode ser usada na rua, nos corredores da escola, no seio da família e no discurso literário, mas, na sala de aula, na burocracia do Estado e das empresas privadas e no noticiário da TPA¹¹, é o português oficial que deve servir de veículo da comunicação¹².

Na verdade, o autor deixa claro que o “*portugolano*” está relacionado com o Português popular. O que o autor não destrinça é o facto de a língua ser heterogénea, ou seja, a língua atende às necessidades comunicativas dos falantes de uma certa comunidade. Assim, sendo a sociedade estratificada, é natural que a língua seja igualmente adaptável às necessidades de grupos sociais.

Outro intelectual angolano cuja voz se junta ao autor acima citado é o jurista José Carlos de Almeida que, referindo-se a uma frase extraída de falantes da VPA dizia: “**Venho aí não faz sentido. Não é Português. Também não é chinês. É lixo! É desconhecimento da língua!**” (Almeida, 2011, p. 46)

Ao contrário destes autores, a opinião dos especialistas é muito mais clara, porque separa o que é culto do que é popular, sendo que, numa possível normalização do PA, a variante culta é a preferida, essencialmente a utilizada por professores universitários, professores do ensino geral¹³ e juristas (Calossa & António, 2022, p. 127). O mesmo sucede com os dialectos onde, de acordo com os autores citados, as províncias da Huíla, Benguela e Huambo lideram as opções dos inquiridos (*op cit.*, 2022, p. 124).

Embora o estudo de Calosso e António dê sinais da preferência dos falantes sobre PA, importa realçar que a amostra utilizada é bastante insignificante para se determinar o padrão do Português em Angola; a amostra foi constituída maioritariamente por falantes da Huíla, o que pode comprometer o princípio da

¹¹Televisão Pública de Angola

¹²José Luís Mendonça, em Língua e segurança nacional em Angola.. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/lingua-e-seguranca-nacional-emangola/3488>. Ac, acessado em 27.08.2023

¹³Ensino geral em Angola equivale ao ensino não universitário

representatividade. Contudo, um estudo mais abrangente e profundo nesta direcção pode dissipar as dúvidas sobre esta questão.

O caminho por se percorrer ainda é bastante longo, nesta matéria. É preciso muito mais estudos sobre o PA, não os virados para o “certo” e “errado” e uma lista de como se deve falar no final, mas estudos descritivos e sincrónicos, isto é, aqueles que apresentem o estado actual e real da LP em Angola. São estudos desta natureza que poderão determinar, numa possível normalização, o que deve ser padronizado e o que deve ser marginal (e não desprezado), pois é certo que

nem tudo o que se descreve e apresenta hoje como marca do PA integrará a norma; nem seria possível; neste sentido, urge perguntarmo-nos: que desvios se aceitarão como particularidades identitárias, passando a integrar a norma angolana do português?

Havendo divergência mais ou menos significativa entre a classe culta e o povo, as que vão desde a cultura, a língua, entre as distintas regiões do país, a partir de que dados, considerando a região e a origem socioeconómica dos falantes, se constituirá a norma angolana? (Calossa & António, 2022, p. 119)

São perguntas importantes, cujas respostas podem orientar qualquer acção futura da padronização do PA.

A seguir, vamos apresentar alguns contrastes verificados no presente estudo ligados à nossa área de estudo, a regência verbal, nomeadamente nos fenómenos de adição de preposições, substituição e supressão ou apagamento.

- i. Fenómeno da adição (verbo namorar)
 - a. **PA** - [Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a *namorar com* o meu pai nas *Ingombotas*];
 - b. **PE** - [Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a namorar \emptyset o meu pai nas *Ingombotas*].
- ii. Fenómeno da supressão (verbo aguentar)
 - a. **PA** - [Apesar das divisões internas que havia (m) e pronunciamentos que eram feitos, *mas* conseguiu *aguentar* \emptyset *tudo*];
 - b. **PE** - [Apesar das divisões internas que havia e pronunciamentos que eram feitos, conseguiu *aguentar com tudo*];
- iii. Fenómeno da substituição (verbo ir)

- a. **PA** - [O MFA pediu que indicassem alguém da actividade política interna para *ir também no Moxico para assistir a este acordo* e fui indicado];
- b. **PE** - [O MFA pediu que indicassem alguém da actividade política interna para *ir também ao Moxico para assistir a este acordo* e fui indicado].

Embora tivéssemos encontrado a frequência de todos os fenómenos estudados, existe, entre eles, alguns mais produtivos do que outros. O gráfico abaixo é uma evidência de que há uma tendência de alteração da transitividade dos verbos na VPA, ou seja, os sessenta e nove (69%) por cento abaixo demonstram uma mudança de transitividade de verbos, partindo de TI para TD, o que revela a opção de apagamento das preposições.

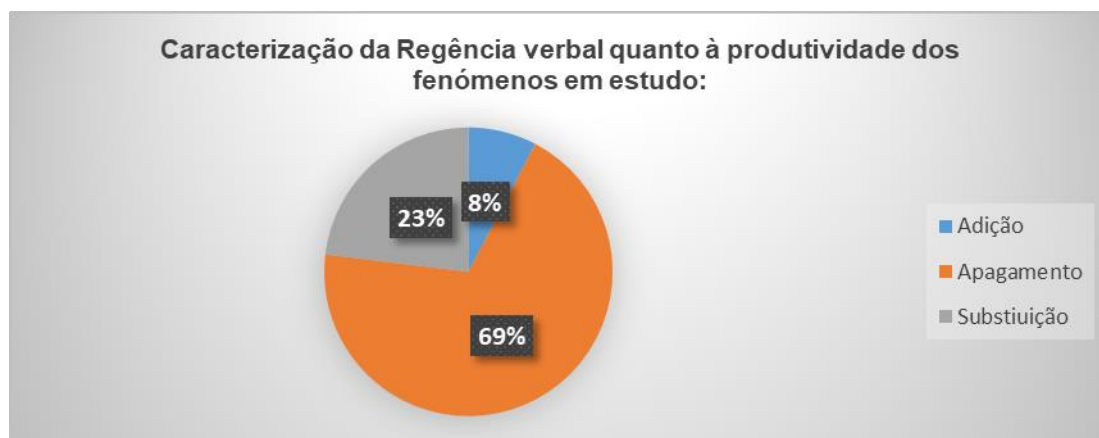


Gráfico nº 41: Caracterização geral da regência verbal

Os dados ora descritos têm sua relevância na perspectiva do ensino do Português. Podem ser um bom ponto de partida para outros estudos desta natureza, na localidade em que o estudo foi desenvolvido. Por isso, estes resultados devem-nos fazer pensar na forma como entendemos o ensino da LP no país. É justamente sobre a perspectiva de ensino do Português de que se ocupa o capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV:

PANORAMA GERAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA

O ensino do Português em Angola reveste-se de uma particularidade, à qual toda a política educacional precisa ter em conta. Para além de questões da coabitação linguística, o país parece acolher diversas normas do Português. Este cenário, na perspectiva do ensino, desencadeia um conjunto de factores, o principal dos quais, a crise de normas do Português, assunto que será analisado neste capítulo.

4.1. Verificação da crise normativa do português em Angola

O contraste que se observou na subsecção acima anuncia a existência, de facto, do problema da crise normativa no ensino do Português. Como se disse na introdução, é crise normativa por haver um distanciamento entre o ideal linguístico, o normativo, alicerçado na norma-padrão do Português Europeu e a língua real, a normal, com fortes influências das línguas nacionais.

Contudo, a discussão de crise normativa é fundamentalmente de âmbito da Política Linguística Educacional e pouco linguística, embora esta se preste àquela, na sua relação. É a escola que “carece” da precisão de uma norma, porque sob ponto de vista linguístico, as variantes de uma mesma língua conservam o mesmo valor, o que não encontra respaldo na área do ensino, pois ensinar uma língua é, antes de mais, seleccionar uma norma, conservá-la das possíveis interferências e difundi-la por meio do seu ensino.

Neste sentido, o argumento da existência da crise normativa em Angola tem fundamento, de acordo com Calossa e António (2022, p. 115), em duas razões principais sendo a segunda uma consequência da primeira em nosso entender:

- (i) o desfasamento entre o padrão europeu e o real angolano, de que resultam questões didático-metodológicas;
- (ii) os índices consideráveis de insucesso no que ao ensino do português diz respeito.

A estes dois factores, juntam-se um terceiro, também complementar, anunciado por Undulo (2020, p. 224):

- (iii) No campo da educação, observa-se que professores de português não têm domínio do PE, o que, por outras palavras, informa que a escola se situa à margem do seu papel de guardião do padrão linguístico.

Continuar com este quadro não cremos ser uma opção melhor porque a escola é, tradicionalmente, a instituição defensora da língua. E mais, a instituição não deve apenas defender uma variante linguística, mas a língua, sendo certo que uma língua é a soma das suas variantes. Cabe-lhe transmitir ao falante o seu plano normativo, que é o pólo centrípeta da conservação, principalmente no plano da língua escrita e da oralidade formal de comunicação.

Apesar de a escola angolana, de acordo com Adriano (Adriano, 2015, p. 63) ensinar

[...] a norma padrão europeia num contexto muito desfasado do de Portugal, quer em termos socioculturais quer em termos sociolinguísticos. [...] a escola angolana parece não estar a funcionar como uma instituição que, embora traga algo novo, seja também o reflexo da sociedade em que se encontra inserida.

Logo, por mais boas intenções que o professor tenha sobre o ensino do Português em Angola, enfrentará sérias dificuldades, partindo do princípio de que ele mesmo não domina, ou melhor, não realiza a norma que deve ensinar.

Enquanto isso, é preciso conhecer-se o contexto de ensino do Português a fim de que o professor consiga contornar as dificuldades que surgem no âmbito da sua actividade. É do que nos ocuparemos no subcapítulo a seguir.

4.2. Perspectivas do Ensino do Português em Angola

Qualquer abordagem metodológica de ensino do Português em Angola deve ter em conta alguns factores, dos quais merecem destaque:

- i) O contexto sociolinguístico de Angola. É importante perceber-se que o Português em Angola não detém o monopólio territorial, embora isso seja um facto no sector de ensino. O facto de conviver com outras línguas no mesmo espaço geográfico, e línguas estruturalmente diferentes, é um indicador importante a se ter em conta no campo de ensino, porque as línguas são mutuamente solidárias, partilham elementos linguísticos umas com as outras, o que pode implicar na sua variação;
- i) O perfil linguístico dos alunos. “(...) os povos africanos são por natureza povos plurilingues” (Ndombele & Timbane, 2020, p. 97). Embora haja muitos falantes em Angola que vão tendo o Português como LM, é necessário não

ignorar o contexto sociolinguístico do aluno angolano que se apresenta específico. De acordo com os dados obtidos neste estudo (cf. Tabelas 3 e 4 deste trabalho), concluímos haver perfis linguísticos diferenciados numa aula de Português que exigem uma atenção especial em matérias metodológicas, nomeadamente: a) alunos monolíngues (A), aqueles que têm o Português como LM, b) alunos bilingues, aqueles que combinam o Português e o *umbundu*¹⁴ e alunos monolíngues (B), aqueles que têm unicamente a língua *umbundu* como LM.

Deste ponto de vista, o ensino do Português deve basear-se na vida do educando. Deve buscar-se compreender o real do aluno, sem o qual a figura do aluno representará um papel passivo no processo de formação.

4.3. Problematização do Ensino do Português em Angola

Na verdade, há estudiosos que sugerem ensinar o Português em Angola como língua estrangeira (Guerra I. M., 1983, p. 208) por ser a segunda para muitos alunos angolanos: é verdade. Há outros que entendem que esta realidade, embora à altura dos pronunciamentos de Guerra fosse um facto, volvidos quase cinquenta anos, muita coisa alterou-se (Undolo, 2014, p. 101), o que significa uma mudança na abordagem deste facto: também é verdade.

Como resposta à situação acima, o Estado Angolano, através do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), criou cursos de licenciatura e mestrado em Ensino da Língua Portuguesa pelos ISCED do País. Embora seja notório este incentivo, estes cursos não apresentam o histórico suficiente a fim de garantir cobertura nacional para a demanda do ensino do Português, para além do facto de a formação destes profissionais ser unidireccional, no sentido de atender apenas o ensino da LP ou como LM, na maioria das vezes, ou como LS, cujos cursos ainda são bastante escassos.

i) ¹⁴ Importa realçar que o presente estudo, não se tendo focado no estudo do bilinguismo, não precisou a ordem de aquisição destas línguas, embora entendamos a importância que este facto representa em matérias de ensino, pois as interferências acontecem mais da LM para LS, o inverso, com muito pouca frequência.

A formação de profissionais com capacidade reflexiva sobre o fenómeno da língua é importante. Mas que professor poderá atender uma situação especial como a que descrevemos acima, em que estão na mesma sala alunos monolingues (A), monolingues (B) e bilingues: aquele formado para ensinar o Português como LM, como LS ou como a ambas? No caso do da última possibilidade ser positiva: em que escola do país se forma este profissional?

Outra forma de analisar esta situação seria a separação dos alunos consoante falem o Português como LM, LS ou bilingues, a fim de facilitar a aplicação de metodologias. Embora esta seja uma opção aceitável, apresenta em si mesma duas insuficiências, nomeadamente: i) é segregadora e ii) bastante onerosa em termos de recursos humanos e financeiros.

Não há professores em quantidades suficientes para atender a esta demanda, tampouco recursos financeiros suficientes para a edição de manuais em quantidades maiores.

A primeira opção é segregadora na medida em que o Estado Angolano leva a cabo uma política de inclusão educativa, na perspectiva de uma escola aberta à diversidade. De acordo com o Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de Agosto, uma escola aberta à diversidade é uma escola regular que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, permanência e conclusão escolares.

Deste ponto de vista, separar os alunos de acordo com o seu perfil linguístico seria uma atitude de exclusão, já que

A Política Nacional de Inclusão Especial Orientada para a Inclusão Escolar tem como objectivo definir directrizes e estratégias de acção para que as redes de ensino angolanas assegurem o direito de acesso a uma educação de qualidade para todos sem excepção [...] (República, 2017, p. 3674) (grifo nosso).

Pensamos, em face disso, que o ensino do Português em Angola é considerado especial, por isso, reclama por uma metodologia especial. Seria uma metodologia especial aquela que fosse capaz de assegurar o alcance dos objectivos do ensino num contexto sociolinguisticamente complexo e de coabitação linguística. Uma metodologia que não segregue o aluno por conta da sua condição linguística, antes

promova a perspectiva de cada particularidade linguística presente na sala, e que sirva como um valor a canalizar para outra particularidade linguística e, assim, promover-se um ensino-aprendizagem mais atraente e eficaz. É particularidade linguística a presença de cada falante cujo perfil linguístico é distinto do outro, nomeadamente: monolíngue (A e B) ou bilingue.

Deste ponto de vista, nosso objectivo não teve em conta a construção de sequências didácticas ou sugestão de metodologia que visasse mitigar o problema analisado, pelo contrário, propusemo-nos a descrever as dificuldades de ensino do Português em contexto de desfasamento normativo, com enfoque nas consequências deste acto. Esta descrição devia ser feita com base num domínio específico da língua. Era necessário provar-se a existência ou não da anunciada crise normativa, cuja confirmação trouxe à tona as diversas dificuldades com que o ensino do Português se depara em Angola.

4.4. Causas e Consequências da Crise Normativa

Por ocasião da independência, houve necessidade, por parte do novo governo, de redimensionar um conjunto de políticas que, até então, atendiam aos anseios do regime colonial. Entre as diversas questões, havia a necessidade de uma opção linguística que pudesse unir os diferentes grupos etnolinguísticos de Angola sem riscos de fomentar qualquer tipo de etnocentrismo.

Neste sentido, o Português se apresentava muito mais imparcial que qualquer uma das línguas nacionais. Por isso, a sua escolha como Língua Oficial é uma decisão mais política do que linguística (Miguel, 2014, p. 17). Trata-se, por isso, da necessidade de salvaguarda da unidade política, o que seria, eventualmente mais difícil com as línguas nacionais, olhando para a complexidade sociocultural do seu povo.

Há estudiosos que entendem ser esta uma opção pragmática, o que sugere uma inversão de valores ideológicos. Reis acentua sobre isso:

Na adopção da Língua Portuguesa como língua de expressão oficial pode observar-se, neste caso, uma espécie de translação, do domínio das motivações ideológicas que poderiam conduzir à rejeição da língua do antigo colonizador, para o domínio das opções pragmáticas, tendo em vista a

complexidade sociocultural daqueles países e a necessidade de se assegurar a sua unidade política. (Reis C. , s/d, p. 25)

Esta decisão, embora assertiva na perspectiva política, é linguisticamente omissa, pois, ao mesmo tempo que se declara a oficialidade da LP em Angola, nada se orienta acerca das opções normativas do Português no novo estado.

Contudo, pode entender-se que, ao adoptar a língua da metrópole, o Estado angolano adoptou, por conseguinte, as suas orientações normativas da época, no caso, as variantes de Coimbra e Lisboa, lugares historicamente prestigiados do Estado Português.

Desta omissão normativa na Política Linguística do Estado angolano resulta implicações no campo das políticas educacionais. Para além deste facto, há um outro conjunto de factores entendidos como causas primárias da crise normativa, designadamente:

- i. Terminologia gramatical não-uniforme. Qualquer observador atento dos fenómenos do ensino do Português em Angola rapidamente dará conta da mistura terminológica em programas de Português em vigor no país. Nota-se que há uma relativa deriva entre a terminologia gramatical tradicional e a moderna. Há que reconhecermos, semelhantemente, a estagnação da escola angolana no que respeita às dinâmicas terminológicas de Português, o caso do surgimento das TLEBS, (2005) – substitutos da NGP, de 1967 e revogada em 2004 – que, não tendo demorado também, deram lugar a um Dicionário Terminológico (DT) (2008) *on-line*. Ambas surgem como uma lista de termos a utilizar em contextos de ensino, de acordo com as orientações curriculares do Ministério da Educação de Portugal (Portugal, 2005, p. 19).

No contexto de Portugal, por exemplo, O Dicionário Terminológico, resultante da revisão da TLEBS, por um lado, eliminou termos redundantes, inadequados ou pouco relevantes; por outro lado, acrescentou termos nos domínios da análise do discurso e da retórica.

No caso de Angola, temos esta insuficiência que não só deu azo à circulação, no espaço-escola, de várias terminologias, nomeadamente: a NGB e NGP e da

terminologia moderna, como também impulsionou a crise normativa no ensino do Português;

- ii. Descontextualização do ensino da gramática normativa. Como provámos durante os capítulos anteriores, o ensino do Português em Angola não leva em conta a realidade linguística do aluno. O ensino é feito de maneira descontextualizada, sem considerar as particularidades socioculturais do aluno. Entendemos, por isso, ser esta a causa segunda da crise normativa, para além de outras complementares.
- iii. Uma outra causa, segundo Adriano (2015, p. 50), tem a ver com a “força (natural) que o normal exerce na vida dos falantes, inclusivamente os escolarizados (grifo nosso), motivado pelo contexto sociocultural e linguístico em que o Português se desenvolve”

Como mostram os nossos dados, as causas acima desencadeiam implicações que afectam vários sectores da vida social, sendo a escola a instituição que mais ressentida com esta situação. Por isso, das várias consequências que daí advêm, merecem destaque as mais evidentes, nomeadamente:

- i. A mecanização do ensino do Português. Uma vez inacessível a norma-padrão europeia, o aluno, na tentativa de obter uma classificação aceitável para a sua transição de classe, encontrará no método da memorização a forma adequada de aprender, embora isso não gere uma aprendizagem significativa para ele.

Em 2003, Peterson já compreendia que “a escola angolana por ser essencialmente *transmissiva*, o ensino era, por conseguinte, fortemente *memorístico*” (Peterson, 2003, p. 33). E nas causas deste facto, o autor entendia estar “a tradição missionária, o dogmatismo, o fraco domínio da língua portuguesa e a falta de meios de ensino adequados” (Op. Cit., 2003, p. idem). O facto de o aluno ser portador de uma norma, aliado à atitude da escola de querer anular-lhe este saber, a fim de incutir nele novos valores, parecem-nos ser elementos bastantes de fomento à mecanização da aprendizagem.

- ii. O insucesso escolar. Com o advento de uma nova norma, mais real e socialmente mais útil, motivada pelos factores centrífugos supracitados, o ensino da norma-padrão em vigor em Angola fica comprometido pelo facto da sua inacessibilidade. Neste caso, o comportamento linguístico do aluno parecerá “errado” para a escola, uma vez que o aluno opta por fazer mais o uso normativo real em detrimento do ideal. Por exemplo, em uma prova escrita, se o aluno produzir a seguinte frase:

[O pai não *foi no* trabalho *através de assistir* o jogo do Petro.]

A escola tachá-la-á como “errada” à luz da norma-padrão do PE que, como já o dissemos, é-lhe igualmente inacessível. Logo, a escola reconheceria “certa” a estrutura da Variante do Português Europeu.

[O pai não *foi ao* trabalho *porque esteve a assistir* ao jogo do Petro.]

- iii. A desmotivação e o absentismo nas aulas de Português. Uma vez que o aluno percebe e sente que a disciplina da LP como a mais difícil, pouco ou nada fará para se empenhar e buscará, seguramente, alternativas para ser aprovado mesmo não tendo competências para tal. Ou, noutros casos, o aluno simplesmente evitará assistir às aulas de Português, porque entenderá não ser mais possível atingir a “perfeição” no domínio do Português que a escola exige.

Olhando para as causas e para as consequências da crise normativa no ensino do Português, entendemos haver uma grande necessidade de se fazer fortes ensaios para a normalização da VPA que, sem dúvidas, passará por uma política linguística forte e funcional.

4.5. Uma Apologia à Normalização do PA

Embora defendamos uma metodologia especial e mais integradora – algo que deixamos aberto para uma investigação posterior – a situação do desfasamento normativo atestado nas páginas anteriores exige-nos uma defesa da norma-padrão angolana do Português.

É importante entendermos que «aprender uma língua é ao mesmo tempo aprender uma cultura» (Timbane & Vicente, 2017, p. 93). Logo, seleccionar uma norma da variedade angolana do Português e oficializá-la é uma questão de salvaguardar a cultura dos seus povos e, inclusive, a soberania nacional.

No Brasil, por exemplo, o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia de Letras Brasileira contém léxico da língua *ameríndia Tupi Guarani* (Varela, 2010, p. 18). Este é um exemplo prático de valorização cultural do povo brasileiro.

Semelhantemente, a norma Brasileira do Português difere da Norma de Angola, pois estamos a falar de contextos socioculturais diferentes. Deste ponto de vista, o ensino da Língua Portuguesa será tanto mais eficaz quanto maior for real para o aluno.

Na perspectiva didáctica, as habilidades de “Ouvir, Falar, Ler e Escrever” são competências intrínsecas à vida numa sociedade culturalizada, que os professores devem aprender a exercitar de forma articulada. (Azevedo, 2010, p. 16). Deste ponto de vista, é importante que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa se processem em contextos significativos para os alunos, uma vez que a aprendizagem é tanto mais eficaz quando:

- i) For entendida como relevante por parte dos alunos;
- ii) Se integrar em redes de relações fertilizadoras da sua competência enciclopédica. (Op cit., 2010, p. 17).

Ademais, os alunos em Angola enfrentam muitas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, pelo facto de a norma ensinada pelo professor para além de ser desfasada da sua realidade é, em si mesma, inacessível ao professor, ao aluno e à comunidade. Esta realidade constitui um factor de desincentivo aos alunos na participação às aulas de Português, contribuindo para uma taxa de insucesso escolar elevada.

De acordo com *Goodman*, 1990, p.4 citado por Azevedo, (2010, p. 16), há elementos que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, consoante estejam presentes ou ausentes certos factores descritos na tabela a seguir:

Tabela nº6: razões que facilitam ou dificultam a aprendizagem de uma língua

O que faz com que a língua seja fácil e, por vezes, muito difícil de aprender?	
É fácil aprender uma língua quando...	É difícil aprender uma língua quando...
É real e natural	É artificial
Está integrada	Está fragmentada
Tem sentido	Não tem sentido
É interessante	É aborrecedora
Pertence ao aluno	Pertence aos outros
É relevante	É irrelevante para o aluno
Tem utilidade social	Está fora do contexto
É o aluno que a escolhe utilizar	É imposta pelos outros
É acessível	Não é acessível
É o aluno tem poder para utilizá-la	O aluno não tem poder de a utilizar.

Fonte: Goodman, 1990, p.4 citado por Azevedo (2010, p. 16)

Assim, embora defendamos um conjunto de acções, nomeadamente: i) metodologias especiais de ensino, ii) formação qualificada e continuada de professores e iii) construção de infra-estruturas adequadas, haverá um vazio em todo o processo: a língua ensinada não é real, por isso, as dificuldades podem ser mitigadas, mas não ultrapassadas. Logo, a nossa apologia passa, também, pela normalização da VPA.

Estamos conscientes do vazio existente na situação real do Português em Angola, expresso na falta de mais estudos descritivos, porém o país precisa investir numa política linguística funcional e capaz de proporcionar *input* a fim de impulsionar estudos para esta direcção: “é uma questão de soberania do Estado valorizar ou não uma língua” (Varela, 2010, p. 17).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito de tudo o que foi discutido no decurso desta pesquisa, e para uma questão de clareza na nossa redacção, vamos apresentar a seguir as considerações finais consoante estejam organizados os capítulos que a compõe. Com esta organização, evitamos elencar considerações no final de cada capítulo segundo a recomendação do regulamento dos mestrados vigente na instituição.

5.1. Considerações Sobre Fundamentação Teórica e Metodologia

De acordo com a análise feita aos textos e aos livros publicados sobre a variante do Português de Angola, nota-se um consenso entre autores na questão da emergência de uma norma que se demarca da VPE. Embora o número de estudiosos que defende este Português seja maior, não deixamos de reconhecer outro grupo de professores, jornalistas e escritores que, ao mesmo tempo que reconhece a existência da VPA, tacham-na, por outro lado, de um conjunto de erros e desvios resultante da fraca qualidade de ensino do Português no país. Ou seja, o que eles chamariam de PA seria uma deturpação da VPE, não sendo desejável estudá-la, codificá-la e difundi-la.

Na perspectiva da educação, prevalece um ensino do Português que desconsidera o contexto sociolinguístico do aluno. A teoria da “tábua rasa” ainda é dominante no ensino do Português, onde o esquema comunicativo funciona de forma unidireccional: o professor é o emissor, o aluno é o receptor relativamente passivo (Peterson, 2003, p. 33). A ideia de transformar a sala de aula num espaço de interacção cultural, de análise de realidades sociais em que o professor e os alunos são intervenientes activos na análise das gramáticas presentes no mesmo espaço, com o objectivo de construir outras gramáticas, está distante da nossa realidade.

Finalmente, os textos elucidam o facto de o Português deter o monopólio de língua de ensino, sendo que ela se dá em situação de plurilinguismo. Neste caso, há dois fenómenos que podem prejudicar o sector do ensino: i) as interferências das línguas nacionais no Português usado em Angola, ii) a ausência de uma norma que valorize o património linguístico dos alunos.

5.2. Considerações sobre a Situação Linguística em Angola

Angola, a exemplo dos demais países africanos, é plurilingue. Isso implica, à partida, uma interacção linguística forte. Partindo deste facto, é possível supor que a maioria

de africanos seja bilingue, embora o quadro comece a apresentar-se relativamente diferente, a contar com os dados que apresentámos acima e pelas políticas linguísticas dos estados africanos que mais privilegiam a língua do antigo colonizador em virtude das nacionais, pelo menos é o caso dos PALOP.

A colonização que o continente inteiro registou serviu igualmente para a concretização do que se disse acima. Com a política colonial que exigia o uso correcto da língua do colonizador como factor principal para o exercício da cidadania portuguesa, na Angola colonial, a aprendizagem do Português passou a ser uma exigência social, facto que acentuou o bilinguismo, embora esta realidade tenha continuado na era da independência, com outras motivações sociais.

Esta seria uma razão forte na variação ou mudança do Português em Angola, cuja norma em emergência distancia-se em todos os aspectos: fonológicos, lexicológicos, morfológicos, sintácticos e semânticos da variedade do PE.

No contexto angolano, não se conhecem casos oficiais de ensino em línguas nacionais. Este facto resulta da inexistência de uma política linguística funcional. Por causa disso, todos os cidadãos angolanos, mesmo aqueles que nunca falaram o Português antes, se quisessem estudar, teriam de o fazer em LP. O mesmo acontece com os actos oficiais do Estado. No Caso da escola, verificou-se a existência de três perfis linguísticos de alunos convivendo no mesmo espaço, nomeadamente: monolingue (A), bilingue e monolingue (B).

5.3. Considerações sobre Análise de Tratamento de dados

A análise dos dados fundamentou-se no estudo da regência de treze verbos, com enfoque no estudo dos fenómenos de Adição, Substituição e Supressão de preposições. Os respectivos verbos são: ir, assistir, esperar, procurar, chamar, alcançar, aguentar, namorar, pagar, confiar, padecer, obedecer e cheirar.

Com base numa perspectiva descritivista, isto é, não nos baseámos no “certo” e “errado” das frases que compõem o *corpus* analisado, foi possível obter uma ideia geral sobre:

- i. Dos fenómenos analisados, o da Supressão ou Apagamento das preposições é o que apresenta maior frequência em categorias verbais.

Este fenómeno pode ser entendido como sinal de uma maior produtividade dos verbos TD (sem preposição) em detrimento de verbos TI (com preposição) no PA;

- ii. Em termos de frequência das preposições diante das categorias verbais, ao contrário do PE, em que as preposições “*de, a, com, em, para e por*” são mais produtivas, de acordo com Raposo *et al.* p. 1503 citado por Undolo (2014, p. 207), as preposições mais atestadas neste estudo são “em, para”;
- iii. No que respeita ao fenómeno da Substituição de preposições – muito frequente no PA – atestámos uma maior frequência na alteração da preposição **a** para a preposição **em**. Por outras palavras, a preposição **a** é a que mais atestou alterações, isto é, a mais vulnerável a variação (cf. Gráficos 2,3 e 35 do presente trabalho);
- iv. Entre os inquiridos, atestámos uma baixa consciência semântica das preposições. Parece-nos haver maior consciência sintáctica das preposições do que a semântica, ou seja, nem sempre, entre os inquiridos, houve distinção clara de frases determinadas pela semântica das preposições. Por exemplo, no PE, atesta-se diferentes significados quanto ao uso da preposição **a** e da preposição **para**, quando o termo regente é o verbo “**ir**”. A primeira usa-se em contextos de menor permanência no lugar em que se deseja locomover. A segunda, em contextos de maior permanência ou sem pretensão de regressar. Esta realidade não se verifica em falantes nativos do PA. Talvez seria este um factor por trás da produtividade dos fenómenos de apagamento e substituição de preposições. Já que na gramática do falante nato do PA, é irrelevante, semanticamente, usar a preposição **a** ou **para**.

Por isso, a deriva regencial verificada emergente na VPA não deve ser vista como corrupção da língua, mas como um factor a considerar no ensino do Português em Angola. Trata-se, em suma, de um conhecimento existente no aluno, sobre o qual e com o qual o professor deverá trabalhar com o intuito de construir nova gramática em sala de aulas com os seus alunos.

Semelhantemente, o professor deverá habilitar-se da sensibilidade e saberes necessários que o garantam gerir o património linguístico em coabitação na sala de

aulas. Deve considerar as várias gramáticas presentes na sala com o fim de construir, com os alunos, a gramática que se deseja, sem marginalizar, mas congregar as variantes existentes.

5.4. Considerações sobre Panorama Geral do Ensino do Português

Sobre o panorama geral do ensino do Português em Angola, há que destacarmos as implicações da crise normativa no ensino da LP, por ser um desencadeador de um conjunto de factores, nomeadamente: i. o insucesso escolar, ii. A mecanização do ensino do Português, iii. O absentismo dos alunos às aulas de LP, iv. A deriva terminológica, entre outros.

Resolver estes problemas é um passo importante para o avanço do ensino do Português no país, já que a inacessibilidade normativa no ensino da LP pelos actores do processo é a causa primária dos factores elencados.

5.5. Evidência dos Factos Estudados

A pesquisa foi conduzida sob proposta de duas hipóteses, tendo partido das observações de que:

- i. Do comportamento linguístico dos falantes / alunos e professores, em matéria do domínio de regras do processo da regência verbal, verifica-se a emergência de regras que contrastam com aquelas que são típicas da norma padrão do PE. Este facto, de acordo com os dados apresentados, foi provado. O que pode significar os alunos possuírem usos linguísticos diferentes dos normativamente conhecidos em matérias de regência verbal na VPE, conforme vimos acima;
- ii. A emergência da norma do PA é um factor de redimensionamento do ensino do Português em Angola. Partindo dos resultados apresentados, é possível afirmarmos que o facto de estar a emergir uma norma do PA é razão bastante para o redimensionamento da política linguística educacional em Angola. É importante pensar-se em factores que foram analisados enquanto causas e consequências da crise normativa.

Não há dúvidas de que o PA diverge, em muitos aspectos, do PE. Este facto no campo do ensino é importante na medida em que a escola angolana anda na contramão com

o comportamento linguístico da comunidade. Não estamos a defender que a escola deve adoptar a língua do aluno, estamos a defender que a escola não deve continuar a transmitir uma norma que, na prática, não corresponde com a realidade sociolinguística do aluno e da comunidade em que a língua é usada. É importante, para tal, que a escola seja defensora da língua, e a língua não é só uma variante. No essencial, o que defendemos é uma norma de ensino enraizada em valores culturais do próprio aluno da sua comunidade.

5.5. Limitações da pesquisa e perspectivas de futuras investigações

As pesquisas de toda natureza enfrentam oposições e limitações, desde o acesso à literatura, a recolha de informação necessária ou outras. Uma com grau maior, e outras, com grau menor de dificuldades, mas todas as enfrentam. De igual modo, esta pesquisa não esteve isenta de limitações e, na verdade, os constrangimentos são de várias ordens, designadamente:

- i) O tempo disponível para a realização da pesquisa. Entendemos que o trabalho persegue um certo fim, contudo, o tempo disposto foi bastante ínfimo. O curso de Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa para além da sua grelha curricular mais cheia em comparação com outros cursos de Mestrado, houve demora em outras questões administrativas, o que tardou a aprovação dos projectos. Por isso, achamos que o tempo disposto para a pesquisa foi uma das limitações do estudo;
- ii) No que concerne aos aspectos de campo, houve mesmo quem tenha levado os instrumentos e já não voltou para os devolver, o que foi baixando significativamente a amostra prevista anteriormente;
- iii) Na parte docente, houve muita dificuldade em aceitarem preencher os instrumentos, temendo serem tachados de desconhecedores da língua, embora não houvesse motivos para tal, uma vez que os instrumentos eram anónimos, o que nos obrigou a trabalhar com os poucos que se mostraram disponíveis. Quando prevíamos trabalhar com a população dos professores, acabámos tendo uma amostra de quase metade.
- iv) A escassez de bibliografia histórica da língua que pudesse orientar também a nossa abordagem para uma direcção diacrónica das preposições a fim de se perceber a evolução da regência verbal, nomeadamente: textos como de

Fernão de Oliveira (1574), João de Barros (1539-1540), Pêro de Magalhães Gândavo (1574), Nunes Leão (1595-1606) e Jerónimo Soares Barbosa (s/d).

Ainda assim, o campo fica aberto para pesquisas subsequentes, já que, como se viu, não seria possível abarcar tudo num único estudo. Por isso, pistas abrem-se para aprofundamento de questões que têm a ver com:

- i) A consciência semântica e sintáctica na aplicação de preposições diante de verbos em falantes angolanos;
- ii) Compreender os factores que motivam o fenómeno da Supressão, da Alternância e da adição de preposições com base na maior ou menor produtividade de uns em relação a outros fenómenos;
- iii) Estudos voltados à concepção de um dicionário de regência verbal com base na análise de *corpus*, no contexto angolano;
- iv) A concepção de uma metodologia especial e integradora, capaz de garantir o alcance dos objectivos em contextos linguisticamente complexos como o contexto de Angola.

BIBLIOGRAFIA

- Adriano, P. S. (2015). *A crise normativa do português em Angola - Cliticização e regência verbal: que atitude normativa para o professor e o revisor?* Luanda: Maamba.
- AIPEX. (30 de Julho de 2023). *Sobre Angola, Bié*. Obtido de www.aipex.gov.ao: <https://www.aipex.gov.ao/PortalAIPEX/#/>
- Almeida, J. C. (2011). *Ensaboado & Enxaguado*. Luanda: Gráfica Manuel Marbosa & Filhos.
- Álvares, C. (2001). *Uma introdução ao estudo do texto literário*. Lisboa: Didáctica editora.
- Angola, G. d. (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Empresa Nacional - EP.
- Angola, R. d. (2020). *Lei de Base de ensino e educação*. Luanda: Empresa Nacional - EP.
- Azevedo, F. J. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Luanda: Plural Editores.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito Linguístico: o quê é, como se faz?* (49 ed.). São Paulo: Loyola.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37^a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna.
- Cabral, L. A. (2005). *Complementos Verbais Preposicionais do Português em Angola* (Vol. II volume). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Calossa, B. V., & António, Q. J. (2022). O FUTURO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA:QUE CONCEÇÕES? *Caderno Seminal Digital*, pp. 108 - 135.
- Carrasco, A. (1988). *Subsídios para o estabelecimento da norma do Português em Angola. (Monografia de licenciatura)*. Lubango: ISCED-Huíla.
- Castro, I. (2006). Norma linguística e ensino do português. *Caderno Escolar. Pensar a escola, n.º 3*, 30-34.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2014). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Porto: João Sá da Costa.

- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos da análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, V. B. (2014). Uma análise da regência verbal em livros didáticos do ensino médio. *XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA* (pp. 4687 - 4701). Paraíba: (ALFAL.
- educação, E. d. (2018). *Decreto presidencial nº 160/18 de 3 de Junho*. Luanda: Diário da República.
- educação, E. d. (s.d.). Decreto Presidencial nº.
- Fernandes, J., & Ntondo, N. (2002). *Angola: povos e línguas*. Luanda: Editorial Nzila.
- Fernandes, J., & Ntondo, N. (2002). *Angola: povos e línguas*. Luanda: Nzila.
- Ferraz, M. J. (2006). *Ensino da Língua Materna: o essencial sobre língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Geral, D. d. (2013). *Programa do Ensino Primário da 2.ª Classe*. Luanda: EDITORA MODERNA.
- Gomes, A., Cavacas, F., Leitão, I. P., Casteleiro, J. M., Martins, M. A., Ribeiro, M. A., . . . Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbennkian.
- Gõrski, E. M., Coelho, I. L., Souza, C. M., & May, G. H. (2010). *Sociolinguística, 5º Período*. Florianópolis: UFSC.
- Guerra, E. L. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação.
- Guerra, I. M. (1983). Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. *Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no Mundo* (pp. 204 - 224). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Lusakalalu, P. (2005). *Línguas e unidades glossonómicas*. Luanda: Editorial Nzila.
- Mateus, M. H., & Carneira, E. (2007). *Norma e Variação*. Luanda: Editorial Nzila.
- Mateus, M. H., & Carneira, E. (2007). *Norma e Variação: o essencial sobre a língua portuguesa*. Luanda: Editorial Nzila.

- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., . . . Villalva, A. (2004). *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Matos, J. C. (2015). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar editora.
- Miguel, M. H. (2014). *Dinâmica da pronominalização do Português de Luanda*. Luanda: Mayamba.
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimundo no português falado em Lwanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- Mingas, A. A. (2011). *CARACTERIZANDO A LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA: língua segunda ou língua estrangeira?* Luanda: Universidade Agostinho Neto.
- Ndombele, E. D., & Timbane, A. A. (2020). O ensino de Língua Portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contextos multilingues. *Fólio – Revista de Letras* , 289-314.
- Ngonda, L. B. (2020). *Angola: Descolonização, Luta pelo Poder e Construção de uma Nova Sociedade*. Luanda: Mayamba.
- Osório, P. (2022). *Da fonologia à lexicologia*. Ribeirão: Húmus.
- Perini, M. A. (2005). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: editora Ática.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do Ensino Básico*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Portugal, G. d. (2005). *Terminológico, Dicionário*. Portugal.
- Reis, C. (s/d). *O discurso da Língua Portuguesa: unidade, poder e expansão*. Portugal.
- Reis, V. (2006). *Sociolinguística: dinâmica funcional vs problemas funcionais da língua*. Luanda: Editorial Nzila.
- República, D. d. (2017). *Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de Agosto*. Luanda: Empresa Nacional.
- Romanowski, F. N., Castro, M. B., & Neris, N. W. (2019). *Manual de tipos de estudo*. Anápolis: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS.

- SEVERO, C. G. (2004). *LINGUAGEM E SOCIEDADE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE DETERMINISMO*. Santa Catarina: UFSC.
- Tavares, A., & Maranguinho, J. (2008). *Prontuário d Verbos com preposições (e locuções prepositivas)*. Lisboa: Plátona Editora.
- Timbane, A. A., & Vicente, J. G. (2017). o Purilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora. *Revista Internacional em Língua Portuguesa - nº 31* , 102.
- Undolo, M. (2013). *Caracterização do sistema vocálico do português culto falado em Angola*. Évora: universidade de Évora.
- Undolo, M. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola*. Évora: Tese de Doutoramento.
- Undolo, M. (2020). Norma Culta do português de NAgola. *Letras sobre as Línguas de Angola*, 223-236.
- Varela, O. (2010). Importância da Valorização da Língua Portuguesa. *Conferência Internacional sobre o futuro da Língua Portuguesa* (pp. 15-20). Brasília: Maamba.
- Zau, F. (7 de Abril de 2021). A luta pela autonomização política e as mudanças no ensino e nas relações de trabalho. (J. d. Angola, Entrevistador)

PÊNDICES E ANEXOS

Apêndice nº 1: teste de juízo de gramaticalidade aplicado aos alunos

Teste de juízo de gramaticalidade aplicado aos alunos

- O presente teste insere-se no âmbito de trabalho científico de Mestrado, enquanto requisito para aquisição do grau de Mestre em Ensino da Língua Portuguesa, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla. O mesmo destina-se aos alunos da 10^a e 12^a classes, do Liceu nº 292, 4^a Divisão do Cuito.
 - O instrumento é constituído por três partes: dados demográficos, perfil linguístico e dados linguísticos.
 - Para perguntas de respostas fechadas, solicita-se que preencha os espaços em branco indicados no formato de tira/linha contínua, utilizando um (X) ou algarismo, conforme a opção correspondente à sua realidade
 - Para perguntas de respostas abertas, solicita-se que elabore frases conforme for a sua realidade
 - Qualquer resposta em branco será considerada.
- É garantido que os dados recolhidos servirão exclusivamente para fins de pesquisa deste trabalho científico.

Muito agradecido pela total disponibilidade!

I. Dados pessoais

1.1. Sexo M F

1.2. Idade

1.3. Classe e período

II. Perfil Linguístico

2.1. Qual das línguas fala, desde pequeno?

a)Português

b)Umbundu

c) Cokwe

d) Ngangela

e)Outra situação. Qual? _____

III. Dados linguísticos

3. **Atente nas frases que se seguem e complete os espaços em branco com uma ou mais formas indicadas entre parêntesis, conforme achar a mais adequada ou, caso não ache, proponha outra:**

1. O MFA pediu que indicassem alguém da actividade política interna para ir também _____ Moxico para assistir _____ acto da cerimónia e fui indicado. (a para, de, com, em).

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 7h.55

2. Eu disse que só estava ali a esperar _____ delegação que vinha de Luanda (a, em, de, por)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 6h.45

3. Tivemos que procurar _____ Centro de Instrução do Capolo, no Bié, onde criámos as condições para formar os efectivos. **(em, a, por, de)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 13.11.2022, 12h.33.
4. Quando quer uma actividade cheia, o Estado vai chamar _____ Nagrelha, porque pretende alcançar _____ determinado público. **(a, em, de, por)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 09.10.2022, 7h.40.
5. Apesar das divisões internas que haviam e pronunciamentos que eram feitos, mas conseguiu aguentar _____ situação que tinham surgido. **(em, a, por, de)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 7h.55.
6. Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a namorar _____ meu pai nas *Ingombotas*, **(com, a, por)** *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 11.09.2022, 9h.38.*
7. Do ponto de dificuldade, em que áreas é que a vossa instituição encontra mais constrangimentos para pagar _____ bolsеiros? **(a, de, para)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 12.09.2022, 7h.24.
8. *Confia* _____ *equipa* que criou? **(a, em, para)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 04.09.2022, 6h.50.
9. *Wele* Neto – choremos _____ Neto -"O Chefe da Nação **(a, em, para)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 25.09.2022, 7h.00.
10. Por conseguinte, qualquer trabalho de investigação sobre a juventude padece _____ esses males **(por, com, contra, de)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 30.10.2022, 6h20.
11. Portanto, a minha trajectória no dirigismo desportivo obedece _____ uma certa lógica, não havendo aqui qualquer "segredo". **(em, por, de, com)**
Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 27.03.2023, 12h48.
12. Naquele momento, o quarto já estava todo a cheirar _____ gás. **(a, de, com)**
Fonte do recorte da frase: Rádio Cuquema, em Mombeiro em sua casa, data 21.01.2023, 06h35.

Muito obrigado pela Colaboração!

Apêndice nº 2: teste de juízo de gramaticalidade aplicado aos professores.

Teste de juízo de gramaticalidade aplicado aos professores

- O presente teste insere-se no âmbito de trabalho científico de Mestrado, enquanto requisito para aquisição do grau de Mestre em Ensino da Língua Portuguesa, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla. O mesmo destina-se aos professores do Liceu nº 292, 4ª Divisão do Cuito.
 - O instrumento é constituído por três partes: dados demográficos, perfil linguístico e dados linguísticos.
 - Para perguntas de respostas fechadas, solicita-se que preencha os espaços em branco indicados no formato de tira/linha contínua, utilizando um (X) ou algarismo, conforme a opção correspondente à sua realidade
 - Para perguntas de respostas abertas, solicita-se que elabore frases conforme for a sua realidade
 - Qualquer resposta em branco será considerada.
- É garantido que os dados recolhidos servirão exclusivamente para fins de pesquisa deste trabalho científico.

Muito agradecido pela total disponibilidade!

I. Dados demográficos

1.1. Sexo M F

1.2. Idade

1.3. Grau Académico

- | | |
|------------------|--------------------------|
| a) Técnico Médio | <input type="checkbox"/> |
| b) Bacharel | <input type="checkbox"/> |
| c) Licenciado(a) | <input type="checkbox"/> |
| d) Mestre | <input type="checkbox"/> |
| e) Doutor | <input type="checkbox"/> |

f) Outra situação. Qual? _____

1.4. Área de formação _____ Especialidade _____ Tempo de serviço _____

Cadeira que lecciona _____.

iii. Perfil Linguístico

2.1. Qual das línguas fala, desde pequeno?

- | | |
|--------------|--------------------------|
| a) Português | <input type="checkbox"/> |
| b) Umbundu | <input type="checkbox"/> |
| c) Cokwe | <input type="checkbox"/> |
| d) Ngangela | <input type="checkbox"/> |

e) Outra situação. Qual? _____

iv. Dados linguísticos

Atente nas frases que se seguem e complete os espaços em branco com uma ou mais formas indicadas entre parêntesis, conforme achar a mais adequada ou, caso não ache, proponha outra:

1. O MFA pediu que indicassem alguém da actividade política interna para ir também _____ Moxico para assistir _____ acto da cerimónia e fui indicado. (a para, de, com, em).

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 7h.55

2. Eu disse que só estava ali a esperar _____delegação que vinha de Luanda (**a, em, de, por**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 6h.45

3. Tivemos que procurar _____ Centro de Instrução do Capolo, no Bié, onde criámos as condições para formar os efectivos. (**em, a, por, de**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 13.11.2022, 12h.33.

4. Quando quer uma actividade cheia, o Estado vai chamar _____Nagrelha, porque pretende alcançar _____determinado público. (**a, em, de, por**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 09.10.2022, 7h.40.

5. Apesar das divisões internas que haviam e pronunciamentos que eram feitos, mas consegui aguentar _____ situação que tinham surgido. (**em, a, por, de**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 7h.55.

6. Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a namorar _____meu pai nas *Ingombotas*, (**com, a, por**) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 11.09.2022, 9h.38.*

7. Do ponto de dificuldade, em que áreas é que a vossa instituição encontra mais constrangimentos para pagar _____bolseiros? (**a, de, para**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 12.09.2022, 7h.24.

8. *Confia* _____ *equipa* que criou? (**a, em, para**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 04.09.2022, 6h.50.

9. *Wele* Neto – choremos _____ Neto -"O Chefe da Nação (**a, em, para**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 25.09.2022, 7h.00.

10. Por conseguinte, qualquer trabalho de investigação sobre a juventude padece _____esses males (**por, com, contra, de**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 30.10.2022, 6h20.

11. Portanto, a minha trajectória no dirigismo desportivo obedece _____uma certa lógica, não havendo aqui qualquer "segredo". (**em, por, de, com**)

Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 27.03.2023, 12h48.

12. Naquele momento, o quarto já estava todo a cheirar _____gás. (**a, de, com**)

Fonte do recorte da frase: Rádio Cuquema, em Mombeiro em sua casa, data 21.01.2023, 06h35.

Muito obrigado pela Colaboração!

Anexo nº 1: Corpus de referência retirado do Jornal de Angola

1. a O MFA pediu que indicassem alguém da actividade política interna para **ir também ao** Moxico para (...)
2. (...) **assistir este** o acordo e fui indicado. (Roberto de Almeida, in Jornal de Angola, **17/09/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **07H55**);
3. Eu disse que só estava ali para **esperar a delegação** que vinha de Luanda, in Jornal de Angola - Sebastião Muzumbi, **17/09/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **06H45**;
4. Tivemos que **procurar o Centro de Instrução**, do Capolo, no Bié, onde criamos as condições para formar os efectivos. (in Jornal de Angola, Santana André Pitra, PETROF, em **13/11/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO) **12H33**;
5. Quando quer uma actividade cheia, o Estado vai **chamar o Nagrelha**, porque pretende alcançar um determinado público. In Jornal de Angola, Yuri Simão, **09/10/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **07H40** ;
6. Apesar das divisões internas que haviam e pronunciamentos que eram feitos, mas conseguiu **aguentar tudo**. (por Roberto de Almeida, em **17/09/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **07H55**);
7. Numa linguagem mais correcta, a minha mãe começou a **namorar com** o meu pai nas Ingombotas, na Rua do Carmo (por Dionísio Rocha, em **11/09/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **09H38**);
8. Do ponto de dificuldade, em que áreas é que a vossa instituição encontra mais constrangimentos para **pagar os bolseiros?** (por jornalista Alberto Quiluta, em **12/09/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **07H24**) ;
9. **Confia na equipa** que criou? (por jornalista Arão Martins **04/09/2022** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **06H50**;

10. **Choremos Neto** (Wele Neto) "O Chefe da Nação....(Gilberto Muzemba, em 25/09/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 07H00);
11. Por conseguinte, qualquer trabalho de investigação sobre a juventude **padece desses** males (por Elisabete Ceita Vera Cruz, em 30/10/2022 ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO 06H20) ;
12. Portanto, a minha trajectória no dirigismo desportivo **obedece a uma** certa lógica, não havendo aqui qualquer "segredo".(por Nair Almeida, em **27/03/2023** ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO **12H48**)
13. Naquele momento, o quarto já estava todo **a cheirar gás** (Fonte do recorte da frase: Rádio Cuquema, em Bombeiro em sua casa, data 21.01.2023, 06h35)