



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

## **ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURAS

**TÍTULO:** Valores semânticos de "só", "ainda", "ainda só", "já" e "já sim" no Português de Angola: Proposta de exercícios práticos

Nome do Mestrando: Luís Chimuku

Orientação: Ana Alexandra Silva

**Mestrado em Línguas e Linguística**

Área de Especialização: Ciências da Linguagem

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre

Évora, 2019



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

---

## **ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURAS

**TÍTULO:** Valores semânticos de "só", "ainda", "ainda só", "já" e "já sim" no Português de Angola: Proposta de exercícios práticos

Nome do Mestrando: Luís Chimuku

Orientação: Ana Alexandra Silva

**Mestrado em Línguas e Linguística**

Área de Especialização: Ciências da Linguagem

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre

Évora, 2019

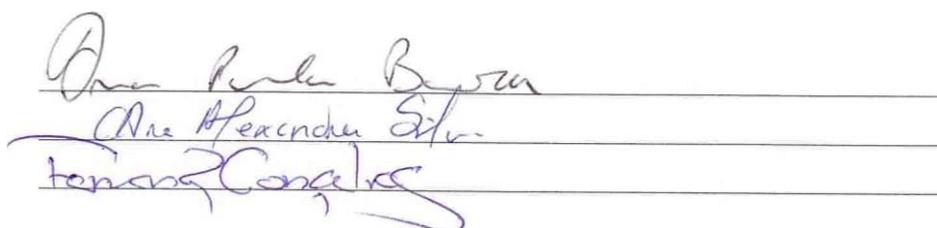


**Constituição do júri:**

Prof<sup>a</sup> Doutora Ana Paula Figueira Banza Figueiredo Santos

Prof<sup>a</sup> Doutora Ana Alexandra Lázaro Vieira da Silva

Prof<sup>a</sup> Doutora Fernanda Maria Ribeiro Gonçalves

  
Ana Paula Banza  
Ana Alexandra Silva  
Fernanda Gonçalves

Évora, 2019

## **EPÍGRAFE**

Se tantas pessoas inteligentes e cultas continuam achando que ‘não sabem português’ ou que ‘português é muito difícil’ é porque esta disciplina fascinante foi transformada numa ‘ciência esotérica’, numa ‘doutrina cabalística’ que somente alguns ‘iluminados’ (os gramáticos tradicionalistas!) conseguem dominar completamente.

Marcos Bagno

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus Pais,

À minha Esposa

Aos meus Filhos

## **AGRADECIMENTOS**

O desenvolvimento e conclusão de uma pesquisa científica envolve um conjunto de forças internas e externas ao seu autor, sem as quais a transformação de um sonho em realidade não passaria de uma “Missão Impossível”.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela sapiência e aos meus Pais, Gabriel Chimuco e Angelina Bimbi pela educação e orientação na vida, pois mesmo em extrema pobreza tudo fizeram para que a minha caminhada académica não fosse uma curta-metragem.

À minha dourada Esposa, Faustina Campos, agradeço pelo afeto, companheirismo, fortaleza e compreensão pela minha prolongada ausência durante a formação. Aos meus filhos, General e Lufane, um profundo perdão por não poder acompanhar de perto os primeiros momentos de suas vidas. O papá vai pagar-vos a dobrar!

Escasseiam-se-me as palavras para agradecer à Professora Doutora Ana Alexandra Silva, minha orientadora, que sem pestanejar abraçou o meu projeto e apoiou-me incondicionalmente nas mais variadas aflições, típicas de um estudante no estrangeiro. Que continue a ser essa pessoa de elevado espírito humanístico.

Agradeço ao Governo de Angola pelo acompanhamento e pelo apoio financeiro, sem o qual não seria possível a minha formação em Portugal.

Uma gratidão especial à Doutora Paula Henriques, coordenadora do projeto no qual se insere a presente pesquisa, pelas orientações e pelo seu dinamismo em todo o processo.

Um agradecimento à direção do Complexo Escolar Teresiano de Viana, aos seus professores e alunos pela pronta colaboração na pesquisa.

Ao meu eterno professor do ensino primário, André Chivava, aos meus estimados professores do ISCED de Luanda e às minhas ilustres professoras da Universidade de Évora, o meu muito obrigado pela formação e paciência.

Aos meus irmãos e amigos que tomaram conta da minha família, enquanto durou a minha formação, que Deus vos recompense pela vossa abnegação.

Agradeço profundamente aos meus colegas e amigos de Évora pelos apoios e fraternidade, especialmente ao Domingos Cordeiro António e ao Jesus da Silva.

A ingratidão da gratidão é a de deixar sempre alguém de fora. Aceitai o meu perdão!

## **RESUMO**

No âmbito da variação linguística, procuraremos, no presente estudo, refletir em torno dos advérbios “só”, “ainda”, “ainda só”, “já” e “já sim” no português falado em Angola.

Neste país, o português apresenta marcas típicas (de natureza sintática, morfológica, fonético-fonológica e semântico-pragmática), embora ainda não possua instrumentos normalizadores, como gramáticas e dicionários específicos desta variante.

O caso que agora nos ocupa pretende destacar as diferenças semântico-pragmáticas que se observam no português em Angola, identificar os desvios que neste âmbito existem em relação à norma padrão e analisar as implicações desta variante no processo de ensino e aprendizagem, pois os meios de ensino (os manuais, por exemplo) são elaborados à luz do português padrão.

Para a concretização dos nossos objetivos, usaremos os textos produzidos por alunos da 7ª classe do sistema de ensino angolano.

**Palavras-chave:** valores semântico-pragmático, influência linguística, ensino da língua portuguesa.

## **ABSTRACT**

### **Semantic values of "só", "ainda", "ainda só", "já" and "já sim" presente in Angolan Portuguese: A proposal based on practical exercises**

In the scope of linguistic variation, this study will reflect upon adverbs such as "só", "ainda", "ainda só", "já" and "já sim" used in the Portuguese language spoken in Angola.

In this country, Portuguese language has some special characteristics (syntactic, morphological, phonetic and phonological and semantic and pragmatic). However, this linguistic variation lacks standardizing instruments, such as grammars and dictionaries.

The case in question aims to highlight the semantic and pragmatic differences observed in the use of Portuguese language in Angolan territory. We aim at identifying deviations from the standard norm and thus proceed to analyse the implications of such deviations both in the teaching and learning process. Manuals and other pedagogical materials used by Angolan students are always written following the standard European Portuguese.

To achieve our objectives, we will use texts produced by 7th grade students of the Angolan education system.

**Keywords:** semantic and pragmatic values, linguistic influence, teaching of the Portuguese language.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1: Bairro de residência dos alunos.....	43
Gráfico 2: Origem étnica dos alunos.....	43
Gráfica 3: Língua bantu mais falada no bairro.....	44
Gráfico 4: Alunos falantes de línguas bantu.....	45
Tabela 1: Perfil acadêmico dos professores.....	46

## **LISTA DE SIGLAS**

CETV – Complexo Escolar Teresiano de Viana

DT – Dicionário Terminológico

INEA – Instituto Nacional de Estatística de Angola

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LN – Língua Nacional

LP – Língua Portuguesa

MED – Ministério da Educação

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

OMA – Organização da Mulher Angolana

RTP – Rádio e Televisão de Portugal

SIC – Sociedade Independente de Comunicação

TVI – Televisão Independente

# Índice

EPÍGRAFE .....	ii
DEDICATÓRIA .....	iii
AGRADECIMENTOS .....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELA.....	vii
LISTA DE SIGLAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	5
SITUAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA.....	5
1.1 Resumo histórico e estatuto atual .....	6
1.2 O português em contato com as línguas bantu .....	12
1.2.1 Características do português falado em Angola.....	13
A)    Aspetos fonético-fonológicos .....	14
B)    Aspetos morfossintáticos .....	14
C)    Aspetos semânticos.....	15
1.3 Ensino do Português em contexto multilingue .....	16
CAPÍTULO II.....	21
REVISÃO DA LITERATURA .....	21
2.1 Enquadramento teórico dos advérbios .....	22
2.1.1 Classificação dos advérbios .....	25
2.1.1.1 Classificação segundo a tradição gramatical .....	25
2.1.1.2 Outras classificações dos advérbios.....	26
2.1.2 Semântica de alguns advérbios .....	28
2.1.3 Mobilidade dos advérbios na frase .....	34
CAPÍTULO III .....	38
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	38
3.1 Métodos .....	39
3.2 Participantes.....	42
3.3 Técnicas e Instrumentos.....	47
CAPÍTULO IV .....	51
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	51
CAPÍTULO V .....	64

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS .....	64
5.1 Exercício de substituição .....	67
5.2 Exercício com texto lacunar.....	69
5.3 Exercício de distribuição por subclasse .....	71
CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
ANEXO .....	i
APÊNDICES .....	xxiv
Apêndice 1. Autorização para a recolha de dados .....	xxv
Apêndice 2. Questionário sociolinguístico .....	xxvi
Apêndice 3. Questionário didático-pedagógico.....	xxviii
Apêndice 4. Exercício de produção textual .....	xxxi
Apêndice 5. Exercício de substituição de advérbios.....	xxxii

# **INTRODUÇÃO**

Angola é um país que apresenta uma pluralidade de línguas devido à existência de vários grupos etnolinguísticos. Tal pluralidade, apesar de constituir uma riqueza cultural, vai deixando marcas acentuadas na língua portuguesa, quer sejam elas de ordem morfológica ou fonológica, sintática ou semântica, pelo convívio mantido com as línguas de origem bantu, cujas estruturas em muito diferem.

Esta realidade de línguas em contato interfere na aprendizagem do português padrão e, conseqüentemente, na qualidade do próprio processo de ensino, uma vez que é esta a única língua de escolarização.

Como observam Gaspar et al. (2012: 26), “Ainda que conscientes de que não falar o português padrão não é sinónimo de falar mal ou de não ter competências para o fazer, a verdade é que os resultados do ensino-aprendizagem não estão em harmonia com os objetivos propostos”.

São recorrentes, no nosso contexto, frases como “Ainda vem” ou “Me ajuda só”, equivalendo a “Venha cá, por favor” e “Ajude-me, por favor”, respetivamente. Assim, a partir de um estudo de caso, procuraremos analisar os valores semânticos e pragmáticos de alguns advérbios e locuções adverbiais, bem como os contextos linguísticos e comunicativos em que eles surgem.

São várias as razões que nos moveram a escolher o nosso tema. Contudo, podemos destacar o facto de verificarmos com frequência, na nossa atividade como professor de Língua Portuguesa no Subsistema de Ensino Geral, o uso inadequado de alguns advérbios, tanto no discurso oral quanto no escrito, por parte dos nossos alunos, mesmo quando estes dominam a sua classificação e função. Tal ocorrência compromete profundamente o enraizamento estrutural do português padrão e ensino das mais variadas matérias curriculares, cujo veículo se consubstancia nessa língua. Daí, também, a necessidade de procurar estratégias metodológicas que visem melhorar o ensino da Língua Portuguesa.

Diante do quadro descrito, apresentamos os seguintes objetivos:

**Geral:**

Estudar a classificação e função dos advérbios à luz do português padrão.

### **Específicos:**

- a) Identificar os valores semântico-pragmáticos de alguns advérbios no contexto do português falado em Angola;
- b) Descrever os fatores que desencadeiam o surgimento dos valores adverbiais não normativos;
- c) Analisar as implicações das marcas do português de Angola no processo de ensino e aprendizagem, no que ao uso destes advérbios e expressões adverbiais diz respeito;
- d) Propor metodologias de ensino do português padrão em contexto multilingue e atividades para o uso normativo dos advérbios em contexto frásico.

A hipótese que levantamos como estando na base do surgimento de novos valores semânticos de “só”, “ainda”, “ainda só”, “já” e “já sim”, no contexto angolano, prende-se com o contato entre línguas, sendo que os falantes transferem a estrutura e os significados da sua língua materna para a língua portuguesa.

Para a concretização dos objetivos que nos propusemos alcançar, estruturaremos a nossa abordagem, em cinco capítulos.

No capítulo introdutório, falaremos sobre a situação da língua portuguesa em Angola, começando pela sua génese e expansão nesse território africano, seu estatuto, comparativamente às línguas bantu, para, de seguida, apontarmos algumas características peculiares do português ali falado, diferenciando-o do português europeu. Faremos referência ao ensino dessa língua neolatina num espaço partilhado com outras línguas, suas implicações e estratégias metodológicas que visem um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente.

No segundo capítulo, procuraremos apresentar os estudos já realizados sobre os advérbios. Trataremos de descrever o pensamento de alguns teóricos sobre esta categoria de palavras, pontos convergentes e divergentes no que diz respeito ao seu conceito, classificação e função.

No terceiro capítulo, explicaremos os procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos utilizados na recolha e tratamento dos dados da nossa pesquisa, a nossa população alvo e as razões da sua escolha.

O quarto capítulo será dedicado à apresentação e análise dos resultados. Neste espaço, apresentaremos alguns extratos dos textos produzidos pelos alunos, destacando os advérbios e locuções adverbiais em estudo para posterior análise.

Por último, no quinto capítulo, indicaremos algumas propostas de exercícios para o ensino de advérbios e expressões similares, à luz dos valores semânticos e regras sintáticas estabelecidos pela norma padrão.

**CAPÍTULO I**  
**SITUAÇÃO DA LÍNGUA**  
**PORTUGUESA EM ANGOLA**

## 1.1 Resumo histórico e estatuto atual

Fazer um estudo sobre a língua portuguesa em Angola, remete-nos, inevitavelmente, para aspetos políticos, históricos, sociais e linguísticos que estiveram na génese dessa língua, naquele território africano.

Embora o primeiro contato dos portugueses com o povo do território que viria a chamar-se Angola se tenha dado em 1482, com a chegada da caravana comandada por Diogo Cão à foz do rio Zaire, a verdade é que a ocupação efetiva aconteceu muito mais tarde. Tal como assinalam Raposo et. al. (2013:159) “A ocupação efetiva (...) teve início apenas a partir da segunda metade do séc. XIX, altura em que são desencadeadas as chamadas campanhas de “pacificação”.

Na verdade, os objetivos económicos representavam a principal preocupação em detrimento da colonização propriamente dita. De acordo com Faraco (2016: 77), ao conquistador bastava que os seus objetivos económicos e estratégicos estivessem assegurados, pois difundir amplamente a sua língua estava longe dos seus interesses.

A ideologia colonial assentava no espírito de que os colonizadores eram, a todos os níveis, “superiores” e que, por esta razão, deviam impor os seus valores civilizacionais aos nativos, tidos como povos “inferiores”. No dizer de Ulrich (1909: 4), político e académico português que viveu entre finais do XIX e primeira metade do século XX, é preciso que a colonização parta dum país civilizado e que se destine a um país desabitado ou apenas ocupado por um povo selvagem ou de civilização inferior. Ora, esta postura terá, claramente, o seu impacto no modo como todo o sistema de ensino será conduzido, tal como veremos mais adiante.

Em detrimento das línguas bantu de Angola, que continuam num patamar pouco definido, vários fatores concorreram para que a língua portuguesa gozasse de um estatuto privilegiado, como a seguir passaremos a descrever.

Norton de Matos, no seu Decreto n° 77<sup>1</sup>, orientava o ensino obrigatório do português nas missões e proibia o ensino das línguas africanas sob pretexto de vir a ser um atentado à

---

<sup>1</sup> Decreto n°77 de 9 de dezembro de 1921, do Governador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, n° 5, 1ª série.

ordem pública e à liberdade ou à segurança dos cidadãos portugueses e das próprias populações africanas, como pode ler-se:

*Art. 1º - “É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas indígenas por escrito;*

*Art. 2º - Não é permitido ensinar, nas escolas das missões, línguas indígenas;*

*Art. 3º - O uso da língua indígena só é permitido, em linguagem falada, na catequese;*

*Art. 4º - As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outros de investigação científica, reservando-se, porém, o Governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a sua liberdade ou a segurança dos cidadãos e das populações indígenas. Outras disposições do decreto têm por finalidade proibir por completo o uso e o emprego das línguas indígenas escritas, quer no ensino, quer com qualquer outro fim”.*

Assim, a língua portuguesa, que no século XV era vista pelos nativos africanos como língua estrangeira, passa a ter um impacto considerável na interação entre os povos.

Logo após a independência, a política educativa nacional, que visava o ensino de massas, permitiu o aumento de falantes do português, pois orientados pelo espírito socialista, um dos objetivos do novo Governo era promover a igualdade para todos, implementando o ensino de, e em português, para todos. Este objetivo do ensino massificado aparece bem plasmado no artigo 13º da primeira Constituição da República Popular de Angola, de 1975, como se pode confirmar.

*“A República Popular de Angola combate energeticamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos.”*

Certamente, quando uma língua passa para o sistema escolar, servindo como único veículo de conhecimentos técnico-científicos, está garantido o seu elevado prestígio numa comunidade, bem como em todos os processos da política linguística.

A título de exemplo, para aulas de Língua Portuguesa, os Planos de Estudo do Subsistema de Ensino Geral estipulam: i) nove tempos letivos semanais para os quatro primeiros anos de escolaridade; ii) oito tempos para o quinto e sexto anos e iii) quatro tempos para o

sétimo, oitavo e nono anos, o que demonstra a importância desta disciplina no curriculum escolar, tal como acontece com a Matemática.

Um outro indicativo da importância do português reside nas mais variadas legislações, no capítulo referente à língua, que privilegiam o português com um relativo desfavorecimento das línguas bantu. Isto pode ser atestado no artigo 19º da atual Constituição da República de Angola, em vigor desde 2010.

*1. “A língua oficial da República de Angola é o português.*

*2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das línguas de comunicação internacional.”*

Ou ainda, no artigo 16º da Lei de Bases do Sistema de Educação, de 2016.

*“1. O ensino nas escolas é ministrado em português.*

*2. Sem prejuízo do previsto no nº1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino (...).”*

Do exposto nestas duas legislações angolanas, podemos retirar duas notas fundamentais:

A primeira nota vai para a designação “demais línguas de Angola” que, embora não apareça de forma explícita, é pelo menos um indicativo de que se considera o português como língua de Angola e, portanto, nacional, diferentemente do que podíamos ler no ponto 3 do artigo 9º da anterior Lei de Bases de 2001, segundo o qual “Sem prejuízo do nº1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas **línguas nacionais**” [grifo nosso]. Ora, a assunção daquela nova designação, num documento de tamanha importância nacional, denota um relevo cada vez mais crescente da língua portuguesa em Angola.

Na segunda nota, podemos avançar que ficou evidente que no referente à utilização e ensino de línguas, o português aparece em primeiro plano, cabendo às línguas bantu um papel suplementar.

Tal como assinala Pedro (2018), diretor-geral do Instituto de Línguas Nacionais, “As línguas nacionais de Angola ainda não gozam de um estatuto próprio, por isso, precisam de uma proteção jurídica que lhes permita obter maior dignidade.” O dirigente lamenta

que já tenha sido remetida à Assembleia Nacional, em 2011, uma proposta de lei sobre as línguas nacionais, com o objetivo de garantir o direito às mesmas, mas até ao momento da redação desta dissertação não foi aprovada e propõe que, a exemplo da África do Sul, Angola observe na sua Constituição mais línguas oficiais como o kimbundu, umbundu e kikongo.

Para além da política de educação de massas, cujo veículo de comunicação é exclusivamente o português, e da legislação angolana a seu favor, podemos ainda apontar mais outros dois fatores que contribuíram para a propagação desta língua neolatina, nomeadamente a guerra civil, que começou pouco depois da independência, e os Acordos de Paz, a 4 de abril de 2002.

A guerra civil desencadeou um êxodo populacional das zonas recônditas do interior para os grandes centros urbanos onde se acreditava haver maior segurança. Ali, dada a diversidade linguística a que se assiste em Angola, o recurso à língua portuguesa para a comunicação, sobretudo de sobrevivência, era inevitável e isto levou a que muitos tivessem de aprender português, embora com as interferências expetáveis.

Segundo Mingas (2002:46), “A língua confinada às capitais do país e províncias chegou às populações rurais devido ao fenómeno guerra”.

Com a relativa tranquilidade favorecida pela paz, grande parte da população regressou às suas zonas de origem, levando consigo o português e ensinando-o aos demais.

Da importância dada à língua portuguesa, como já nos referimos, gravita toda a política linguística. Como se salienta em Costa (2013: 27), o “afastamento” das línguas bantu do contexto político-administrativo faz com que a língua portuguesa desempenhe, com relativa exclusividade, as funções linguísticas mais importantes.

Podemos então avançar que a língua portuguesa em Angola é oficial, veicular, materna para uma parte considerável da população e língua segunda para a maioria dos falantes.

Goza de estatuto de língua oficial aquela que é utilizada no quadro das diversas atividades oficiais, quer sejam legislativas, executivas ou judiciais, de um Estado soberano. O Estado define-a como tal tanto pela Constituição, por lei ordinária ou apenas por via do costume (Moita, 2005:607). É o português, em Angola, que se usa na administração pública, meios de comunicação, nas relações interpessoais entre indivíduos de língua materna diferente,

no discurso académico, científico, no discurso político e nas relações diplomáticas que o país estabelece com os outros Estados e instituições internacionais.

O facto de o português ser língua oficial favoreceu a sua expansão no território angolano, aumentando, desta forma, o seu número de falantes, em oposição ao número de falantes das línguas bantu, o qual tem vindo a diminuir. De acordo com os dados avançados pelo INEA<sup>2</sup>, fruto do Recenseamento Geral da População e Habitação realizado em 2014, mais de metade da população (71%) fala português, com maior predominância nas áreas urbanas (85% da população) ao passo que na área rural somente 49% da população fala essa língua. O umbundu é a segunda língua mais falada, 23%, seguindo-se o kikongo e o kimbundu com cerca de 8% cada.

Contudo, vale observar que o número elevado de falantes do português, mais de metade da população, não equivale ao número de pessoas que têm esta língua como materna, pois nas zonas rurais bem como no interior de muitas províncias, aprende-se o português apenas quando se começa a frequentar a escola, diferentemente do que acontece com as crianças e jovens das zonas urbanas.

Embora muitos autores considerem a língua materna como a primeira que adquirimos, muitas vezes também designada por L1, em oposição à L2, o certo é que o seu conceito não é consensual.

Gallisson e Coste (1983: 442) afirmam que “a língua materna é assim chamada porque é aprendida como o primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”.

Para Tavares (2007: 26), a língua materna é aquela que “desempenha um papel simbólico, reforçando a identidade e permitindo estabelecer laços de pertença a uma determinada comunidade”.

Spinassé (2006: 4) apresenta-nos um conceito mais abrangente, e com vários contornos, sobre a língua materna:

*“A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua*

---

<sup>2</sup> INE. Luanda, Angola - 2016

*da comunidade. Entretanto, muitos outros aspetos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.”*

A autora ainda avança que a caracterização de uma língua materna exige que levemos em consideração vários aspetos como a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade.

Na diversidade de conceitos, Mackey (1992) *apud* Ançã (1999: 59) propôs três critérios para definir a língua materna:

- a) **a primazia** (a primeira língua aprendida e compreendida);
- b) **o domínio** (a língua que se domina melhor);
- c) **e a associação** (pertença a um determinado grupo cultural ou étnico).

O panorama conceitual acima descrito reflete, sem sombras de dúvidas, a realidade do português em Angola como língua materna. Muitos nascem e crescem em ambientes familiares e comunitários onde o português é falado com uma relativa exclusividade. Em alguns casos, os pais ou não falam outra língua para além do português ou falam línguas bantu diferentes, devendo a língua neolatina servir de língua veicular e, como consequência, os filhos adquirem o português como língua materna.

Há também situações em que um indivíduo, ainda com pouca idade, sai da sua zona natal onde predomina uma das línguas bantu, geralmente por razões económicas e sociais ou por falta de escola, e instala-se numa região em que a sua primeira língua não é falada. Sem escolha, vê-se na contingência de aprender o português para a sua inserção no novo ambiente. Com o passar do tempo, vai perdendo o domínio da língua bantu, transferindo esta competência para o português. Portanto, o estatuto de língua materna pode transferir-se de uma língua para outra em função de vários fatores, sejam estes linguísticos ou extralinguísticos.

Em síntese, podemos dizer que tal como na era colonial, a língua portuguesa continua a gozar de um estatuto que lhe dá privilégio em Angola. Apesar de as leis se referirem à

proteção e divulgação das línguas bantu, na prática, pouco se tem feito para que tais objetivos se materializem.

## **1.2 O português em contato com as línguas bantu**

O primeiro contato do português com as línguas bantu deu-se nos finais do século XV, com a chegada dos portugueses a Angola. Do contato entre línguas, emergiram interferências nos mais variados aspetos. Tal como refere Costa (2013: 24), “Inevitavelmente, o contato da LP com as LN deu-se e continua a dar-se originando várias interferências, apesar da proibição feita, na época colonial, sobre a utilização de qualquer outra língua que não fosse aquela.” A mesma autora avança que, na época colonial, o conhecimento da língua portuguesa era condição necessária para a promoção social e isto fez com que muitos angolanos se esforçassem por aprender a língua. No entanto, o analfabetismo da população levou à adaptação das estruturas das línguas bantu ao português.

Desta forma, uma variedade do português foi emergindo com características fonético-fonológicas, morfossintáticas e semântico-pragmáticas peculiares. Como observa Amélia Mingas (1998: 115), “Embora em estado embrionário, o “angolano” apresenta já especificidades próprias (...). Pensamos que, no nosso país, o “português de Angola” sobrepor-se-á ao “português padrão” como língua segunda dos Angolanos”.

Ainda sobre a variedade do português falado em Angola, Fernandes e Ntondo (2002: 103) afirmam que “Hoje fala-se mesmo do português angolano por ter sido apropriado pelos angolanos e um bom número de entre eles, sobretudo cidadãos, têm-no como língua materna.”

Embora o português tenha, até ao momento, apenas duas variedades estabilizadas, com normas padrão reconhecidas (como é o caso de Portugal e do Brasil), não é menos verdade afirmar que nos outros pontos onde se fala essa língua registam-se algumas especificidades linguísticas, apesar de não possuírem ainda instrumentos normalizadores, como gramáticas e dicionários específicos.

Na reflexão que fazem sobre o português de África, da Ásia e da Oceânia, Cunha e Cintra (1984: 17) afirmam que o português falado nestes territórios tem como base a variedade europeia, todavia mais ou menos modificado, caracterizando-se pelo emprego de um

vocabulário proveniente das línguas nativas e com aspetos fonológicos e gramaticais próprios.

No ponto que segue, procuraremos apresentar algumas marcas que caracterizam a variante do português falado em Angola.

### **1.2.1 Características do português falado em Angola**

A pesquisa sobre as características da variedade do português falado em Angola tem ocupado muitos estudiosos, sobretudo angolanos. Como consequência, muitos trabalhos já foram publicados, alguns advogando a urgência da criação de uma norma para esta variedade e outros apelando para o cumprimento das normas da variedade europeia.

De qualquer forma, independentemente das suas posições, interessa-nos, aqui, o resultado por eles obtido em torno do português falado em Angola. Podemos, assim, apontar alguns trabalhos como:

1. “*Subsídios para o estabelecimento da norma do português em Angola*” de Agnelo Carrasco (1988);
2. “*Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda*”, de Amélia Mingas (2000);
3. “*A situação do português em Angola*”, de Agnela Barros (2002);
4. “*Dinâmica da pronominalização no português de Luanda*”, de Maria Helena Miguel (2003);
5. “*Ruturas estruturais do português e línguas bantu em Angola*”, de António da Costa (2006);
6. “*Contributos para uma caracterização linguística do luandense*”, de Cristiana Bento (2010);
7. “*Os empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola*”, de Teresa da Costa (2013);
8. *Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola: Divergências em relação à norma europeia*, de Paulino Soma Adriano (2014);
9. “*Caraterização da norma do português em Angola*”, de Márcio Undolo (2014);
10. “*13 pistas essenciais para um português de Angola*”, de Daniel Sassuco (2016) e

um infinito número de trabalhos que poderíamos listar como fazendo parte de estudos que nos servem de suporte.

Demonstrado o interesse que o assunto tem despertado, passaremos a apresentar algumas marcas que, ao nosso ver, são mais acentuadas na variedade do português falado em Angola, sobretudo pela população menos escolarizada.

### **A) Aspectos fonético-fonológicos**

a) Troca do /l/ pelo /r/:

[b'ałdi] < ['baRdi]; [a'łgu] < ['aRgu];

b) Acréscimo de um fonema vocálico no início da palavra (prótese):

[le'vêtv] < [vle'vêtv]; [Reʝpõ'der] < [vReʝpõ'der]

c) acréscimo de um fonema vocálico no interior da palavra (epêntese):

[b'luzv] < [bu'luzv]; ['pnev] < [pe'nev];

d) acréscimo de um som vocálico no final da palavra (paragoge):

['meł] < ['meli]; ['sał] < ['sali]

e) eliminação da consoante final (apócope) dos verbos no infinitivo impessoal:

[bv'ter] < [bv'te]; [kê'tar] < [kê'ta]

f) redução do ditongo em monotongo (monotongação):

[di'nejru] < [di'neru]

g) troca de posição dos fonemas (metátese):

ter'sejru < tre'sejru

### **B) Aspectos morfossintáticos**

i. uso generalizado da preposição “em”:

(1) Vou **a** casa do Jorge < Vou **em** casa do Jorge.

ii. preferência pela próclise onde a norma padrão prevê a ênclise.

(2) Eu amo-**te** < Eu **te** amo.

iii. uso do pronome *lhe* com função de objeto direto:

- (3) Não **o** vi < Não **lhe** vi.
- iv. pronome *ele* com função de objeto direto.
- (4) Encontrámo-**lo** na rua < Encontrámos **ele** na rua.
- v. eliminação do pronome nas conjugações reflexas.
- (5) Ajoelhei-me. < Ajoelhei.
- vi. uso generalizado do pronome *se* sem a observância da pessoa gramatical em causa:
- (6) Vou enforcar-**me** < Vou **se** enforcar; Vamos ajudar-**nos** < Vamos **se** ajudar.
- vii. falta de concordância entre o determinante e o nome:
- (7) As crianças brincam muito < As criançaø brincam muito.
- viii. preferência pela posição pós-verbal do advérbio ou pronome interrogativo:
- (8) Aonde vais? < Vais aonde?; O que comeste? < Comeste o quê?

### C) Aspetos semânticos

Como consequência de traduções literais das línguas bantu, muitas vezes são produzidos enunciados estranhos ao português padrão, tais como os que passamos a enumerar.

a) Verbo *nascer* usado como transitivo:

(9) Nasci em Benguela < Me nasceram em Benguela.

Em umbundu, por exemplo, teríamos “*Nda-citi-wila ko Mbaka*”, sendo que o último elemento destacado marca a passividade (Fui nascido...), ou seja, é a mãe que nasce e não o bebé.

b) Traço de [+anim] a um ser [-anim]:

(10) Não como pirão feito no dia anterior < Não como pirão que dormiu.

Este enunciado em umbundu seria “Ame sili ohita **yalala** [que dormiu]”

Verbo *comer* em vez do verbo *gastar*:

(11) O Kalufefe **gastou** o meu dinheiro < O Kalufefe **comeu** o meu dinheiro.

Em umbundu seria “Kalufele **walia** [comeu] olombongo yange” ou em kimbundu “Kalufele **wadi** [comeu] kitadi kyami.

c) Construções sintáticas que alteram o sentido do enunciado:

(12) Faleceu-lhe a criança < Deixou falecer a criança.

Este enunciado obedece à sintaxe, e até certo ponto à semântica, das línguas bantu. Por exemplo, em umbundu seria “Wafisa omola”. De facto, o verbo “okufisa”, significa exatamente “deixar falecer”, diferente de “okufa” que significaria apenas “falecer”.

d) Verbo *sair* com significado de *semelhança*, podendo referir-se a traços físicos ou a maneira de ser e de estar:

(13) Com quem te pareces? < Saíste quem?

Em umbundu, teríamos “**Watunda** [saíste] helie?”

e) Verbos intransitivos como *rir* e *chorar* usados como transitivos:

(14) Por que choras? < Estás a chorar o quê?

Este enunciado, em umbundu, seria “Olilila **nhe** [o quê]?”

Pelo exposto, e apenas representa uma amostra, ficou evidente que há traços bastante específicos do português falado em Angola. De salientar que não tratamos de aspetos lexicais por termos considerado que a importação de unidades lexicais de uma língua para a outra (como *kota*, *maka*, *kamba*, significando *mais velho*, *problema ou situação e amigo*, respetivamente) ou ainda a atribuição de novos significados a unidades já existentes (como *gasosa* e *trabalhador* para *suborno* e *bagageiro*, respetivamente) são fenómenos muito naturais nas mais variadas línguas do mundo. Tal como refere Correia (2005: 11), “O movimento das palavras de umas línguas para outras é um fenómeno tão natural como a própria existência de línguas diferentes”.

### 1.3 Ensino do Português em contexto multilingue

Em Angola, tanto professores como alunos vivenciam um quadro linguístico muito complexo, tornando árdua a tarefa de ambos, sobretudo para os últimos que em muitos casos não demonstram ainda uma capacidade analítica e crítica da realidade.

Como já fizemos referência, do contato entre o português e as línguas bantu resultou uma variedade linguística com características muito próprias, capaz de satisfazer as necessidades comunicativas do país. Contudo, esta mesma sorte não se verifica no setor educativo. Tal como constata Gaspar et al. (2012: 25), “(...) o choque entre as línguas maternas e a língua de escolarização tem levantado problemas graves no sector educativo, uma vez que não facilita o enraizamento estrutural da língua veicular e fomenta, a longo prazo, o insucesso escolar”.

A par de toda a problemática que se levanta acerca do contato entre o português e as línguas bantu, não se pode pôr de parte a variação do português vivenciada no contexto escolar:

- i. o uso do português padrão presente nos manuais didáticos;
- ii. a norma culta angolana usada na relação entre professor e alunos (pelo menos os de nível mais avançado) ou em outros ambientes formais;
- iii. o português popular, caracterizado por todo o tipo de interferências, sobretudo nas zonas periféricas;
- iv. em muitas escolas do interior, entre alunos (principalmente nos momentos de recreio ou intervalo), o português desaparece para dar lugar às línguas bantu. Toda esta “miscelânea linguística” acontece no mesmo espaço e quase ao mesmo tempo.

Diante deste quadro, torna-se imperioso o reconhecimento da diversidade linguística que afeta as escolas; refletir em torno do ensino do Português em contexto multilíngue; analisar as principais preocupações e propor caminhos que facilitem na melhoria da qualidade do ensino.

Uma primeira nota prende-se com o facto de os alunos não estarem expostos à variedade padrão presente nos manuais, gramáticas e outros meios que, para além de um vocabulário muito afastado da sua realidade, apresentam uma sintaxe estranha à sua construção frásica habitual, devendo, por isso, preocupar-se em decifrar o código linguístico e só depois com o conteúdo em causa.

Lembramo-nos aquando da nossa formação (em Angola), na disciplina de Fonética e Fonologia, que éramos obrigados a fazer transcrição fonética de acordo com a realização

européia. A principal dificuldade não consistia em dominar os símbolos, mas em imaginar como é que um português, por exemplo, teria pronunciado determinado fonema. Claramente, o nosso aproveitamento não poderia ser alto tendo em conta o que nos era exigido. Ora, se nós que já éramos adultos, estávamos no ensino superior e a frequentar o curso de Português tínhamos tanta dificuldade por falta de exposição ou imersão, imagine-se a dificuldade das nossas crianças.

Ainda sobre o código linguístico, que acima mencionámos, podemos relembrar uma história. Na III Conferência Internacional de Língua Portuguesa realizada em outubro de 2014 pela Universidade Jean Piaget de Angola, da qual participámos com uma comunicação sobre os clíticos no português falado em Angola, a docente e linguista cabo-verdiana, Elvira Freitas, debruçando-se sobre a situação sociolinguística do seu país, contou-nos que nos primórdios da escolarização em Cabo-Verde os professores portugueses achavam que os alunos deste país tinham necessidades especiais de aprendizagem, pois o insucesso escolar era gritante. Só mais tarde, depois de um estudo, apuraram que estava a emergir o crioulo e que aquela nova geração percebia o português com sérias dificuldades, razão do referido insucesso. O problema não residia na fraca capacidade de assimilação, mas no código linguístico usado na sala de aula.

A segunda nota vai para a formação dos professores no geral e de modo particular para os de Língua Portuguesa. Geralmente, os candidatos a professor concorrem nas províncias ou municípios onde consideram haver maior probabilidade de ingresso. Muitos deles não falam uma outra língua para além do português e são colocados em zonas onde as crianças têm como língua materna uma língua bantu e estão na fase de aprendizagem do português; outros professores falam uma língua bantu, todavia diferente da dos alunos. Ali, o recurso a uma língua intermediária é nulo, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. O pior é que muitos professores não têm formação nem informação sobre variação linguística, interferência da língua materna na língua alvo e demais assuntos sociolinguísticos indispensáveis para compreender algumas ocorrências em sala de aula.

Outro problema que se levanta, terceira nota, prende-se com o facto de os manuais usados pelos alunos não serem elaborados de acordo com cada realidade sociolinguística. Estamos cientes de que a diversificação deste material de apoio seria trabalhosa e onerosa para os cofres do Estado, porém estando num país onde uns têm contato com o português

desde muito cedo, quer como língua materna quer como língua segunda, e outros apenas em contextos formais, quando atingem a idade escolar, esta medida seria a mais recomendada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois, como se sabe, a língua portuguesa, para além de ser uma disciplina, serve como veículo de transmissão das outras disciplinas curriculares.

No atual subsistema de ensino geral de Angola, o 1º ciclo do ensino secundário compreende a 7ª, a 8ª e a 9ª classes, equivalendo ao 3º ciclo do ensino básico de Portugal.

De acordo com o que se pode ler em Mesquita (2006), os objetivos específicos deste ciclo, na disciplina de Língua Portuguesa, são os seguintes:

- a) Assegurar as condições necessárias a um progressivo desenvolvimento linguístico que permita uma expressão fluente, quer oral quer escrita;
- b) Desenvolver competências de análise e interpretação dos conteúdos orais e escritos;
- c) Proporcionar meios de utilização correta da língua nas diversas situações de uso, nomeadamente, na compreensão dos conteúdos das outras disciplinas do currículo;
- d) Desenvolver a sensibilidade e a criatividade do aluno através da leitura e da escrita do texto literário.

Os objetivos são claros, mas algumas práticas e contextos, como os que apontámos, não concorrem para a sua efetiva implementação. Como esperar por um progressivo desenvolvimento linguístico quando os meios de ensino não contemplam toda a realidade sociolinguística? É claro que uns estarão mais beneficiados que outros. Como se atinge a sensibilidade para um texto literário, em certa medida mais complexo, quando os alunos se debatem com graves problemas em analisar, interpretar um simples texto não literário?

Uma última nota que podemos levantar é que os pais são os parceiros indissociáveis da escola. Para além de outras contribuições valiosas que prestam ao ensino, também ajudam as crianças na realização de tarefas escolares. Porém, muitos pais e encarregados de educação não falam a única língua de escolarização, o português.

Face a esta situação sociolinguística cujas consequências se repercutem na qualidade do ensino, algumas medidas devem ser tomadas.

*“O projeto do MED, previa, a partir de 2005, a inserção curricular de seis línguas nacionais, e o Português como língua segunda, em todas as seis classes do ensino primário. Numa segunda fase, as línguas nacionais seriam usadas como veículo de ensino-aprendizagem de conhecimentos técnico -científicos” (Miguel, 2008:40).*

Esta medida do Ministério da Educação seria um bom avanço para minimizar os problemas vivenciados no setor, pois em algumas localidades os alunos estão em fase de aprendizagem do português e, certamente, a implementação do ensino bilingue seria uma mais valia. Lamentamos que a primeira etapa ainda não esteja plenamente concluída. Apenas algumas escolas implementaram o ensino das línguas bantu, ainda em regime experimental.

Portanto, achamos que a normatização da variedade do português falado em Angola à qual grande parte dos alunos está exposta, propiciando a existência de uma gramática e de um dicionário mais próximos da sua realidade, representaria um bom contributo para um sistema de ensino mais eficaz.

Uma vez que as unidades lexicais em análise neste estudo fazem sobretudo parte da classe dos advérbios, pareceu-nos fundamental fazer uma abordagem sobre esta categoria, preparando, desta forma, as condições para que mais bem sejam identificados os aspetos não normativos que estarão presentes no *corpus* deste trabalho.

**CAPÍTULO II**  
**REVISÃO DA LITERATURA**

## 2.1 Enquadramento teórico dos advérbios

A teorização dos advérbios é bastante problemática na medida em que há muita divergência entre os estudiosos, sobretudo no que se refere à classificação, função, forma e significado desta classe de palavras. Os advérbios apresentam uma grande diversidade e a sua interpretação torna-se complexa por depender da sua posição na frase, do tipo de verbo e da natureza dos complementos selecionados bem como do tempo em que o verbo se encontra, tornando o seu estudo longe de ser perfeito.

Como confirma Silva (2009: 254), “(...) os advérbios formam uma classe de palavras bastante heterogénea, o que poderá tornar mais problemática a identificação de uma determinada palavra como pertencendo a este paradigma em particular.” Por esta razão, Cunha e Cintra (2014: 672) observam que “se nota entre os linguistas modernos uma tendência de reexaminar o conceito de advérbio, limitando-o seja do ponto de vista funcional, seja do ponto de vista semântico”.

Para classificarmos uma palavra, de acordo com Câmara Jr. (2004: 77), devemos observar: i) o critério semântico, que se refere ao modo como uma língua se incorpora no universo; ii) o critério formal, isto é, a morfologia da unidade lexical em causa; e iii) o critério funcional, referente a aspetos sintáticos, ou seja, ao papel da palavra na frase.

Na mesma linha de pensamento, Machado (1996: 2), no seu estudo sobre a sintaxe dos advérbios de modo em português, considera que a heterogeneidade das expressões que estão sob esta designação, o tipo de distribuição dos advérbios nas frases bem como a ambiguidade semântica que frequentemente criam, desencadeiam imprecisões nos limites desta classe. Assim, para tentar resolver estas imprecisões, aponta alguns critérios de classificação como: critério nocional, morfológico e sintático.

Entretanto, a gramática tradicional, por exemplo, não aponta os vários critérios para uma definição de advérbios. Cunha e Cintra (1984: 365), limitando-se ao aspeto da função, afirmam que “O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo” e acrescentam que “a essa função básica, geral, certos advérbios acrescentam outras que lhes são privativas.” Para esses autores, a par dos advérbios terem como função principal modificar os verbos, certos advérbios, como os de intensidade e outros semanticamente

correlatos, podem reforçar o sentido de um adjetivo ou do próprio advérbio. Admitem ainda que alguns advérbios podem mudar toda a oração.

Nas demais definições que se seguem, desde os primórdios dos estudos gramaticais do português aos mais recentes, os advérbios são caracterizados como um simples modificador, revelando uma certa generalidade conceitual.

- ❖ “Advérbio é uma das nove partes da oração que sempre anda conjunta com o verbo e daqui tomou o nome, porque *ad* quer dizer “cerca” e composto com *verbum* fica *adverbium*, que quer dizer “acerca do verbo”. (Barros, 1540: 28)
- ❖ “Advérbio é uma palavra invariável que serve para modificar, ou um verbo, um adjetivo, outro advérbio, ou uma preposição”. (Monteverde 1870: 111)
- ❖ “As palavras que se juntam a verbos para lhes modificar a significação e exprimir circunstâncias de uma ação, qualidade ou estado, chamam-se advérbios. Podem juntar-se também a adjetivos e advérbios, exprimindo, geralmente, o grau de qualidade ou de modo.” (Figueiredo e Ferreira, 1987:299)
- ❖ “Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. (Bechara, 2009: 242)

Consideramos que a classificação dos advérbios, na sua totalidade, como simples modificador é muito reducionista, pois tal posicionamento coloca esta classe de palavras como um elemento acessório, facultativo, realidade que não se verifica em todas as situações.

Por exemplo, se dissermos i) “Vivo **aqui** desde o ano passado”, achamos que a palavra destacada desempenha um papel crucial para a compreensão ou a verdade que se quer transmitir, já que ii) “Vivo desde o ano passado” não nos parece ser um enunciado muito aceitável, salvo se estiver a ser dito por uma criança de um ano de idade ou em contextos de um diálogo em curso no qual se pode implicitar a verdade discursiva.

Desta forma, parece-nos que os advérbios podem ser modificadores como em “O Pedro andava **devagar** pelo pátio da escola” ou complementos oblíquos, como o apontado em i).

Para além da problemática sobre o seu conceito, outra questão que também se coloca prende-se com a sua morfologia. Há uma certa divergência entre os estudiosos se se trata de uma palavra variável ou invariável, embora a balança penda mais para esta última.

A título de exemplo, o *Dicionário Terminológico* (2008), ao referir-se sobre esta matéria, considera os advérbios como “*palavra invariável em género e em número*”. Mais adiante, admite a possibilidade de certos advérbios variarem em grau. Todavia, Koch e Silva (2003: 32) observam que “o grau não pode ser visto como flexão, mas como um processo de formação de palavras por derivação”.

Costa (2008: 27), na abordagem que faz sobre a classe dos advérbios no Português Europeu, coloca a morfologia desta categoria de palavras nos seguintes termos:

*“Os advérbios são palavras invariáveis, não apresentando marcas de flexão de concordância em número, género ou pessoa ou tempo, modo ou aspeto. Aproximam-se, assim, de outras classes de palavras como as preposições ou as conjunções, distinguindo-se de adjetivos, nomes ou verbos. Não obstante, na sua formação, é possível identificar alguns processos morfológicos.”*

Mais adiante, um pouco próximo da posição de Koch e Silva, Costa desenvolve esta possibilidade de identificarmos alguns processos morfológicos nos advérbios, designadamente os advérbios que têm a mesma forma do adjetivo, os chamados **advérbios adjetivais**; o caso dos advérbios em -mente; e a variação em grau dos advérbios em -mente. Portanto, este autor também não encara o grau como condição para tornar o advérbio como classe de palavras variáveis, tal como atesta nas primeiras palavras da citação acima descrita.

Diferentemente desta posição, Moreira e Pimenta (2017: 144) classificam o advérbio como “palavra que apenas admite variação em grau (em certos casos), pertencente a uma classe aberta (...)”

Para Vilela (1999: 240), “os advérbios são classificados, por via de regra, como invariáveis, embora admitam graduação e mesmo mobilidade derivacional”. Ora, a

inclusão de “por via de regra, invariáveis”, na definição dos advérbios, permite-nos interpretar que, em alguns casos, esta classe de palavras pode apresentar variação.

Não se encontra consenso nas variadas fontes consultadas sobre se o advérbio é uma palavra variável ou invariável, e não achamos pertinente tomar partido, mas apenas levantar esta problemática para posteriores reflexões.

### **2.1.1 Classificação dos advérbios**

Por nos parecerem abrangentes e convergentes, apresentaremos a classificação dos advérbios, sob o ponto de vista semântico, de acordo com os trabalhos realizados por Costa e Costa (2001: 21-31), na sua obra *O que é um advérbio?* e Silva (2009: 261-264), na obra *Estatuto sintático dos «advérbios»: função e classe*.

Nas duas obras, aparece, primeiramente, a classificação tradicional dos advérbios, citando como referência a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (1984) e de seguida acrescentam outros quatro tipos com cujas designações nunca tínhamos tido contato. Antes, os autores fazem uma observação sobre o caráter polissémico de alguns advérbios, o que torna a sua distribuição complexa.

#### **2.1.1.1 Classificação segundo a tradição gramatical**

- a) Advérbios de afirmação: *sim, realmente, certamente, efetivamente, decerto.*
- b) Advérbios de dúvida: *acaso, possivelmente, porventura, talvez, quiçá, provavelmente.*
- c) Advérbio de intensidade: *bastante, demais, mais, menos, muito, pouco, quase, tanto, tão, demasiadamente.*
- d) Advérbio de lugar: *abaixo, acima, atrás, ali, aqui, cá, lá, algures, além, debaixo, perto, longe, dentro, fora, defronte.*
- e) Advérbios de modo: *assim, bem, mal, depressa, devagar e muitos terminados em -mente (fielmente, facilmente...).*
- f) Advérbios de tempo: *agora, ainda, amanhã, hoje, ontem, antigamente, já, nunca, logo, cedo, tarde, sempre, frequentemente.*

- g) Advérbio de negação: *não*.
- h) Advérbios interrogativos: *por que? onde? como? quando?*
- i) Advérbio relativo: *onde*
- j) Advérbios de ordem: *primeiramente, seguidamente, depois, ultimamente*.
- k) Advérbios de exclusão: *salvo, exceto, exclusivamente, senão*.
- l) Advérbios de inclusão: *inclusivamente, até, também*
- m) Advérbio de designação: *eis*.

### 2.1.1.2 Outras classificações dos advérbios

- a) Advérbios Orientados para o Agente, assim designados por predicarem sobre o sujeito. Cita-se como exemplo, “O Pedro atenciosamente fez um bolo depressa” em que apenas o segundo advérbio se refere ao modo como a ação foi feita.
- b) Advérbios Orientados para o Falante, que denotam uma avaliação por parte do falante, como em “Felizmente, o Pedro fechou a porta” ou em “Surpreendentemente, o Pedro entornou o café”.
- c) Advérbios de Foco, que impõem uma interpretação exaustiva de um determinado constituinte como em “O Pedro só entornou o café”, cuja paráfrase seria “A única coisa que o Pedro fez foi entornar o café”.
- d) Advérbios de Realce, cuja função é a de enfatizar um determinado constituinte, como se exemplifica em “Mesmo o Pedro leu o livro” ou “Até o Pedro leu o livro”.

A par da classificação apresentada, o *Dicionário Terminológico* (2008), documento de referência para a terminologia gramatical prevista nos programas de ensino para os diferentes anos de escolaridade contempla a seguinte classificação:

- a) Advérbio de predicado, que ocorre internamente ao grupo verbal, quer com função de complemento oblíquo, quer como modificador do grupo verbal e mais raramente como predicativo do sujeito.
- (15) a. *O senhor vive **ali**.*  
 b. *A encomenda chegou **recentemente**.*

b) Advérbio de frase, que, tal como o nome sugere, modifica a frase e não é afetado pela negação frásica, como em (15b);

(16) a. *Meu pai conseguiu um novo emprego, **felizmente**.*

b. ***Francamente**, esta criança não se parece contigo.*

c) Advérbio conectivo, cuja função é o estabelecimento de nexos entre frases ou constituintes da frase;

(17) a. *A Carla arrumou o seu quarto. **Seguidamente**, deitou-se.*

b. *Estou doente. A família, **contudo**, não me presta atenção.*

Outras subclasses, como as de afirmação, negação, inclusão, exclusão, interrogativo e relativo também aparecem descritos neste documento, sem diferenças dignas de realce. Em termos de nomenclatura, notámos uma diferença para o mesmo grupo de advérbios, isto é, *advérbios de intensidade*, na tradição gramatical e *advérbios de quantidade e grau*, no *Dicionário Terminológico*.

Apesar do estabelecido pelo *Dicionário Terminológico*, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, publicado em 2015 pelo Ministério da Educação e Ciência do Governo Português, classifica os advérbios com base nos seus valores semânticos e nas suas funções. Assim, quanto ao seu valor semântico, podem ser *de negação, afirmação, quantidade e grau, modo, tempo, lugar, inclusão, exclusão e designação*; quanto às funções que desempenham na frase, os advérbios podem ser *relativos, conectivos e interrogativos*.

Na análise que faz sobre a classificação dos advérbios, Vilela (1999: 241-243) distingue duas categorias: a gramatical e a funcional. Para o autor, a categoria gramatical obedece a critérios quase exclusivamente semânticos, cujas subclasses já detalhámos (tempo, modo, lugar, dúvida, etc.). Interessa-nos, agora, olhar para a categoria funcional.

No que se refere à categoria funcional, o autor distingue essencialmente duas subclasses de advérbios, com os respetivos exemplos<sup>3</sup>:

a) advérbios intrafrásicos, que dependem do verbo e dos argumentos do verbo;

---

<sup>3</sup> Exemplos do autor

(18) *Ela falou particularmente connosco para nos informar sobre tudo* (modificador do verbo).

(19) *Ele é realmente inteligente* (modificador do argumento do verbo).

b) advérbios extrafrásicos, que dependem da frase no seu todo;

(20) *Realmente, ela é inteligente* (modificador do enunciado).

Depois de termos apresentado a classificação dos advérbios nas mais variadas perspetivas, no ponto que segue procuraremos descrever os valores semânticos dos advérbios mais complexos que fazem parte do tema do nosso trabalho.

### **2.1.2 Semântica de alguns advérbios**

A noção de desvio passa necessariamente pelo conhecimento daquilo que a norma padrão estabelece. Nesta linha de pensamento, para facilmente detetarmos os valores semânticos que os alunos atribuíram às palavras em estudo e identificarmos quais os previstos na norma e quais estão à margem, apontando para um caso particular da variedade do português falado em Angola, pareceu-nos estratégico apresentar, primeiramente, os respetivos valores em conformidade com a norma padrão.

Como se sabe, estudar o significado duma palavra, frase ou dum enunciado não é tarefa fácil pois, às vezes, “ é tão vago, insubstancial e inapreensível que se torna impossível chegar a uma conclusão relativamente clara ou tangível sobre as suas características” (Oliveira, 1996: 333). Desta forma, o exercício que tem sido levado a cabo por muitos estudiosos prende-se com a delimitação entre o campo de atuação da Semântica e o da Pragmática, já que para estas duas áreas do saber o significado representa o seu objeto de estudo.

Para esta autora, a Semântica estuda o significado expresso em palavras, sintagmas e frases, independentemente do seu uso por indivíduos específicos em situações concretas.

Na mesma linha, Lopes e Rio-Torto (2007:13) afirmam que a Semântica se ocupa dos significados explícitos, convencionais e invariantes das expressões linguísticas que permanecem estáveis independentemente das situações de uso. Embora muito interligadas, a Semântica distingue-se da Pragmática por esta se preocupar com o “modo

como as palavras são usadas pelos utentes da língua para atingir os seus fins comunicativos” (Lima, 2006: 14).

Assim, “a Pragmática está além da construção da frase, estudada na Sintaxe, ou do seu significado, estudado pela Semântica. A Pragmática estuda essencialmente os objetivos da comunicação. (Nascimento, 2010: 19).

Gouveia (1996: 383) distingue a Pragmática de outras disciplinas nos seguintes termos:

*“Enquanto a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica se centram no estudo das línguas como sistemas formais de elementos e de regras de combinação dos mesmos, a pragmática encara as línguas como instrumentos de ação e de comportamento, também eles regidos por regras, dando simultaneamente conta da relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e a sua atualização em sistemas de uso”. Portanto, a Pragmática combina aspetos estruturais com os de natureza funcional da língua.*

Embora a relação entre a Semântica e a Pragmática não constitua objeto de estudo do presente trabalho, daí não nos termos alongado na sua abordagem, no capítulo da análise dos resultados, que será feita mais adiante, interessam-nos as duas perspetivas, semântica e pragmática, na medida em que não ficaremos presos ao significado lexical, que é muito importante, mas olharemos também para o valor que o falante atribui a uma unidade em contexto frásico ou situacional.

Por agora, trataremos apenas dos valores semânticos dos advérbios **ainda**, **só**, e **já** à luz do português padrão.

#### ➤ **Semântica do advérbio “ainda”**

De acordo com o *Dicionário Integral- Língua Portuguesa* (2012), o *Compêndio de Gramática Portuguesa* (1987), bem como a *Gramática Moderna da Língua Portuguesa* (2010) a palavra *ainda* é classificada como um advérbio e pode encerrar os seguintes valores temporais:<sup>4</sup>

a) Até este exato momento; até agora;

(21) O pai ainda não chegou de viagem.

b) naquele momento passado; até então;

---

<sup>4</sup> Exemplos da nossa autoria

(22) Quando nós saímos da festa, as crianças ainda estavam lá.

c) num instante recente; agora mesmo;

(23) Ainda há pouco ouvi três disparos.

d) que tende a chegar num tempo futuro; até lá;

(24) Quando regressares, ainda estarei frequentando este curso.

e) num certo dia; algum dia indeterminado;

(25) Um dia ainda serei famoso.

f) em adição a; mais;

(26) Há ainda outros candidatos à presidência.

g) no mínimo; ao menos:

(27) Ainda se falasses comigo, talvez agisse de outra forma.

Raposo et al. (2013: 1653-1654) apontam três valores semântico-pragmáticos do advérbio *ainda*, designadamente:

a) em situações episódicas ou eventos durativos no seu decurso, assinalando que a situação descrita pela frase subsiste, introduzindo ao mesmo tempo uma pressuposição dos interlocutores de que já poderia ou deveria ter terminado, e a expectativa de que nalgum momento futuro terminará;

(28) *Os pintores ainda estão a trabalhar.*

(29) *A Maria ainda frequenta a universidade.*

b) em situações concluídas, assinalando que a situação descrita pela frase ocorreu, mas no limite final de um determinado momento ou intervalo, por vezes contra as expectativas dos interlocutores;

(30) *O bebé ainda nasceu hoje.*

(31) *Portugal ainda marcou um golo mesmo no fim do jogo.*

c) com um tempo semântico futuro, indicando a expectativa dos interlocutores de que a situação descrita pela frase se realizará no limite final de um determinado momento ou intervalo futuro.

(32) *O bebé ainda vai nascer.*

(33) *Portugal ainda vai marcar um golo.*

➤ **Semântica do advérbio “já”**

O uso de “já” inscreve-se no âmbito do significado temporal-aspetual. De acordo com Morais (2011: 182-183), este advérbio contribui para os seguintes valores semânticos:

i) como adjunto adverbial temporal, contribui para a localização da situação representada num intervalo de tempo que se encontra muito próximo do intervalo de tempo da enunciação, podendo ser parafraseado por “daqui a muito pouco tempo/daqui a um bocadinho;

(34) “Voltamos já”.

(35) “Chamaste por mim? Vou já”.

ii) como operador aspetual, “já” marca uma transição entre estados de coisas e funciona como um ativador pressuposicional;

(36) “A Ana já vive em Coimbra”.

iii) *já* também pode marcar um contraste.

(37) O Pedro é preguiçoso; já o irmão é trabalhador.

Um estudo muito aturado do advérbio *já* foi apresentado por Campos (1973: 150-163), em castelhano. O autor é de opinião que para observar o valor de *já*, em cada caso, torna-se conveniente observar o seu comportamento com cada um dos distintos tempos verbais e tipos de sujeito. Assim, a partir dos exemplos presentes na obra, procuraremos analisar a semântica deste advérbio.

**A- Já + presente do verbo ser**

(38) *Pedro ya es médico.*

(39) *Juan ya no es un niño.*

Neste exemplo, o valor de *já* representa um “agora” no qual se insere o presente do falante, mas a atenção do interlocutor não se dirige a esse presente e sim ao processo anterior, ou seja, naquilo que Pedro era antes de ser médico, mais provavelmente apenas

um estudante de medicina. Se retirarmos o advérbio, ficando “Pedro é médico”, perde-se a noção de atualidade, isto é, da passagem de um estado para o outro mais recente. Mesmo em frases negativas, como em (39), o valor é o mesmo.

#### **B- Já + presente do verbo estar + participípio**

(40) *El niño ya está vestido.*

(41) *Estas patatas ya están cocidas.*

A presença de *já* no enunciado revela que o interlocutor estava à espera que a criança estivesse preparada ou que a comida estivesse pronta. Sem a presença do advérbio, não se passaria de uma simples informação fora da expectativa do interlocutor.

#### **C- Já + presente de estar + aqui, aí ou ali**

(42) *Madre, ya está aquí el médico.*

Neste enunciado, o significado é de “chegar”, mas um chegar esperado pelo falante. No exemplo em causa, a mãe podia não saber que há um médico a caminho. É como se disséssemos “Fique tranquila que já temos aqui um médico para resolver o seu problema”.

#### **D- Já + perífrase verbal (com infinitivo ou gerúndio)**

(43) *Ya estás mintiendo, Juan.*

Com esta composição, pode-se formar um enunciado passando-se a ideia de que determinado ato ou evento é reiterado, ou seja, equivale a “de novo”, “outra vez”.

O outro valor que também se pode ter com esta estrutura, geralmente marcado com uma entoação exclamativa, é o de ordem.

(35) *¡Hala, ya estás andando!*

(36) *¡Ya te estás callando!*

#### **E- Já + presente de vários verbos**

Com esta combinação, indica-se o princípio ou os primeiros momentos de uma atividade, de uma atitude ou ação ou ainda a sua retomada.

(44) *El bebé ya camina.*

(45) *Después de la cirugía, el paciente ya habla.*

Em (44), sem o advérbio, entender-se-ia que o bebé está a andar ou que é normal que um bebé ande. Com a inclusão do *já* significa que passou todas as fases anteriores ao andamento (sentar-se, gatinhar...).

Em (45), significa que determinado indivíduo, antes de ser acometido pela patologia, falava. Porém, esta atividade ficou interrompida por um tempo e apenas retomada depois da intervenção cirúrgica.

#### F- Presente com valor de futuro iminente precedido de *já*

(46) *Se queda en casa que ya voy a tener contigo.*

(47) *Se queda en casa que ya no voy a tener contigo.*

Os exemplos dados mostram que na forma afirmativa, como em (46), o encontro do locutor com o seu interlocutor está para breve. Todavia, na forma negativa perde esta iminência e passa a significar mudança de planos, como em (47) onde a interpretação que se faz é que o locutor havia combinado com o seu interlocutor que se encontrassem num dado local. Contudo, tendo mudado de ideias, não adiantava que o interlocutor saísse de casa.

Pelo exposto, podemos afirmar que o advérbio *já* se reveste de uma complexidade de valores que, de certa forma, impede que se lhe faça uma análise cabal. Embora tenhamos apresentado muitos casos, a verdade é que ainda muito ficou por se dizer em torno deste monossílabo, mas como em nada nos adiantava um procedimento *ad infinitum* acreditamos ter dito o suficiente a seu respeito.

#### ➤ Semântica do advérbio “*só*”

De acordo com o *Dicionário Integral- Língua Portuguesa* (2012), a palavra *só*, do latim, *solu*, pode ser classificada morfológicamente como um adjetivo, ou advérbio.

Como adjetivo, pode significar *solitário; que está sem companhia; ermo; único; isolado; afastado da convivência social*. Se funcionar como advérbio, significa *apenas; somente*.

O *Compêndio de Gramática Portuguesa* (1987) bem como a *Gramática Moderna da Língua Portuguesa* (2010) classificam a palavra *só* como um advérbio de exclusão.

Ora, depois do que foi exposto, podemos formular algumas frases com o intuito de apontar o valor semântico normativo desta unidade.

(48) Ela, nos últimos tempos, tem-se sentido extremamente só.

(49) As crianças ficaram sós, enquanto todos saíram.

Atesta-se que por se tratar da palavra *só* como adjetivo, a flexão torna-se evidente, concordando com o respetivo substantivo.

Quando o sentido se referir a “somente” ou “apenas”, isto é, denotando *exclusão*, constatamos estar diante de um advérbio, não sendo permitida a sua flexão.

(50) Os nossos vizinhos só gostam do filho mais novo (*somente; apenas*).

### 2.1.3 Mobilidade dos advérbios na frase

Como afirmámos na parte introdutória deste capítulo, a capacidade que o advérbio possui de se movimentar, algumas vezes alterando o sentido da frase e outras não, torna complexo o seu estudo.

Baseando-nos nos trabalhos Costa e Costa (op. cit.) e de Gonzaga (1997), embora não pretendamos fazer uma descrição exaustiva como estes autores, mas sim uma simples ilustração, podemos agrupar os advérbios entre i) os que podem ocupar várias posições (no início, entre o sujeito e o verbo, entre o verbo e os complementos e em posição final), sem provocarem agramaticalidades, embora em certas ocasiões possam alterar o sentido frase e ii) aqueles advérbios que não podem ocupar todas essas posições, sob pena de produzirem frases agramaticais.

#### ➤ Advérbios que podem ocupar todas as posições

- (51) a. **Hoje** o Marcos ofereceu um livro ao Jorge.  
b. O Marcos **hoje** ofereceu um livro ao Jorge.  
c. O Marcos ofereceu **hoje** um livro ao Jorge.  
d. O Marcos ofereceu um livro **hoje** ao Jorge.  
e. O Marcos ofereceu um livro ao Jorge **hoje**.

Como foi possível notar, o advérbio de tempo “hoje” ocorreu, respetivamente, em posição inicial, entre o sujeito e o predicado, em posição pós-verbal e em posição final, sem alterar o sentido da frase. O mesmo sucederia com **ontem**, **amanhã** e **antigamente**, obviamente implicando uma alteração do tempo verbal.

Vejamos agora o que acontece com o advérbio “carinhosamente”:

(52) a. **Carinhosamente**, o Marcos deu uma rosa à Joana.

b. O Marcos **carinhosamente** deu uma rosa à Joana.

c. O Marcos deu **carinhosamente** uma rosa à Joana.

d. O Marcos deu uma rosa à Joana **carinhosamente**.

Quando o advérbio é separado do resto da frase através de uma pausa como em (52a), a interpretação é avaliativa sobre a atitude do Marcos ao oferecer uma rosa, isto é, é orientada para o falante.

Em (52b), a interpretação do advérbio em posição entre o sujeito e o verbo é de orientação para o agente, pois não denota o modo como a ação foi realizada, mas sim o estado em que o Marcos se encontrava ao dar uma rosa.

Tanto em posição imediatamente pós-verbal quanto em posição final, como em (52c e 52d, respetivamente), a interpretação parece-nos ser de modo, pois o advérbio refere-se à maneira como o Marcos ofereceu a rosa.

Pelos exemplos, podemos afirmar que advérbios como *carinhosamente*, *inteligentemente*, *alegremente*, apesar de poderem ocupar diferentes posições, não conservam o mesmo sentido da frase.

➤ **Advérbios que podem ocupar algumas posições**

Os advérbios de dúvida — excetuando o advérbio *talvez* e *acaso* que apresentam particularidades — por surgirem adjacentes à esquerda do constituinte que modificam, não podem ocupar a posição final da frase, tal como podemos exemplificar:

(53) a. **Possivelmente**, o Marcos emprestou o caderno ao colega.

b. O Marcos **possivelmente** emprestou o caderno ao colega.

- c. O Marcos emprestou **possivelmente** o caderno ao colega.
- d. O Marcos emprestou o caderno **possivelmente** ao colega.
- e. \*O Marcos emprestou o caderno ao colega **possivelmente**.

De acordo com os exemplos, podemos verificar que apesar de o advérbio em destaque aparecer em várias posições, não significa que a sua colocação seja aleatória; depende do constituinte em que pretendemos que recaia essa dúvida. No caso de (53b), coloca-se em dúvida se o Marcos emprestou de facto alguma coisa. Já em (53c), sabe-se que em emprestou alguma coisa, todavia há uma dúvida sobre o objeto emprestado e em (53d), sobre a quem emprestou. Por último, em (53e), ficamos sem saber sobre que constituinte recai a dúvida, daí a agramaticalidade da frase, pois o advérbio aparece à direita de todos os outros constituintes.

Advérbios de tempo como *já* e *ainda* apresentam uma limitação de colocação muito grande. Geralmente, aparecem em posição pré-verbal, sendo que noutras posições o risco de agramaticalidade é muito elevado:

- (54) a. O Marcos já emprestou o caderno ao colega.
- b. \*Já o Marcos emprestou o caderno ao colega.
- c. ??O Marcos emprestou já o caderno ao colega.
- d. \* O Marcos emprestou o caderno já ao colega.

Em (54b), a agramaticalidade criada pela posição inicial do advérbio pode ser resolvida se passarmos a frase de simples para complexa, como em (55a) ou se o item *já* ganhar um valor contrastivo como em (55b), tal como abaixo se ilustra:

- (55) a. Já o Marcos tinha emprestado o caderno ao colega quando o professor chegou.
- b. O meu irmão domina muito bem a Matemática; já eu tenho sérios problemas.

(56) Já comeste, menino?

A frase em (56) parece apresentar uma estrutura semelhante com a que está em (54b) que consideramos ser agramatical pela posição inicial do advérbio. Contudo, analisando com mais cuidado, notaremos que apresenta uma estrutura como em (54a) onde o advérbio aparece entre o sujeito e o verbo. Ou seja, a aparente posição inicial do advérbio deve-se a estarmos diante de uma frase com sujeito nulo.

A mobilidade do advérbio *só* depende do constituinte sobre o qual recai o valor de exclusividade. Quando este constituinte for um verbo, o advérbio aparece antes do núcleo verbal, mas relativamente à frase toda pode aparecer em posições diferentes, pois, tal como acabamos de afirmar, depende da posição em que estiver o elemento da sua incidência.

(57) a. O Marcos só estava a comer maçã.

b. Só o Marcos estava a comer maçã.

c. O Marcos estava a comer só maçã.

Em (57a), o advérbio recai sobre o verbo significando que nada mais o Marcos fazia para além de estar a comer maçã. Na frase seguinte, em (57b), a incidência é sobre o sujeito Marcos, sendo equivalente a “para além do Marcos, ninguém mais estava a comer maçã. A última frase pode ser parafraseada como “Nada mais o Marcos estava a comer senão a maçã”, dizendo o advérbio respeito ao complemento.

Podemos encerrar esta última parte referindo que embora o nosso foco seja a semântica, achamos por bem falar da mobilidade dos advérbios, ou seja, da posição que podem ocupar na frase, pois consideramos que um erro de sintaxe pode muito bem afetar o sentido que pretendíamos veicular num enunciado.

**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGIA DA PESQUISA**

### 3.1 Métodos

Qualquer pesquisa científica requer uma escolha criteriosa de vias que permitam alcançar os objetivos previamente concebidos. Assim, o sucesso ou insucesso de uma investigação dependerá em grande medida do método utilizado. Marconi e Lakatos (2003: 83), definem o método como:

*“O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista.”*

Partindo desta ideia, abraçámos um conjunto de atividades e traçámos alguns caminhos que julgamos ser conducentes ao alcance dos nossos objetivos investigativos. Pautámos por uma abordagem qualitativa na medida em que necessitámos de interpretar os dados colhidos. De acordo com Meirinhos e Osório (2010: 51), “os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise”. Certamente, depois da recolha dos dados, faremos a sua análise, identificando algumas marcas do português falado em Angola e procurando perceber os fenómenos sociolinguísticos que o enformam, tendo como suporte as características etnolinguísticas dos nossos informantes.

Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986: 45) advertem que “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

Segundo Godoy (1995:21), “a abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia”. No nosso caso em concreto, fizemos um estudo de caso, no qual, segundo a autora, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação, sendo que a observação e a entrevista constituem as suas técnicas fundamentais.

Também optámos por uma abordagem quantitativa por haver necessidade de quantificar o número de informantes e organizar uma estatística de quantos alunos, dentro do universo estudado, falavam línguas bantu, e outros dados considerados relevantes. Tal

como refere Reis (2018: 78), na pesquisa quantitativa considera-se que todos os dados podem ser quantificáveis, podendo transformar em números as opiniões e informações para a sua posterior classificação e análise.

Para além destes métodos, servimo-nos de outros dois: a análise contrastiva e a observação.

Considerando que algumas palavras portuguesas adquiriram novos valores semânticos como resultado de interferências, utilizámos o método da análise contrastiva para comprovar se os valores atribuídos aos itens lexicais em estudo, no contexto angolano, encontram justificação se confrontados com os seus itens equivalentes, numa das línguas bantu. Tal como refere Mackey (1965:80),

*“O método contrastivo é uma base extremamente valiosa para o Ensino de Línguas Estrangeiras, pois muitas das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua devem-se ao facto de que esta difere da língua materna do aprendiz”.*

Na mesma linha de pensamento, Lado (1957: 31) reconhece que há, de facto, uma tendência de as pessoas transferirem as formas e os significados, bem como a distribuição dessas formas e significados, da língua materna e da sua cultura para a língua e cultura estrangeiras, daí a necessidade do recurso à análise contrastiva, pois para este autor,

*"(...) o professor que tenha feito a comparação da língua estrangeira com a língua materna dos estudantes terá maior consciência dos reais problemas da aprendizagem e pode mais facilmente tomar medidas para os superar" (Lado, op. cit.:2).*

Apesar de no caso angolano, de forma genérica, não se tratar de uma língua estrangeira, este método aplica-se na medida em que as características peculiares do português falado naquele país africano explicam-se, na maior parte dos casos, recorrendo à estrutura morfossintática e a aspetos fonético-fonológicos das línguas bantu. Desta forma, em muitas situações escolares, a metodologia de ensino do português segue os mesmos moldes que se registariam numa aula de língua estrangeira. Ademais, em muitas localidades do país a língua portuguesa desaparece quando se sai do ambiente escolar, aproximando-se, desta forma, ao que acontece com uma língua estrangeira.

O mesmo método foi utilizado para contrastar o português falado em Angola com o que a norma padrão estabelece em termos de valores semânticos dos advérbios, já que este

método visa contrastar dois sistemas linguísticos para apontar as suas semelhanças e diferenças estruturais.

Dado o facto de que as gramáticas, os manuais escolares e outros meios de formação e informação impressos com que mais temos tido contato serem escritos, geralmente, em português padrão, e tendo como intenção analisar a produção linguística de indivíduos portugueses dos mais variados estratos sociais, já que na condição de estudantes no estrangeiro a nossa convivência com portugueses tem sido limitada a ambientes mais académicos e, portanto, formais, dedicámos uma parte considerável do nosso tempo a acompanhar alguns programas de cadeias televisivas lusas, nomeadamente a SIC, a RTP e a TVI. Nesta última, a título de exemplo, assistimos aos programas *Carta da Alma* e *Reportagem TVI*, onde intervêm pessoas de vários estratos sociais. Aqui, queríamos assegurar-nos se, na verdade, os valores semânticos que certos falantes angolanos atribuem às unidades lexicais em estudo são tipicamente marcas da sua realidade linguística ou se tal ocorrência também se regista no português europeu, principalmente na oralidade em que a produção é mais espontânea e mais passível de desvios.

Os objetivos básicos da observação participante consistiram em acompanhar a maneira como as aulas de Língua Portuguesa estão a ser dadas no Complexo Escolar Teresiano de Viana e interagir, na medida do possível, com os professores e os alunos dando o nosso contributo no decurso do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Reis (op. Cit.: 89), a observação participante fornece oportunidades para a recolha de dados num estudo de caso permitindo que o investigador, para além de observar, interaja com aqueles que estão a ser observados.

Apesar de reconhecer vantagem neste método, Correia (2009: 35) adverte que, “A Observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador- investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência.”

Marconi e Lakatos (op. cit.:194) apresentam duas formas de observação participante:

*“a) natural, em que o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga;*

*b) artificial, em que o observador se integra no grupo com a finalidade de obter informações”.*

No nosso caso, enquadramo-nos na observação participante artificial na medida em que, não pertencendo ao grupo, tivemos de integrar-nos nele depois da autorização dada pela direção da escola.

Depois de termos anotado muitas deficiências, quer nas estratégias metodológicas quer no domínio do próprio conteúdo de Língua Portuguesa, motivadas sobretudo pela área de formação dos docentes, como veremos mais adiante, dialogámos com estes profissionais, apresentando-lhes as nossas propostas e, inclusivamente, indicámos algumas referências bibliográficas, umas viradas para a didática das línguas e outras que abordam regras gramaticais. Também alertámos para uma atualização da terminologia gramatical visto que todos os professores observados ainda estavam ligados à nomenclatura da gramática tradicional.

### **3.2 Participantes**

De acordo com Malhotra et al. (1996: 298), podemos entender por população, numa pesquisa, “o agregado de todos os elementos que compartilham um conjunto comum de características de interesse para o problema sob investigação”.

A nossa pesquisa teve como população os habitantes do bairro da Estalagem Km 12 A, município de Viana (Luanda). Por questões de limitações a vários níveis, escolhemos como população acessível os alunos do Complexo Escolar Teresiano de Viana nº 5055, situado na mesma zona periférica, rua da Sapu, fundado em 1997 e que leciona da Iniciação (Pré-escolar) à 12ª classe.

A amostra compreendeu sessenta e três (63) alunos da 7ª classe distribuídos em duas salas de aulas, com idades entre os doze e catorze anos.

A preferência em trabalhar com estes adolescentes deveu-se ao facto de, na sua maioria, residirem na área onde incide o nosso estudo, Estalagem Km 12 A, e de acreditarmos que pela idade e pelo nível de escolaridade (acabados de sair do Ensino Primário) apresentam, em maior escala, marcas típicas do português angolano no que respeita à morfossintaxe e conseqüentemente à semântica. Julgamos que assim seja na medida em que estes adolescentes estão mais dependentes dos seus pais ou encarregados de educação, tendo

contacto com ambientes pouco variados sendo, por isso, mais propensos a interferências linguísticas que caracterizam o português falado pela grande maioria destes adultos com quem os nossos alunos passam a maior parte do seu tempo, salvo exceções.

Assim, num total de 63 alunos, identificámos que 54 vivem no bairro da Estalagem constituindo 86% da nossa amostra contra os outros 9 que vivem noutras zonas vizinhas como Calemba 2 e Grafanil representando apenas 14 %.

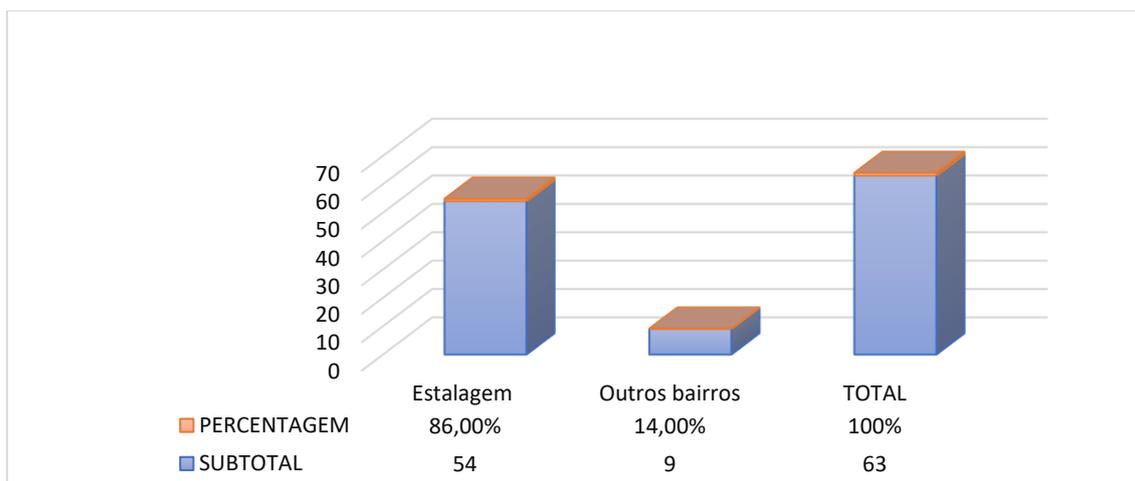


Gráfico 1: Bairro de residência dos alunos

Dos 54 informantes que vivem no bairro da Estalagem, 31 são da etnia ovimbundu representando 57,5%, 11 são de etnias mistas, ou seja, um lar constituído por ovimbundu e ambundu ou um desses e baongo, representando 20,3% e outros 12 distribuídos entre ambundu, baongo e ngangela, representando 22,2%.

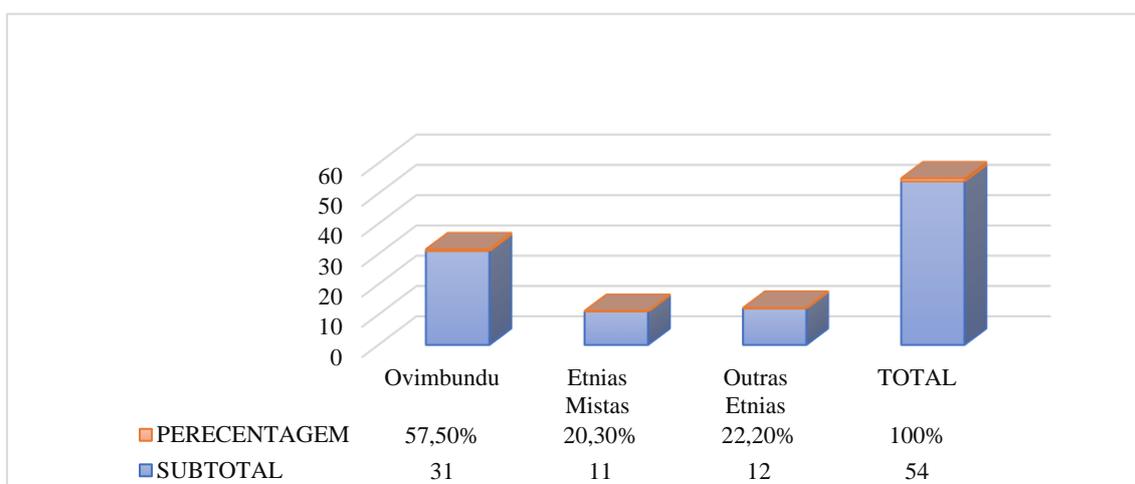


Gráfico 2: Origem étnica dos alunos

Questionados sobre a língua bantu mais falada no seu bairro, 51 alunos que vivem na Estalagem afirmaram ser o umbundu, representando 94,4%, contra os outros 3 que afirmaram ser o kimbundu, constituindo apenas 5,6%.

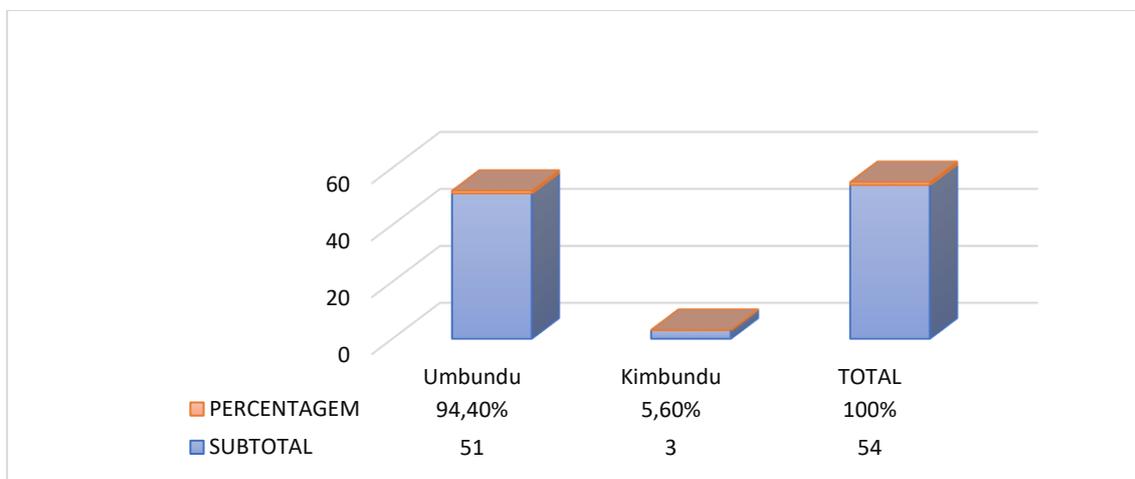


Gráfico 3: Língua bantu mais falada no bairro

Na intenção de sabermos um pouco mais sobre o historial do bairro da Estalagem para percebermos a presença massiva de falantes de umbundu, numa província típica de falantes de kimbundu, recorreremos à Comissão de Moradores do Km 12 A, órgão do governo que administrativamente tutela aquela área. Desprovida de documentos que retratem o surgimento e crescimento do bairro, o responsável da instituição indicou-nos uma das primeiras moradoras para de forma oral colhermos alguns dados.

De acordo com a anciã Rosa António David, que nasceu em 1920, moradora no bairro da Estalagem desde 1975, ou seja, desde o primeiro ano da independência de Angola, e primeira coordenadora da OMA (um braço feminino afeto ao MPLA, partido político que governa o país desde 1975) daquela circunscrição geográfica, grande parte dos primeiros moradores apareceram a partir dos anos 80, no êxodo da guerra que o país viveu durante três décadas, oriundos sobretudo do Huambo, Bié e Uíge.

A maioria vinha do Huambo e vivia em quintas onde, na qualidade de agricultor, cultivava banana, couve, batata, tomate, cebola e demais produtos do campo. Depois de notar uma certa estabilidade social e económica chamava os demais membros da família para as referidas quintas que eram de portugueses ou de angolanos residentes nas zonas urbanas de Luanda. Como se sabe, nas províncias do Huambo e do Bié predomina a etnia ovimbundu.

Tal facto acima exposto permite esclarecer a percentagem massiva de angolanos vindos da parte sul do país e de etnia ovimbundu no bairro da Estalagem concordando com os dados dos nossos informantes e, conseqüentemente, apontando para a forte presença da língua umbundu nesta localidade. Claramente, esta língua africana terá também a sua influência nos traços peculiares do português falado nessa zona suburbana.

Ainda sobre a presença e influência desta língua na nossa zona de investigação, socorremo-nos também do testemunho de Nazaré Manuel, filha da anciã, que nasceu em 1970, segundo a qual apesar de ter o kimbundu como língua nativa, aprendeu a falar umbundu pelo facto de as suas amigas de infância, vindas do Huambo, falarem frequentemente nesta língua enquanto brincavam.

Procurámos também saber se os alunos falavam uma das línguas bantu, para além da língua portuguesa. Num universo de 63 alunos, apenas 23 (36,5%) falavam, com destaque para o umbundu cuja representatividade atinge os 78,2% em detrimento dos outros 21,8% falantes de kimbundu e kikongo. A grande maioria dos alunos, 63,5%, falam apenas o português.

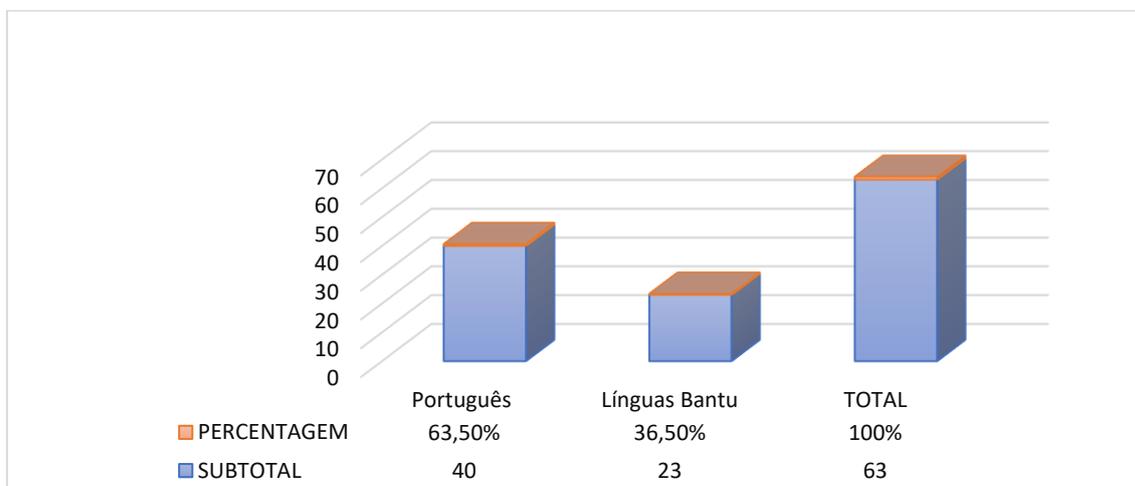


Gráfico 4: Alunos falantes de língua bantu

Tratando-se de uma pesquisa que teve a escola como foco, contámos também com a participação de dois professores da 6ª classe (última classe do Ensino Primário) e quatro professores de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário. Seleccionámos os professores do Ensino Primário por serem os profissionais que preparam os alunos para o I Ciclo, sendo que a qualidade da sua preparação didática e pedagógica bem como o

domínio dos conteúdos que ensinam condicionam o tipo de aluno que se terá no nível seguinte.

Dos dois professores da 6ª classe, uma já dá aulas há 38 anos; é formada em Instrução Primária e Ciências Exatas, no ensino médio, e fez licenciatura em Filosofia. O outro é professor há 13 anos. Formou-se em Instrução Primária, no ensino médio e é licenciado em Sociologia.

Dos quatro professores do I Ciclo a quem entregámos o questionário, um deles não se dignou responder-nos. Enviámos-lhe, inclusivamente, o material por via eletrónica de forma a facilitar o processo, mas, por razões que não compreendemos, o silêncio foi a única resposta que recebemos.

Assim, dos três que responderam ao questionário, um deles é professor há 24 anos. É formado em Instrução Primária, no ensino médio, e licenciado em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino do Português; um outro dá aulas há doze anos, formado em Ensino do Português, no ensino médio, e licenciado em Psicologia Organizacional. A mais nova da classe leciona apenas há dois anos. É formada em Ciências Físicas e Biológicas, no ensino médio, e está a frequentar o 4º ano de Direito, no ensino superior.

A tabela abaixo apresenta-nos o perfil académico dos professores com quem trabalhamos, o que nos permite ter uma ideia do grau de formação e área de especialização destes profissionais da educação.

<b>Total de Professores</b>	<b>Formação Média para Professores</b>	<b>Formação Superior para Professores</b>	<b>Formação Média em Ensino do Português</b>	<b>Formação Superior em Ensino do Português</b>
<b>05</b>	04	01	01	01

Tabela 1: Perfil académico dos professores

Em Angola, existem escolas vocacionadas para a formação de professores, quer a nível médio como a nível superior. Ali, são ministrados vários cursos em função das diversas disciplinas que integram o plano de estudo. Todavia, nem todos os que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa seguiram esta especialidade. O mais grave é que alguns lecionam esta disciplina tão complexa sem qualquer formação de professor.

A Tabela 1 mostra-nos que dos cinco professores com os quais trabalhamos apenas um tem formação média em Ensino do Português e um outro é formado nesta área somente no ensino superior. Embora a formação em Instrução Primária contemple a disciplina de

Língua Portuguesa, julgamos não ser suficiente i) pela complexidade que a disciplina em si encerra ii) e pelo contexto de multilinguismo que se assiste em Angola, realidade esta que exige do professor de línguas um *know-how* que transcenda o simples domínio do conteúdo programático.

O nosso próximo passo será o de descrever as técnicas e instrumentos que utilizámos para a produção e recolha dos dados que posteriormente serão apresentados e analisados.

### **3.3 Técnicas e Instrumentos**

Na produção e recolha de dados, dividimos a nossa atividade em diversas etapas:

(i) - Para se ter uma ideia de como as aulas de Português eram dadas, assistimos, durante duas semanas, a algumas aulas no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário. Desde as várias debilidades que verificámos, muitas vezes referentes ao domínio do próprio conteúdo a ser lecionado, ressaltamos o caso de em nenhuma aula de gramática ter sido utilizado um texto como ponto de partida. Como refere Vilela (1993: 146), “(...) os textos são de tal modo selecionados que servem de rampa para o ensino sistemático da gramática”, embora o mesmo autor considere também que não é fácil encontrar textos que abarquem todos os aspetos gramaticais a serem explorados. Por exemplo, numa aula sobre os adjetivos, o professor limitou-se a definir esta classe de palavras e destacou a sua variação em género, número e grau. Ora, uma vez que na sétima classe, por exemplo, já se fala sobre o texto descritivo, seria bastante sugestivo usar um texto desta tipologia para o ensino dos adjetivos, permitindo ao aluno identificar estas palavras com mais facilidade e analisar o uso correto no discurso.

(ii) - Orientámos os sessenta e três (63) alunos no sentido de redigirem uma narrativa sobre a família, envolvendo diálogo entre as personagens e pedimos que ao longo do texto fossem enquadrando os advérbios e expressões em estudo para que identificássemos em que contexto semântico-pragmáticos e sintáticos tais itens lexicais surgem no discurso dos nossos informantes. A introdução de diálogo ao longo da narrativa foi pertinente na medida em que algumas unidades em estudo são utilizadas como respostas, quer sejam para afirmação ou para negação, tal como veremos no capítulo que se segue.

(iii) - Aplicou-se um exercício cuja finalidade era a de levar os alunos a substituírem os advérbios destacados no texto por outras unidades com o mesmo valor semântico

normativo. Por exemplo, numa frase como “Parece-me que ainda estão no estrangeiro.”, pedimos que substituíssem a palavra em destaque por uma que garanta o mesmo valor semântico, na estrutura, tal como “**até agora**”, “**naquele momento**”, e “**por enquanto**”; seguidamente, pediu-se que os alunos voltassem a redigir a narrativa para comprovar a fiabilidade metodológica do exercício trabalhado em sala de aulas. No fundo, a ideia era comprovar se o ensino de uma classe de palavras é mais eficiente se o aprendente observar o seu uso em contexto frásico ou se o melhor é partir primeiramente da explicitação gramatical.

(iv) – Aplicámos também um inquérito sociolinguístico aos alunos da sétima classe, visando recolher dados sobre onde e com quem viviam; língua bantu que os seus encarregados de educação falavam; língua bantu mais falada no seu bairro; se os alunos falavam uma outra língua para além do português.

Tais questões acima colocadas serviram-nos para apurar se na realidade os alunos residem mesmo na Estalagem, nossa zona de atuação investigativa, bem como identificar a sua pertença étnico-linguística, permitindo-nos, desta forma, saber que língua bantu, ou outra, está subjacente na utilização da língua portuguesa.

(v) – Pedimos aos professores da 6ª classe e aos professores de Língua Portuguesa do I Ciclo para responderem a um questionário cujo objetivo consistiu em saber sobre o seu nível académico, sua área de especialização, anos de docência e que procedimentos metodológicos seguiriam numa aula de gramática, sobretudo de classes de palavras como advérbios, preposições ou conjunções.

Perguntados sobre em que meios de ensino se apoiariam num dos temas de gramática acima apontados, os dois professores da sexta classe responderam que recorreriam a uma gramática e ao manual de leitura da classe em causa. Todavia, apesar de terem feito referência ao manual que contém os textos, remetem-no em último plano, isto é, não como ponto de partida para o ensino de advérbio, conjunção ou outra categoria, mas sim somente no momento dos exercícios de consolidação. A análise deste procedimento metodológico será tratada com mais pormenor no último capítulo do nosso trabalho, altura em que estaremos a falar das propostas de exercícios, no ensino de advérbios.

Para o professor formado em Ensino do Português, no ensino superior, os temas apontados podem ser dados começando por selecionar um texto que contenha o item a

ser explorado; de seguida, leitura do texto e destaque das partes que dispõem os elementos a analisar, por exemplo, os advérbios; o passo a seguir é o de identificar a função ou papel desta unidade no contexto frásico ou textual de tal modo que, num momento posterior, os alunos sejam capazes de inferir a sua definição ou conceito.

O outro professor que se formou em Ensino de Português, mas no ensino médio, pois no ensino superior seguiu um curso muito diferente, considera que a aula devia começar pela definição da categoria gramatical em estudo, seguida da sua classificação. Num outro momento apresentaria algumas frases para que os alunos identificassem o item em causa. Os procedimentos que a professora que não tem formação tanto em Ensino do Português, como formação para a docência não estão à margem deste seu colega, ou seja, primeiro o conceito e toda a classificação e de seguida o uso de um texto ou frase para a consolidação dos conteúdos.

Como se sabe, a formação do professor joga um papel crucial na qualidade do ensino. Pelo que se constatou, dos cinco professores apenas um tem formação superior em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino do Português e consideramos que os seus procedimentos metodológicos, com alguma ressalva, são os mais recomendáveis. Outros, apesar de no ensino médio terem feito uma formação ligada à docência, no ensino superior formaram-se numa área muito à margem da sua atividade; uma outra, em situações mais rigorosas, nem sequer seria admitida a dar aulas e sobretudo de uma disciplina fundamental, complexa que exige uma especialização, tal como já fizemos referência. Mesmo que se recorra a superações permanentes e a autodidatismo, há aspetos muito técnicos que não se compadecem com tais recursos.

Geralmente, por carência de quadros, os gestores escolares têm-se visto forçados a adaptarem o seu pessoal. Muitos professores assumem disciplinas sem possuírem um domínio mínimo dos seus conteúdos e embora acreditemos que com o tempo ganhem uma relativa experiência, o certo é que enquanto isso não acontece muitas crianças estarão sendo deformadas, em vez de formadas.

Depois de aplicados os métodos, as técnicas e instrumentos, foi-nos possível organizar 63 textos narrativos produzidos pelos alunos. Este será o material que nos servirá para analisarmos os valores semântico-pragmáticos de alguns advérbios no contexto linguístico angolano em contraste com o previsto pela norma padrão.

Consideramos que a quantidade de textos é significativa, pois ao termos induzido os alunos a utilizarem os itens lexicais em estudo, tal favoreceu a sua frequência, diferentemente do que aconteceria se os dados fossem espontâneos.

**CAPÍTULO IV**  
**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE**  
**DOS RESULTADOS**

Tal como temos vindo a afirmar ao longo da nossa explanação, o português em Angola apresenta algumas especificidades em que diferem da variante padrão, no caso, a europeia, motivadas por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Debruçando-se sobre a situação atual e o futuro do português em Angola, Banza (2014: 31) afirma que,

*“No caso dos países africanos, só muito recentemente descolonizados, a permanência da influência centralizadora do português, a nível político e linguístico, tem contido o acelerar da deriva, que agora começa a acentuar-se significativamente, sobretudo em Angola e Moçambique, onde as particulares circunstâncias de contacto linguístico produziram variedades próprias, resultado, por um lado, da natural interferência das estruturas bantu no português, por outro da ausência, desde o período colonial, de um esforço adequado de escolarização em português, que, de facto, nunca existiu, facilitando, assim, o cruzamento de padrões entre o português e as línguas nativas”.*

Ainda que estejam identificadas as suas particularidades, a inexistência de instrumentos normativos da variante angolana do português faz com que nas escolas se ensine a gramática da variante europeia, diferentemente do que acontece no Brasil. Todavia, apesar desta orientação, tem sido muito recorrente encontrarem-se marcas, sobretudo sintáticas e morfológicas, na produção linguística dos alunos, que estão à margem do previsto pela norma padrão.

Com vista a estudarmos alguns valores semânticos e pragmáticos de determinados advérbios, no contexto linguístico angolano, tivemos de orientar os 63 alunos da 7ª classe do Complexo Escolar Teresiano de Viana a redigirem uma narrativa, tal como já nos referimos no ponto sobre a metodologia. Nos momentos que se seguem, passaremos a apresentar alguns extratos retirados da produção textual dos nossos informantes nos quais estão inseridos os itens lexicais *só, ainda, ainda só, já e já sim*, para, de seguida, serem analisados os seus sentidos no enunciado, bem como o contexto linguístico/comunicativo em que surgem.

A dinâmica a ser seguida para que melhor se perceba a nossa exposição será a seguinte: cada informante será identificado com o código CETV, iniciais do nome da escola em que trabalhámos; 7A ou 7C, ano de escolaridade e a respetiva turma; uma numeração aleatória que vai de 1 a 63, número total de informantes.

De forma a evitarmos recuos na leitura, ao invés de primeiramente apresentarmos todas as frases do *corpus* para depois serem analisadas, levando-nos a remissões, cada item lexical será apresentado e imediatamente analisado.

Vale também observar que os alunos da sétima classe revelaram sérias debilidades, nos vários domínios da redação do texto. Sem qualquer pretensão de as descrever, importa-nos apenas referir que faremos uma correção à estruturação textual e não ao conteúdo. Ou seja, notámos, por exemplo, casos em que há diálogo entre as personagens, mas sem o sinal gráfico que o introduz (travessão) ou ainda situações em que a fala do narrador e o diálogo das personagens aparecem num único parágrafo. Assim, de forma a facilitar a compressão dos enunciados, consideramos conveniente esta intervenção.

No decorrer da nossa análise, sempre que possível, faremos recurso a uma das línguas bantu para podermos encontrar justificação do uso das unidades lexicais em estudo, com valores semânticos e contextos à margem do português europeu.

Por exemplo, em umbundu, existem as palavras **ñgo** e **handi**, muito produtivas no discurso, que, para o português, significariam, respetivamente, **só** e **ainda**. Porém, os ovimbundu podem usar aquelas palavras no seu discurso em situações linguísticas/comunicativas em que no português padrão os seus equivalentes, *só* e *ainda*, não teriam lugar, como veremos no ponto que segue.

Entretanto, adianta observar que, de forma isolada, as duas palavras em destaque não possuem, no português de Angola, os valores semânticos que ganham em contexto. Dito de outra forma, nenhum angolano diria que “só” significa “por favor”, porém podia dizer “Empresta **só** o teu lápis”, usando a palavra destacada, não como sinónimo de “apenas ou somente”, mas como se dissesse “Empresta-me o teu lápis, por favor”.

De acordo com Lima (op.cit.: 15),

*“(...) devemos sempre distinguir entre dois níveis: a língua como sistema de unidades que têm significados, e que por isso podem ser usadas para comunicar, e a comunicação real, i.e., o que as pessoas podem querer alcançar ao usar a língua.”*

É sobretudo deste segundo nível que nos ocuparemos ao longo da análise aos itens em estudo.

#### 4.1 Enunciados com a palavra “só”

(58) a. CETV7C23

*Mas, depois ela me acordou e pediu para ir chamar a vizinha.*

*– Elsa, acorda só e vai chamar a tia Bela...*

b. CETV7A1

*Chegando lá, eu disse:*

*– Mamã, deixa-me só andar de barco!*

c. CETV7A14

*– Eu sei como é que se executa o ritual, mas não sei o nome deste ritual – respondeu a mãe.*

*– Mamã, explica-me só como se executa – disse eu.*

d. CETV7C16

*– None, vem cá. Ajuda-me só a pôr a comida no sexto do piquenique.*

e. CETV7A44

*– Tens medo de ir em casa?*

*– Sim. O meu pai só bate.*

f. CETV7C59

*– Maria, já fizeste mbora a tua tarefa de Matemática?*

*– Já fiz ontem. Aquele professor que só manda ficar de joelho.*

g. CETV7A33

*– Estou a pensar bem. Só estraguei a nossa amizade.*

h. CETV7C51

*– Estás a ver quando me falaste para não ir no campo porque já era tarde?*

*– Sim, estou.*

*– Só gastei mesmo o meu tempo.*

i. CETV7C59

*– Mamã, ainda vais sair?*

*– Não. Vou só na tia Mingota.*

j. CETV7C57

– *Não saem. Vou só pegar um dinheiro no carro – disse o meu irmão mais velho.*

k. CETV7A11

Estava muito nervosa e depois disse:

– *Vão só dormir...*

l. CETV7C58

*O meu pai estava a complicar muito a senhora da cantina e a minha mãe lhe disse:*

– *Paga só e vamos. Deixa de complicar a senhora alheia.*

Os enunciados acabados de serem apresentados podem muito bem ser produzidos por um falante da variante europeia do português. Contudo, a diferença não estará tanto na sintaxe, mas no sentido ou situação de uso. Na variante padrão, a palavra “só”, nos casos acima descritos, significaria “apenas” ou “somente”. Em Angola, tanto pode ter este valor semântico, como outros que passamos a analisar.

Em 58a, b, c e d, “só” substitui a expressão de cortesia “por favor”. Este valor semântico-pragmático é o mais recorrente na variante do português falado em Angola. Retirando esta palavra do enunciado, por meio da neutralização, ficando “Elsa, acorda...”, o ato ilocutório deixa de ser um pedido e passa para uma ordem. Na língua umbundu, dizer apenas “Pasuka”, é uma ordem, mas se disser “Pasuka **ñgo**” estaria a pedir um favor para que alguém acorde. Quando, por exemplo, a filha pede à mãe que explique “só” a execução de um dado ritual, trata-se, na realidade angolana, de um favor.

No enunciado 58e, quando o filho revela ter medo de ir a casa porque o pai “só bate”, passa-se a ideia de que determinado ato é frequente, habitual e não a de que nada mais faz para além de bater, único sentido possível no português europeu. Assim, dizer “Tate oveta” [O pai bate] é diferente de “Tate oveta **ñgo**” [O pai **só** bate], que equivaleria a “O pai tem o hábito de bater”. A mesma noção de hábito ou frequência pode ser encontrada em 58f em que a aluna tratou de resolver a tarefa, pois não queria correr o risco de ficar de joelhos, castigo recorrente nas aulas de Matemática.

Geralmente, usamos o enunciado em 58g e h quando nos arrependemos de algo. Dizer apenas “Estraguei a nossa amizade”, por exemplo, não passaria de uma simples informação. Todavia, com o acréscimo da palavra “só”, passamos esse sentimento de arrependimento ou de decepção, isto é, que de nada valeu a atitude ou a postura tomada.

A palavra “só” também é usada para significar “por um instante”, isto é, que determinado ato ou evento será breve. Nos exemplos de 58i e 58j, quando se diz, respectivamente, que “só se vai à casa da tia Mingota” ou “só se vai pegar um dinheiro no carro”, pode muito bem significar que não irá a uma outra casa a não ser a da pessoa mencionada ou que nada mais tirará do carro para além do dinheiro. Todavia, nestes dois contextos, não é essa a ideia. Aqui, é como se disséssemos “Vou à casa da tia Mingota, mas não me demoro” ou “Vou por um instante ao carro para tirar um dinheiro”.

Finalmente, em 58k e l, temos a ideia de conveniência, isto é, de que determinado ato é o recomendável, é o melhor. Assim, ao dizer-se “vão só dormir” ou “paga só e vamos”, transmite-se ao interlocutor a ideia de que o melhor a fazer é dormir ou pagar a conta. De outra forma, mais de acordo com a norma, podia dizer-se, por exemplo, “Convém pagares a conta...”

#### 4.2 Enunciados com a palavra “ainda”

(59) a. CETV7C31

Paulino disse:

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

b. CETV7A7

– *Sim, agora mesmo já vou lavar.*

– *Quando tu acabares, vamos **ainda** hoje mesmo à praça.*

c. CETV7C26

– *Ainda não foste à escola?*

*E ela respondeu:*

– ***Ainda!***

d. CETV7A3

– *Já lavaste as mãos?*

– ***Ainda**, mas vou já.*

e. CETV7A21

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

– ***Ainda** vai chamar a Leninha.*

f. CETV7C51

*Depois o meu irmão disse:*

– *Pedro, não vai mais no campo porque já é tarde.*

– *Fala **ainda** se não vou sair?*

g. CETV7C24

– *Assim a minha colega não vão lhe convidar na festa?*

– *Fica calma. Já vamos lhe meter na lista. **Ainda** como é que ela se chama?*

h. CETV7A18

*A minha irmã jogava andebol e naquele domingo tinha um jogo duro e já era tarde.*

– *O almoço vai demorar muito? Tenho de ir jogar.*

– *Está quase. **Ainda** o jogo é a que horas?*

Em 59a e 59b, “Espera **ainda**...” e “Vamos **ainda**...”, no português europeu, com a posição mais adequada do advérbio antes do verbo, a palavra em destaque significaria “por enquanto”, todavia na variedade do português falado em Angola, tanto pode ter este significado, como, mais concretamente nos enunciados em análise, pode revelar um tratamento de cortesia.

Normalmente, a palavra “ainda” é muito usada em Angola para diluir a imperatividade do locutor diante do seu alocutário. Mais do que questões linguísticas, a relação entre os interlocutores joga um papel fundamental para o seu uso, assim como a cultura envolvente.

Por exemplo, em umbundu, dizer apenas “Kevelela” revela uma certa superioridade por parte do locutor. Para “suavizar”, ou seja, ser mais formal, dir-se-ia “Handi kevelela”, cuja tradução literal seria “Espera **ainda**”. Esta transferência do umbundu para o português é muito recorrente, sobretudo na parte Centro-Sul de Angola.

Uma outra particularidade que podemos registar é o uso do advérbio de tempo “ainda” como se fosse um advérbio de negação, tal como se apresenta em 59c e 59d. O mais comum é o segundo caso, ou seja, quando a interrogativa começa com o “já”. Lembramo-nos, aqui, quando adolescentes, de brincar às escondidas em que a pessoa a quem competia procurar pelos outros gritava “já?” e os demais respondiam “ainda!” Portanto, é muito recorrente dizermos “ainda” em vez de “ainda não”.

A este propósito, Costa (2006: 223), na análise que faz sobre a variante sociolinguística da língua portuguesa determinada pela interferência das línguas bantu, afirma que “se assiste, muitas vezes à reconversão de **ainda não** e **ainda**, passando este operador a desempenhar uma função cumulativa”.

Tal como acontece com o uso de “só”, não são poucas as vezes em que se usa “ainda” com o valor de “por favor”, como podemos observar no exemplo em 59e. Isto facilmente se explica recorrendo a uma das línguas bantu, no caso o umbundu. Tanto podemos dizer “Kavilikiye **ñgo** Leninha”, cuja tradução literal seria “Vai chamar **só** a Leninha” ou de igual modo dizer-se “**Handi** kavilikiye Leninha”, devendo traduzir-se por “**Ainda** vai chamar a Leninha”. Em qualquer dos casos, está patente a ideia de um pedido de favor.

Nós usamos a palavra “ainda”, como no contexto de 59f, quando queremos lançar um desafio ou quando alguém nos põe à prova se somos ou não capazes de tomar determinada decisão, postura ou atitude. Assim, em vez de “Tens dúvidas que sou capaz de sair?”, diz-se “Fala **ainda** se não vou sair?”

Quando pretendemos que alguém nos faça lembrar de alguma coisa, podendo ser uma data, um evento ou um conceito, é comum a inclusão de “ainda”. Em 59g, se retirarmos a palavra destacada fica “Como é que ela se chama?”, implicando que o emissor nunca soube o nome da pessoa em questão. Entretanto, ao perguntar “**Ainda** como é que ela se chama?” pressupõe-se que sabia o nome, mas, naquele momento, não se lembrava. O mesmo pode dizer-se do enunciado em 59h. Ao perguntar “**Ainda** o jogo é a que horas?” implica que num dado momento já se lhe tinha dito a hora e que se tinha esquecido.

### 4.3 Enunciados com a expressão “ainda só”

(60) a. CETV7A20

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

b. CETV7A8

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

A mãe respondeu:

– Vou **só ainda** tomar um banho e vou já.

c. CETV7A15

*Respondi ao meu pai:*

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

d. CETV7A6

– *Mas **ainda só** vou chamar o meu amigo Vado.*

*Disse-me:*

– *Vai, mas não demores!*

A combinação entre os advérbios “ainda” e “só” também é muito recorrente no português falado em Angola, embora em muitos contextos percam este valor adverbial, de tempo e de exclusão, respetivamente.

A posição destas duas unidades lexicais não é uniforme, ou seja, podem aparecer de forma intercalada, como em 60a; com a anteposição de “só”, como em 60b; ou ainda com a anteposição de “ainda”, como em 60c e d.

De qualquer forma, o valor semântico-pragmático mais usual para esta combinação é o de pedido de autorização, permissão ou licença para fazer alguma coisa, como se disséssemos, por exemplo, “Importa-se que eu vá despedir-me dos amigos?”.

Esta combinação também é muito usual em umbundu, todavia a mobilidade dos dois constituintes é muito limitada, tal como podemos exemplificar.

e. **Handi** ndenda **ñgo** kondjo.

f. \***Ñgo** ndenda **handi** kondjo.

Portanto, em 60e, encontra-se a “fórmula” mais comum para um pedido de licença nesta língua bantu mais falada em Angola, cuja tradução literal seria “**Ainda** vou **só** a casa” e, de acordo com a norma padrão, teríamos “Permita-me que vá a casa”.

O enunciado em 60f é agramatical, pois a posição regular de “ñgo” é pós-verbal, diferentemente do que acontece em português, cuja mobilidade é possível, tal como já o demonstrámos.

#### 4.4 Enunciados com as palavras “já” e “já sim”

(61) a. CETV7C32

– *Sim, mamã, não faz mal, posso beber só **já** um sumo.*

b. CETV7C30

– *Não podemos esperar até que o carro arranque* [referindo-se a um carro avariado].

*E o motorista respondeu:*

– (...) *espera só **já**. O carro vai pegar.*

c. CETV7C43

– *Olha **já** o Anderson como ficou quando o papá lhe deu a bina.*

d. CETV7C61

– *Sim, a festa estava boa. Não ias ver **já** a Salomé...*

e. CETV7C28

– *Mas estão a demorar muito para comer.*

*Ele respondeu:*

– ***Já, já** vamos comer.*

f. CETV7A13

– *Beatriz, **já** estás a vir?*

– ***Já sim.***

g. CETV7C24

– ***Já** está tudo pronto?*

– ***Já sim.***

h. CETV7A33

– ***Já** comeste?*

– ***Sim, já** – respondeu a Laurieth.*

O advérbio **já** é muito produtivo na variante do português falado em Angola, sendo que em muitas situações perde o seu valor temporal e aspetual e ganha um valor puramente pragmático, isto é, o seu valor é interpretado em função do contexto. Contudo, no *corpus* que analisámos, encontrámos apenas alguns desses valores.

No primeiro enunciado, em 61a, a presença de “já” pressupõe um certo conformismo por parte do locutor, ou seja, não havendo coisa melhor, pode-se mitigar com o que se possui. No caso em concreto, se neutralizássemos esta unidade lexical, a ideia que se transmitiria seria simplesmente a de tomar apenas um sumo, que até podia ser por sua livre vontade.

Entretanto, com a inclusão de “já” no discurso o valor pressuposicional é outro, como explicámos, revela que, não havendo outra oferta, o melhor é “contentar-se” com o real.

Em Angola, usamos “já”, como em 61b, para dizer que determinada ação, atitude ou postura é a mais conveniente, a recomendável. No caso, o motorista procura convencer um passageiro que, ao invés de pegar um outro carro, o melhor mesmo era esperar, que a avaria seria superada. Dizer apenas “Espera só”, podia, no contexto angolano, significar “Espera, por favor”, que não é o caso em concreto, pois o que se pretende é persuadir o interlocutor a esperar.

Apesar da semelhança estrutural entre o enunciado em 61a e 61b, o contexto dissipa a dúvida. Assim, um falante de português que não esteja por dentro da realidade sociolinguística angolana, pode encontrar sérias dificuldades de interpretação.

Em 61c e 61d, o valor é o mesmo. Usamos o “já” nestes contextos para manifestarmos uma surpresa ou mesmo indignação pelo comportamento, atitude de alguém ou mesmo pela ocorrência de um facto inesperado.

No enunciado em 61e, a repetição imediata de “já” implica a iminência da ocorrência de um facto, ou seja, que algo está para breve. Acreditamos que este valor não é particular ao caso angolano.

Finalmente, nos enunciados 61f e 61g, temos a combinação entre “já” e “sim”. A ocorrência “regular” no português padrão é a anteposição da palavra “sim” ao “já”, como no exemplo em 61h, em que primeiro elemento concorda com o teor expresso na pergunta e, de seguida, o “já” para denotar uma ação concluída, portanto o seu valor temporal e a elipse do verbo presente na pergunta, cujo contexto ajuda a identifica-lo facilmente, evitando que se responda “Sim, já comi”. Numa situação coloquial, a resposta podia ser apenas “sim” ou ainda “já”.

Observe-se, entretanto, que a inclusão do item “já sim”, no presente estudo, não é tanto pelo seu valor semântico e pragmático, uma vez que neste aspeto em nada difere do “sim, já”. A intenção consistiu em realçar a inversão na posição do constituinte que, talvez, seja motivada pela presença de “já” na pergunta, levando a que a resposta também comece com este item.

Um outro dado que também nos parece digno de realçar é a entoação. “Já sim” é pronunciado sem observar pausa, o que torna dúbia a necessidade ou não de uma vírgula

entre os dois elementos, quando escrevemos. O mesmo não acontece com “sim, já”, cuja pausa na entoação evidencia a presença da pontuação.

Depois de termos descrito os valores normativos dos itens em estudo e termos confrontado com os enunciados produzidos pelos nossos informantes, foi possível verificarmos muitas diferenças com o Português europeu.

Para o entendimento de alguns enunciados, tivemos, a título ilustrativo, de recorrer à formas e significados do umbundu, língua bantu mais falada em Angola. Importa observar que não pretendemos afirmar que esta língua bantu represente a única fonte de interferência. Provavelmente, em qualquer outra língua africana encontraríamos justificação. Entretanto, o recurso ao umbundu deveu-se tanto a ter maior representatividade etnolinguística no seio dos nossos informantes como a ser a língua bantu sobre a qual temos um relativo domínio, permitindo-nos, assim, melhor fundamentação.

Uma questão que a todo custo não se quer calar prende-se com o facto de como perceber a interferência linguística do umbundu, ou de outra língua bantu, no português em adolescentes monolíngues, isto é, naqueles alunos que somente falam português?

Ora, a resposta a esta questão, que parece ser de interesse numa pesquisa como a nossa, pode ser encontrada naquilo que Costa (op. cit.: 27) designou por “transposição de línguas”. Para a pesquisadora, tal fenómeno consiste no seguinte:

*“Uma criança, em idade de aquisição da linguagem, apesar de os seus pais terem a LM uma LN, aprende as primeiras palavras em português no colo da mãe, mesmo que esta não domine esta língua e que é comum vermos uma mãe a falar com a sua criança algumas palavras soltas em português, ainda que mal pronunciadas.”*

Mais adiante, a autora avança que o facto de na época colonial o conhecimento da língua portuguesa ter sido obrigatório e condição necessária para a promoção social criou entre os angolanos um esforço em aprendê-la. Porém, o analfabetismo da população fez tender para a adaptação das estruturas das línguas bantu ao português, fenómeno que, para Teresa Costa, é prejudicial à língua portuguesa no país, até ao momento atual.

As referências acima apresentadas servem-nos para dar um cunho mais científico à nossa exposição. Caso contrário, bastaria que narrássemos a nossa própria experiência, pois somos fruto desta realidade linguística, de pais com pouca instrução académica cuja

língua materna é o umbundu, falantes de um português desestruturado, “herdado” por nós como L1.

A par disso, Viti (2012: 18) afirma que “A L1 adquirida/aprendida por falantes angolanos, sem sombra de dúvida, apresenta características próprias, tratando-se de uma aquisição feita em contexto plurilingue ou bilingue”.

A afirmação desta autora ajuda-nos a compreender o facto de os nossos informantes, apesar de a maioria ter o português como L1, e para alguns a única, serem propensos a incorrerem em interferências de línguas bantu na altura de produzirem textos em português, materializando-se na adaptação estrutural daquela, nesta, situação que, tal como já referimos, merece um olhar didático-pedagógico mais atento, se tivermos em conta a implicação desta realidade sociolinguística no processo de ensino.

O que nos parece mais intrigante é o facto de os alunos da sétima classe não têm dificuldades em classificar, por exemplo, a palavra “ainda” e “só” como advérbios de tempo e de exclusão, respetivamente. Entretanto, no momento da produção textual, empregam estas palavras em situações não previstas pela norma, demonstrando-se, claramente, a “penetração” da variante do português falado em Angola no sistema de ensino.

De facto, este quadro suscita muitas reflexões na medida em que não estão em causa apenas os advérbios, mas todo um conjunto de aspetos gramaticais ministrados na escola. A preocupação que se levanta é que os professores, geralmente, ao corrigirem os trabalhos dos alunos fazem-no tendo como referência a norma padrão em detrimento das marcas peculiares da variante do português de Angola, o que, naturalmente, se reflete no processo de avaliação das aprendizagens.

**CAPÍTULO V**  
**PROPOSTA DE EXERCÍCIOS**

O ensino da Língua Portuguesa em contexto multilíngue, como é o caso angolano, exige dos profissionais da educação a adoção de metodologias e atividades em sala de aulas que concorram para o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos. Como bem salienta Cardoso (2012: 48),

*“quantas vezes deveríamos ser nós, professores, a colocar em causa o nosso modo de lecionar em vez de culparmos os alunos pelo insucesso em aprender, de nada saberem, das dificuldades em escrever, de se expressarem bem oralmente, etc.”*

A mera transmissão de regras e conceitos gramaticais, apesar da sua reconhecida importância, não favorece aquilo que seria a função social da língua, principalmente num país em que o português não é a língua materna de todos e há ainda aqueles que nem sequer o falam, pelo menos até antes de atingirem a idade escolar.

*“De facto, é nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que se encontra a maior parte dos falantes de PLS. O que não significa que, nesses países, não haja um certo número de pessoas que a desconheçam completamente ou, para quem, tal como a maior parte dos portugueses e brasileiros, ela é L1” (Leiria, 1999: 2).*

A prática do ensino da língua pela língua, ou seja, como um simples sistema, data da antiguidade e tem vindo a ser refutada, nos dias de hoje, por muitos estudiosos. Bagno (1999: 56) refere que

*“Quando o estudo da gramática surgiu, no entanto, na antiguidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua literária. Aliás a palavra gramática, em grego, significa exatamente “a arte de escrever”.*

Consciente da insuficiência deste modo de olhar somente de forma prescritiva para a gramática, Bagno (op. cit.: 107-108) adverte que

*“(…) em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva) cuja consequência inevitável é a criação de um sistema de incapacidade, de incompetência”.*

Na mesma linha de pensamento, Cassany et al. (2002: 308) advogam que o ensino da língua não deve consistir tanto “nos conhecimentos teóricos sobre as unidades linguísticas

e as regras de funcionamento, mas na aplicação prática destes conhecimentos nas habilidades de compreensão e expressão”.

No trabalho que efetuámos junto dos professores do Complexo Escolar, verificámos uma clara separação entre as aulas de gramática e o trabalho com o texto. Embora o conhecimento explícito da gramática seja relevante, o certo é que para os alunos em causa, entre os doze e catorze anos de idade e a frequentarem o primeiro ano do I ciclo do ensino secundário (recentemente saídos do ensino primário), o treino de uma comunicação, oral e escrita, eficaz torna-se necessário. Para tal, é recomendável que os alunos não só memorizem as regras e conceitos gramaticais como também saibam o modo e o momento de os utilizar, nos mais variados objetivos comunicativos.

As diversas tipologias textuais constituem um verdadeiro recurso para que, gradualmente, o adolescente melhore a sua competência comunicativa, pois o objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa não é que o aluno consiga classificar, por exemplo, uma palavra como adjetivo, advérbio ou, ainda, identificar o tempo e o modo de um verbo. O que se quer, realmente, é que ele seja capaz de produzir enunciados coesos e coerentes; produzindo um discurso que lhe permita ser facilmente percebido pelo seu interlocutor. O alcance deste objetivo passa pela exploração de aspetos gramaticais no trabalho com o texto em sala de aulas. No dizer de Duarte (2008: 220), “A unidade texto adquire relevância como local privilegiado do encontro entre o estudo da Língua e o da Literatura, já que a defesa dessa inseparabilidade é por mim, militantemente assumida.”

Num estudo sobre a Língua Portuguesa e o seu ensino em Angola, realizado na província da Lunda-Norte por Gaspar, Osório e Pereira, constatou-se o seguinte:

*“Os alunos demonstram desvios de raciocínio e “confusões” mentais, mesmo diante de enunciados objetivos e de carácter denotativo. Para além disso, não têm experiências de leitura, nem de escrita, revelando graves falhas na demonstração destas competências. Não distinguem diferentes tipologias textuais, nem mesmo reconhecem o que é ou não literário. Paralelamente, são incapazes de refletir sobre o subjetivo ou fazer o cruzamento analítico de ideias. A capacidade de interpretação é também extremamente débil e as práticas de estudo não são uma realidade. A gramática é assimilada pelos conceitos e pelas regras, memorizada pela prática de exemplos isolados e distantes de uma reflexão linguístico-comunicativa [grifo nosso]” (Gaspar et al., 2012: 47).*

As citações apontadas demonstram até que ponto é fundamental que nas aulas de gramática tenhamos em conta o texto. O que tem sido recorrente, talvez por ser muito trabalhoso produzir ou encontrar sempre um texto à altura do conteúdo linguístico que se

quer explorar, é a criação de frases isoladas e, de seguida, destacar o item que se quer estudar, perdendo-se de vista o contexto comunicacional.

Fonseca vai mais longe ao considerar a literatura como a genética do funcionamento da língua e, por isso, inseparáveis, tal como podemos conferir:

*“A inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura tem como fundamento teórico a inscrição genética do fenómeno literário no funcionamento da língua que se repercute e concretiza, no âmbito didático, na larga margem de coincidência dos objetivos a atingir”*  
(Fonseca, 2000: 44).

Depois de tudo o que se disse em torno da didática da língua, isto é, da exploração de aspetos gramaticais no texto, dedicar-nos-emos a apresentar algumas propostas de exercício que, apesar de se destinarem concretamente aos advérbios, poderão abrir caminhos para o ensino de outras classes de palavras.

Vale observar que embora se tenha noção da existência de uma variante tipicamente angolana, os respetivos exercícios visam levar o aluno ao uso dos advérbios de acordo com o previsto na norma padrão, pois é nesta variante que são avaliadas as suas produções linguísticas.

### **5.1 Exercício de substituição**

1 – Lê o texto que se segue e interpreta com muita atenção as palavras sublinhadas.

#### **Um passeio em família**

Numa manhã de domingo, o sol ainda não tinha nascido quando tio Lumingo decidiu levar a sua família à praia. Não era o seu costume, mas acordou pensando só naquela saída.

— Ó Mariana, — gritou tio Lumingo para a esposa — aqui só vai ficar o Minguito para tomar conta da casa.

— Eh, Pai! Ainda se os vizinhos estivessem cá, seria outra coisa. Parece-me que ainda estão no estrangeiro. Não gosto de estar só! — reclamou o Minguito.

— E aquele teu amigo muito simpático já regressou do passeio? Podes ficar com ele!

— Ainda não, Pai. Continua em casa do avô.

— Oh, afinal já andas preparado?!

— Sim, já!

Depois de o pai ter concordado, a família partiu para a praia e só regressou de lá já à tardinha.

2 – Depois de teres lido o texto, substitui as palavras sublinhadas pelas que te parecerem mais adequadas: **sozinho, apenas, até agora, naquele momento, por enquanto, somente, pelo menos.**

Não nos preocupando apenas com o domínio da classificação morfológica das palavras, mas sobretudo com a capacidade discursiva, trabalhamos com os alunos da sétima classe, num texto da nossa autoria (acima apresentado).

**Passo 1:**

Depois de distribuído o texto aos alunos, o professor procedeu a uma leitura modelo, pois uma má leitura pode comprometer a compreensão do teor do próprio texto;

**Passo 2:**

O professor pediu aos alunos que lessem o texto e que interpretassem, em cada contexto, os valores semânticos dos advérbios “só” e “ainda”, elementos do nosso estudo pragmaticamente mais problemáticos no contexto linguístico angolano;

**Passo 3:**

O passo seguinte foi o de orientar os alunos a substituírem as unidades destacadas por outras palavras ou expressões, já listadas por nós, sem que se perdesse de vista a ideia do enunciado.

**Passo 4:**

Posteriormente, fizemos a análise e a correção dos exercícios, esclarecendo as palavras cujos valores mais se adequavam aos contextos;

**Passo 5:**

Finalmente, passámos para a explicitação gramatical, trabalhando, com os alunos, no conceito, classificação e função dos advérbios na frase, introduzindo questões relacionadas com a norma e a variedade do português de Angola.

**Hipóteses:**

No fim deste exercício, pretendia-se que os alunos confirmassem pelo menos duas hipóteses: i) que determinados advérbios podem ser substituídos por outras palavras da

mesma natureza e conservar-se o sentido do enunciado; ii) que uma mesma palavra pode apresentar diversos significados e mudar de classe gramatical quando enquadradas em contextos diferentes.

Com a finalidade de conduzirmos os alunos à norma, incluímos os itens “ainda não” e “sim, já” (no texto) como se implicitamente estivéssemos a dizer-lhes que para negação a forma “correta” é “ainda não” e não simplesmente “ainda” e que em vez de “já sim”, devemos dizer “sim, já”.

Uma vez que nos contextos formais, ou pelo menos nos momentos de avaliação dos trabalhos dos alunos, não se leva em conta a variedade do português falado em Angola, procurámos, com o exercício de substituição, conduzir os alunos para os valores adverbiais previstos pela norma padrão, pois tal como vimos em alguns extratos presentes no *corpus*, os nossos informantes incluíram na sua produção textual valores semânticos e pragmáticos característicos da realidade angolana cuja variante ainda não está normatizada, situação que pesaria negativamente se se tratasse de um teste.

## 5.2 Exercício com texto lacunar

Depois de leres o texto abaixo, preenche os espaços em branco com as seguintes palavras que mais te parecerem adequadas: **mal, às tardes, amanhã, imediatamente, hoje, por perto, de forma alguma, aqui, com certeza, bastante e sempre.**

### Com que é que se parece um professor?

Ngunga tinha um princípio: se havia algum problema, ele preferia resolvê-lo \_\_\_\_\_. Deveria esperar que o Comandante o chamasse. Mas não esperou. Foi ele mesmo falar ao Comandante. Para quê ter medo? O Comandante Mavinga estava divertido com a conversa. Falou:

— És um rapaz esperto e corajoso. Por isso deves estudar. \_\_\_\_\_ chegou um professor que vai montar uma escola \_\_\_\_\_ perto. Deves ir para lá \_\_\_\_\_, e, \_\_\_\_\_, vais aprender a ler e a escrever. Não queres?

Ngunga ficou silencioso. Escola? Nunca vira. Ouvira falar, isso sim. Era um sítio onde tinha de se estar \_\_\_\_\_ sentado, a olhar para uns papéis escritos. Não devia ser bom.

— Prefiro ser guerrilheiro. Se não me querem \_\_\_\_\_, então vou para outro sítio.

— Ngunga, tu és pequeno demais para ser guerrilheiro. Aqui já te disse que não podes ficar\_\_\_\_\_. Andar só, como fazes, não é bom. Um dia vai acontecer-te uma coisa má. E não estás a aprender nada.

— Como? Estou a ver novas terras, novos rios, novas pessoas. Oiço o que falam. Estou a aprender.

— Não é a mesma coisa. Numa escola aprendes mais. E assim vais conhecer o professor. Já viste um professor? Diz-me com que é que se parece um professor? Vais conhecer a escola. Eu parto\_\_\_\_\_ e tu vais comigo.

O Ngunga precisa de estudar\_\_\_\_\_, para não ser como nós. Se se portar\_\_\_\_\_, avise-me. Estás a ouvir, Ngunga? Se não trabalhares bem, eu vou saber. E, se fugires da escola, eu encontrar-te-ei.

Pepetela (1980). *As aventuras de Ngunga*. São Paulo: Ática (texto adaptado)

No decorrer do nosso estudo, não trabalhámos com exercício de preenchimento de lacunas, pois não tivemos muito tempo ao nosso dispor já que as aulas tinham de prosseguir com seu ritmo normal, de acordo com a planificação trimestral. Entretanto, consideramos sugestiva esta tarefa na medida em que permite ao aluno analisar a falta ou mudança de sentido que provoca a ausência ou presença de um advérbio no enunciado.

Para um exercício deste tipo, os procedimentos seriam os seguintes:

**Passo 1:**

O professor faz uma leitura modelo;

**Passo 2:**

Em silêncio, os alunos fazem uma leitura minuciosa, procurando identificar os elementos em falta no texto, para completar o seu sentido;

**Passo 3:**

Selecionando os advérbios e locuções adverbiais propostos por nós, os alunos preenchem as lacunas com as palavras e expressões que acharem mais adequadas para cada situação;

**Passo 4:**

Feito o exercício, o professor faz a sua correção e apresenta a solução de preenchimento das lacunas.

### **Hipóteses:**

Depois deste exercício, esperamos que os alunos sejam capazes de i) reconhecer a função dos advérbios no enunciado e ii) saber que quando juntamos duas ou mais palavras com valor adverbial, dá-se o nome de locuções adverbiais.

### **5.3 Exercício de distribuição por subclasse**

1- Lê o texto e presta muita atenção aos elementos que aparecem destacados.

#### **Com que é que se parece um professor?**

Ngunga tinha um princípio: se havia algum problema, ele preferia resolvê-lo **imediatamente**. Deveria esperar que o Comandante o chamasse. Mas não esperou. Foi ele mesmo falar ao Comandante. Para quê ter medo? O Comandante Mavinga estava divertido com a conversa. Falou:

— És um rapaz esperto e corajoso. Por isso deves estudar. **Hoje** chegou um professor que vai montar uma escola **aqui** perto. Deves ir para lá **às tardes** e, **com certeza**, vais aprender a ler e a escrever. Não queres?

Ngunga ficou silencioso. Escola? Nunca vira. Ouvira falar, isso sim. Era um sítio onde tinha de se estar **sempre** sentado, a olhar para uns papéis escritos. Não devia ser bom.

— Prefiro ser guerrilheiro. Se não me querem **por perto**, então vou para outro sítio.

— Ngunga, tu és pequeno demais para ser guerrilheiro. Aqui já te disse que não podes ficar **de forma alguma**. Andar só, como fazes, não é bom. Um dia vai acontecer-te uma coisa má. E não estás a aprender nada.

— Como? Estou a ver novas terras, novos rios, novas pessoas. Oiço o que falam. Estou a aprender.

— Não é a mesma coisa. Numa escola aprendes mais. E assim vais conhecer o professor. Já viste um professor? Diz-me com que é que se parece um professor? Vais conhecer a escola. Eu parto **amanhã** e tu vais comigo.

O Ngunga precisa de estudar **bastante**, para não ser como nós. Se se portar **mal**, avise-me. Estás a ouvir, Ngunga? Se não trabalhares bem, eu vou saber. E, se fugires da escola, eu encontrar-te-ei.

Pepetela (1980). *As aventuras de Ngunga*. São Paulo: Ática (texto adaptado)

2- Depois da leitura, distribui os advérbios e locuções adverbiais destacados no texto, de acordo com a classificação apresentada na tabela abaixo.

<b>tempo</b>	<b>lugar</b>	<b>modo</b>	<b>negação</b>	<b>intensidade</b>	<b>afirmação</b>

Os passos a serem tidos em conta, num exercício desta natureza, seriam os seguintes:

**Passo 1:**

Leitura modelo feita pelo professor;

**Passo 2:**

O professor orienta os alunos numa leitura silenciosa, prestando maior atenção aos advérbios e locuções adverbiais destacados no texto;

**Passo 3:**

O professor pede que os alunos retirem os advérbios e locuções adverbiais e os distribuam na tabela, tendo em consideração a sua classificação semântica;

**Passo 4:**

Feito o exercício, segue-se a sua correção.

**Hipótese:**

Esperamos que com este exercício os alunos sejam capazes de identificar a subclasse dos advérbios, partindo do valor semântico presente no texto.

# **CONCLUSÃO**

Os problemas vivenciados no processo de ensino e aprendizagem do Português dependem fortemente da realidade sociolinguística de cada país. A maior dificuldade dá-se quando se trata de línguas em contacto com estruturas muito diferentes, como é o caso angolano em que as formas e significados das línguas bantu são muito afastados dos do português, resultando, em muitos casos, numa forte tendência de transferir aspetos da primeira língua para a língua alvo.

Tem sido recorrente constatar, nas produções textuais dos nossos alunos, enunciados com uma estrutura muito à margem do previsto pela norma padrão. Embora, em alguns casos, se trate de alunos monolíngues, o certo é que o *input* que recebem dos adultos é frequentemente marcado por interferências linguísticas de diversa natureza.

Visando estudar alguns aspetos da variante do português falado em Angola, levamos a cabo um estudo de caso, numa escola, com os alunos do I ciclo do ensino secundário (da 7ª classe). Com esta pesquisa, pretendíamos identificar alguns valores semântico-pragmáticos de certos advérbios, contrastando aquela variante africana com a norma padrão europeia.

Uma vez que nas escolas se ensina a gramática normativa europeia, procurámos perceber os fatores que subjazem no uso de palavras como *só*, *ainda*, *já* e outras em situações linguístico-comunicativas não previstas pela norma, apesar de se tratar de um contexto formal e de um código escrito.

Ao analisarmos alguns itens da pesquisa, comprovámos que determinados valores semântico-pragmáticos são fruto do contacto entre o português e as línguas bantu, confirmando-se, desta forma, a nossa hipótese.

Importa referir que os valores normativos dos advérbios em análise também estão presentes na realidade linguística angolana. Todavia, a par destes, surgiram outros, tal como vimos no trabalho. Em certos casos, algumas unidades lexicais perderam o valor adverbial, imprimindo um valor de cortesia, de formalidade, portanto puramente pragmático, resultante da tradução literal de enunciados da língua umbundu.

Tal como consta num dos nossos objetivos, para além do levantamento de algumas marcas do português falado em Angola, enquanto docentes, é também nossa preocupação contribuir para a melhoria do ensino em geral e do Português em particular, neste país.

Assim, da reflexão que fizemos sobre a situação sociolinguística de Angola e, naturalmente, com o seu impacto no sistema de ensino, podemos apresentar o seguinte quadro:

- i) Muitas crianças têm o primeiro contacto com o português somente quando ingressam para o sistema de ensino;
- ii) Certos pais e encarregados de educação, tidos como parceiros indissociáveis da escola, não só não sabem ler e escrever como nem sequer falam português, única língua de escolaridade, o que, obviamente, limita a sua intervenção no processo;
- iii) Para muitas crianças, a metodologia mais adequada nas aulas de Língua Portuguesa seria a de língua estrangeira, pois para elas o português praticamente desaparece quando se sai da escola;
- iv) Nas escolas do interior do país, há professores que não falam a língua materna do aluno que está em fase de aquisição/aprendizagem do português, o que compromete a interação e integração da criança nas primeiras etapas deste processo.
- v) Acreditamos que o facto de a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa estar desprovida de conhecimentos teóricos de Linguística, limitando-se à simples mecanização de regras gramaticais, agudiza o problema na medida em que não é capaz de detetar alguns fenómenos e solucionar algumas barreiras comunicativas que os alunos sentem.
- vi) Muitas vezes, a maior dificuldade não está, por exemplo, no conteúdo de Geografia ou de História, mas sim na complexidade do código linguístico presente nos manuais escolares, a cuja estrutura as crianças não estão expostas, resultando em insucesso escolar.

Diante deste quadro, torna-se necessário que a partir do ensino primário se adotem métodos e técnicas eficazes que permitam, de forma escalonada, a transição das aprendizagens informais para as formais, permitindo que os alunos tenham um domínio progressivo da língua.

É importante habituar os alunos a atividades de comunicação espontânea, por meio de debates, de narrativas, exposição a situações linguísticas bem estruturadas e de outras atividades de interação comunicativa.

Para tal, o professor deve permitir que o aluno se expresse espontaneamente de maneira que ganhe, aos poucos, autoconfiança.

Deve-se, ainda, fornecer aos alunos vocabulário diversificado orientando-os para que o enquadrem em frases, promovendo, desta forma, a capacidade de produção.

Estando num país onde a interferência das línguas bantu no português é evidente, deve-se fomentar o respeito pelos traços linguísticos característicos da variante do português de Angola em sala de aula e, sistematicamente, ajudar os alunos a terem o domínio da norma padrão.

No último capítulo do nosso trabalho, apresentámos três propostas de exercícios sobre os advérbios. O primeiro foi trabalhado em sala de aula e revelou-se produtivo na medida em que quando orientámos os alunos a voltarem a produzir uma narrativa, conseguimos notar uma redução, estimada na ordem dos 40%, das marcas do português falado em Angola, ou seja, houve maior tendência para o uso dos advérbios, sobretudo o “só” e o “ainda”, de acordo com a norma padrão, pois o texto apontava para esta variedade do português. Julgamos que se esta atividade fosse continuada, a evolução seria certamente maior.

Gostávamos de esclarecer que não tivemos como intenção marginalizar a forma característica do português falado em Angola. Como se sabe, é a gramática normativa que a todo custo se tenta forjar nas escolas desse país. Aspetos sintáticos, morfológicos e semânticos são avaliados de acordo com o português padrão. Por esta razão, e atuando como pesquisadores e simultaneamente pedagogos, pareceu-nos necessário contribuirmos para aproximarmos os alunos da variedade de prestígio. Consideramos que todos os falantes têm o direito de conhecer a norma padrão da sua língua, sem o desprezo da sua variedade.

Como bem enfatiza Bechara (2001: 38), “o sucesso da educação linguística é transformar o falante em um 'poliglota' dentro de sua própria língua nacional”. Isto significa que o falante deve ser capaz de adequar os usos da língua às situações comunicativas concretas e, aqui, a escola é sem dúvida o lugar privilegiado.

Podemos concluir que o ensino do Português em Angola é bastante complexo na medida em que no espaço escolar conflituam a norma do português padrão (europeu), o português

típicamente angolano falado pela grande maioria dos alunos e uma diversidade de línguas bantu. Por isso, no âmbito da política linguística, achamos que a normatização da variante do português de Angola seria uma das saídas para minimizar o problema do ensino, pois ter de ensinar ou assimilar uma variante que ao seu redor quase ninguém fala é uma tarefa árdua tanto para professores como para alunos.

De resto, vale reconhecer que uma pesquisa desta natureza, sobretudo por envolver línguas bantu cujo código escrito não nos é muito familiar, se comparado com o do português, deixando margens para erros de todo o tipo, não se esgota nestas humildes páginas.

Fica em aberto para as próximas reflexões, estudar o programa curricular sobre os advérbios no sistema de ensino angolano; analisar a distribuição das suas subclasses por níveis de escolaridade, tendo como critério o seu grau de complexidade.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ançã, M. (1999). *Da língua materna à língua segunda*. In Revista Noesis nº 51 pp. 14-16. Disponível em [http://www.dgicd.min\\_edu.pt.](http://www.dgicd.min_edu.pt.), acesso no dia 16 de dezembro de 2008.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Banza, A. (2014). O Português em Angola: uma questão de política linguística. In Fiéis, Alexandra et ali (2014). *O Universal e o Particular*. Lisboa: Colibri.
- Barros, A. (2002). A situação do português em Angola. In Maria Helena Mira Mateus (ed.) *Uma Política de Língua para o Português*, pp. 35-44. Lisboa: Colibri.
- Barros, J. (1540). Grammatica da Lingua Portuguesa. [Olyssippone. Apud Lodouicum Rotorigiū Typographum.MDXL]. Machado, J.P. (org). 1957. *Gramática da Língua Portuguesa* [3ª ed.]. Lisboa: Sociedade Astória.
- Bechara, E. (2001). *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Bechara, E. (2009). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- BENTO, C. (2010). *Contributos para uma caracterização linguística do Luandense*. [Dissertação de Mestrado]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Câmara Júnior, M. (2004). *Estrutura da língua portuguesa*. 36º ed. Petrópolis: Vozes.
- Campos, J. (1973). “Valores de ya”. In: Revista *Archivum* 23. Asturia: Universidade de Oviedo. Pp.149-199.
- Cardoso, M. (2012). *Brincando às/com as conjunções*. Exedra, número temático (dezembro 2012), pp. 48-56. Disponível em [www.exedrajournal.com/exedrajournal/.../03-numero-tematico-2012.pdf](http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/.../03-numero-tematico-2012.pdf). Acesso em 3 de julho de 2015.
- Carlos, J. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carrasco, A. (1988). *Subsídios para o estabelecimento da norma do Português em Angola*. [Monografia de licenciatura]. Lubango: Instituto Superior de Ciências da Educação.

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*. Vol. 13, 2, 30-36.
- Correia, M. & Lemos L. (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, A. (2006). *Ruturas estruturais do português e línguas bantu em Angola: para uma análise diferencial*. Universidade Católica de Angola: Luanda.
- Costa, A. & Costa, J. (2001). *O que é um advérbio?*. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, J. (2008). *O Advérbio em Português Europeu*. Lisboa. Edições Colibri.
- Costa, T. (2013). *Os Empréstimos das Línguas Bantu no Português Falado em Angola*. Luanda: Edição de Autor.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições JSC.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2014). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições JSC.
- Dicionário Integral – Língua Portuguesa* (2012). Luanda: Texto Editores.
- Duarte, I. (2008). "Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários". In: *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 210-232.
- Faraco, C. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.
- Fernandes, J. & Ntondo, Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Nzila.
- Figueiredo, J. & Ferreira A. (1987). *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. (2000), "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura" in Reis, Carlos et al. (org.), *Didática da Língua e da Literatura - Atas do V Congresso*

Internacional de Didática da Língua e da Literatura - Vol. 1, Coimbra, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas – FLUC – Livraria Almedina, pp. 37 – 45.

Gallisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gaspar, L., Osório, P. & Pereira, R. (2012). *A Língua Portuguesa e o seu ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Godoy, A. (1995). “Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades”. *RAE-Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29.

Gonzaga, Manuela (1997). *Aspetos da sintaxe do advérbio em português*. [Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva]. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Figueiredo, J. & Ferreira, A. (1972). *Compêndio de Gramática Portuguesa, adaptado à nova nomenclatura gramatical*. Porto: Porto Editora.

Gouveia, C. (1996). Pragmática. In Faria, Isabel; Emília Ribeiro Pedro; Inês Duarte, Carlos A. M. Gouveia. *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa, Caminho, pp. 383- 419.

Koch, I. & Silva, M. (2003). *Linguística aplicada ao português: morfologia*. São Paulo: Cortez.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Leiria, I. (1999). “*Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*”. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 1-11. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2008.

Lima, J. (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.

Lopes, A. & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Machado, M. (1996). *Sintaxe dos advérbios de modo em Português* [Dissertação do Mestrado]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mackey, W. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longmans.
- Malhotra, N., Agarwal, J., & Peterson, M. (1996). *Methodological issues in cross-cultural marketing research: A state-of-the-art review*. Atlanta: Georgia Institute of Technology.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Matos, J. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.
- Meirinhos, M. & Osório A. (2010). “O estudo de caso como estratégia de investigação em educação”. *Revista Edusser*. Bragança. Vol.10, n.2, p. 49-65.
- Mesquita, H. (2006). *Guia do Professor*. Luanda. Texto Editores.
- Miguel, M. (2003): *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.
- Miguel, M. (2008). A língua portuguesa em Angola: Normativismo e Glotopolítica. *Lucere*, N°5. Ano 4-. Maio de 2008. Luanda: CEIC-UCAN, pp.35-48.
- Mingas, A. (1998). *Português de Angola: Uma Realidade?* em: VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Vol. 1). Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.
- Mingas, A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Porto: Campo das Letras.
- Mingas, A. (2002). “Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Angolano”. In: Mateus, M. (Coord.). *Uma Política de Língua para o Português* (Colóquio Julho 1998). Lisboa: Colibri.
- Moita, M. (2005). Língua Nacional. In: Cristóvão, F. et al. *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.

Monteverde, E. (1870). *Manual Encyclopedico para uso das Escolas de Instrução Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Moreira, V. & Pimenta H. (2017). *Gramática de Português - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Nascimento, M. & Santos, G. (orgs.) (2010). *Pragmática: compreensão e violação das máximas conversacionais em gêneros textuais diversificados*. Recife: Libertas.

Oliveira, F. (1996). Semântica. In Faria, Isabel; Emília Ribeiro Pedro; Inês Duarte, Carlos A. M. Gouveia. *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa, Caminho, pp. 333-379.

Pedro, J. (2018). *Angola: Línguas nacionais não têm estatuto próprio*. In: *Jornal A Semana* disponível em <http://www.asemana.publ.cv/?Angola-Linguas-nacionais-nao-tem-estatuto-proprio>, acesso em 22 de fevereiro de 2018.

Raposo, E. et al. (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos- Guia prático*. Lisboa: Edições Sílabo.

Silva, A. (2009). *Estatuto Sintático dos «Advérbios»: Função e Classe*. Évora: CEL.

Spinassé, K. (2006). *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. Rio Grande do Sul: UFRGS.

Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português Língua Materna e Língua Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, Lda.

Ulrich, R. (1909). *Política Colonial, Lições Feitas ao Curso do 4º Ano Jurídico no Ano de 1908/1909*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Vilela, M. (1993). *O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?*. In: *Diacrítica*, nº 8, 143- 166. Braga: Universidade do Minho.

Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.

Viti, N. (2012). *Interferência Linguística do Umbundu no Português e Respetiva Aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.

# **ANEXO**

Nome da Escola

Classe

Complexo E.T. Lima

Turma A

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

Fui ao Maculuto

Éra uma vez, no dia do aniversário do meu avô, eu, a (mi) minha irmã, a minha mãe e os meus familiares fomos festejar (no) o aniversário de meu avô no Maculuto.

Quando lá eu disse:

Mama, de que nome se andar de barco? perguntei a minha Mãe.

Ainda vamos comer! disse a Mãe.

A acabamos de comer e disse:

- Vamos já! disse a Conceição.

- Não vão à lado (nel) nenhum! disse a Mãe.

Nome da Escola Complexo Escolar TeresianoClasse 7ª classeTurma B

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

O goloso ganga (Gerson)

Certo dia estava a brincar com o meu irmão mais velho e o meu tio, e a minha mãe pergunta-me:  
«já estudaste?»

- E eu menti dizendo que sim, e eu perguntei a minha mãe:  
O almoço já está pronto?

- E a minha mãe respondeu-me:  
Já sim, vai lavar as mãos para comer.

E depois de comer fui assistir televisão. E depois de assistir durante 1:30 ou uma hora e meia a minha mãe descobriu que eu não tinha estudado e mi disse:

- Para de assistir e vai estudar. Mas eu ainda...só assisti um pouco e tenho fome.

- Vai estudar antes que não apaches umas boas mangueiras.

Lição moral nunca mentar as mães ou encarregados de educação e estudar sempre, e não ser goloso para não acabar como o goloso ganga (Gerson).

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiana de Vianna  
 Classe 7<sup>a</sup> Turma et

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

O dia do meu aniversário

Havia uma vez, era o dia do meu aniversário, quando eu estava a brincar eu não tinha lembrado do meu aniversário.

Mas somente o meu pai tinha lembrado do meu aniversário.

- O Pai disse a mãe que vamos fazer este dia a mãe mãe respondeu:

- Vamos só fazer uma pequena festa para ela. E assim a mãe foi ao mercado comprar tudo para a festa.

Quando eu cheguei a casa o pai não me disse nada. Ele disse

- Suzi vai na casa dos teus colegas para perguntar a tarefa porque tu não foste na Escola.

E lá eu fui na casa dos meus colegas.

O Pai perguntou a mãe compraste tudo sim já. O comprei tudo para a festa.

Quando eu voltei em casa o pai perguntou-me:

- Suzi já fizeste os teus trabalhos de casa sim Pai.

Já lavaste as mãos ainda mais vou já.

Quando eu voltei o Pai, a mãe, os meus amigos e os meus colegas gritaram surpresa e assim foi realizada a minha festa.

CETV7A6

Nome da Escola

Complexo Escolar Teresiano de Viana

Classe

7<sup>o</sup>

Turma

A

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

Numa manhã de sexta-feira acordei e fui cumprimentar o meu pai. Mas depois o meu pai chamou-me.

Paulucho tá matalrichaste?

Eu disse sim tá matalrichi. Só que me estou repleto ainda queiro mas comer.

Mas ainda só vou chamar o meu amigo Vado o meu disse-me vai mas não demores! - Eu disse estar bem quando regressou encontrei os meus tios Tio João só rieste hehe!

O meu tio disse-me sim mais prometo que tá não vou ir mais.

Eu disse está bem tá assim assim me sinto satisfeito tá sim posso ir treina feliz porque tá tenho uma ideia para me ensinar ou ajudar nas tarefas da escola.

CETV7A7

Nome da Escola Teresiana de Lima

Classe 1a

Turma 01

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

- Ven cá agora Biliama.

- Já vem cá, mama.

- Não lavaste a laca ainda porque?

- Estava a espera que me deses já e que me tinhas prometido na segunda-feira.

- Tala a que tu queres.

- Eu só quero um caderno.

- Se dá-te o caderno se lavar a laca ainda agora.

- Sim agora mesmo já vou lavar.

- Quando tu acabares vamos ainda hoje mesmo a peça.

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiano de Vianna  
 Classe 7ª classe Turma CB

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

O dia do meu aniversário

Havia uma vez eu tinha completado idade e eu disse Pai vamos dar uma festa? O Pai respondeu - Vamos falar a Mãe para ir já ao mercado para comprar as coisas necessárias para a festa.

A Mãe respondeu não há ainda tomar um trabalho e não já.

Eu estava muito alegre pela festa que o Pai ia fazer que logo fui convidar os meus colegas e amigos.

E quando voltei a casa perguntei a Mãe. Mãe quando vai ser a festa e quantas horas vai se realizar a festa?

- A festa vai ser hoje às 12h.

O que falta para se realizar a festa?

- Faltam o bolo, as convidadas, o sumo, e a gasosa; mais a mãe estava a mentir.

Ela disse vai na tua prima cati para convidá-la para a festa.

- Sim mãe não já. E lá eu fui e a mãe estava a me seguir até que eu fui e ela não voltou para casa e fez-me a surpresa.

Quando eu cheguei estava tudo escuro e depois acenderam as luzes e eu fiquei surpresa e assim acabou muito bem a minha festa.

CETV7A9

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiano de Viana  
Classe 7<sup>a</sup> Turma A

**Produção textual**

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

Era segunda-feira de manhã às 9:00.

A mãe perguntou-me:

-Zilha já estás a lavar a ~~toalha~~ louça?

E eu respondi:

-Ainda não, só estou a aromar a cama.

Depois de 20 minutos eu disse à mãe:

-Mãe já acabei de aromar a cama.

E a mãe perguntou-me novamente:

-E já começaste a lavar a louça?

Eu disse em resposta:

(já sim mãe.)

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiano de Viana  
 Classe 7<sup>a</sup> Turma A

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

A hora de jantar

Já eram 20 horas, e eu e as meus irmãs ainda não tínhamos jantado.  
 - Eu já tinha fome, mas o prango ainda estava na geladeira. Eu disse a minha irmã:  
 - Telma, eu já estou com muita fome. E ela respondeu assim: já querem jantar? mas disseram que sim mas ela ficou muito mal e disse-me  
 - Vocês metem toda hora a fome nas mães.

A minha mãe estava a descansar e acordou também com fome dizendo, Telma, podes servir-me e ela disse que sim e nos ficamos alegres porque quando ela estava a servir a mãe disse-nos vão buscar os vossos pratos antes que eu não venha para assistir o bulício das Tunesas e nos sentamos na mesa e jantamos. Ela pensou no que fez e nos pediu desculpa eu também tinha fome e estava muito ~~X~~ ansiosa, disse a Telma. Depois disse só só dormi já é tarde.

Essa foi a meu texto dialogando com a minha irmã.

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiano de Vianna  
 Classe 7<sup>a</sup> Turma A

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

No sábado da semana passada, no dia 30 de Junho de 2018, às 7h eu estava a ir a escola de repente deparei-me com a minha tia.

— Tudo bem Jesse! — Disse a tia Lã.

— Já vais ao curso?

— Já sim tia Lã! — Respondeu a Jesse.

— Tia Lã a Kati está boa!

— Ainda bem que a tia Lã veio! Queria perguntar se a Kati tem quantos anos.

— A Kati tem 2 anos de idade! — respondeu a tia Lã.

— E tu tens quantos anos?

— Tenho só 11 anos! — Respondeu a Jesse! — E a tia disse ainda só 11 anos, ainda és muito criança.

— Já viu tia Lã! — Já vais?

— Já sim! Até logo.

— Saldões pra o pai e a mãe.

Nome da Escola Escola Teresiana de VianaClasse 7ªTurma OT

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

- Mãe eu tenho que fazer um trabalho de C.M.C sobre um dos rituais da cultura da minha - disse eu.

- Eu sei como é que se executa o ritual mas, não sei o nome deste ritual - respondeu a mãe.

X - Mãe explica-me só como se executa - disse eu.

- O ritual é executado pelos adolescentes que lhes levam nas matas para a circuncisão e a preparação da vida adulta. Já acabaste de escrever? - perguntou a mãe.

- Já sim, mãe. Já acabei de escrever. E, mãe, os rituais eram adolescentes mas já lhes ensinavam a caçar, a pescar e ainda dormiam rezinhos? - disse eu.

- Sim. Na minha tradição preparavam os adolescentes desta maneira - respondeu a mãe.

Nome da Escola

Complexo Escolar Teresiano de Viçosa

Classe

7º

Turma

A

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda... só, já, já sim.

## A minha Infância

Um dia meu pai me chamou e me chamou Paulino. Ah! chamou-me o meu pai e disse ~~meu~~ ehe.

Já estou aqui pai o Paulo alguma vez já saíste com a minha mãe disse sim! foras! ainda lá. Vamos em quando a viagem já assim começamos a nossa viagem.

Está bem a respondendo ao meu pai ainda lá vou despedir dos meus amigos. Eu só vou embora nos daqui a 14 dias. O meu pai respondeu-me está bem vai mas não demores! disse o meu pai.

sim está bem não demoro. se daí comecei a sentir carinho com o meu pai, já assim comecei a mi sentir mais apegado ao meu pai.

A minha mãe disse-me lá lá está lá lá viagens! eu respondi muito obrigado mãe.

E o meu pai disse-me vamos lá se não atrasamos, daí fomos chegando lá fomos bem recebidos daí e diante ficamos rimos muitos rios algumas praças algumas florestas.

CETV7A16

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiano de Viana

Classe 7ª classe Turma ct

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda só, já, já sim.

Um dia de praia

Um dia como outro eu e a minha família estamos a nos preparar para ir a praia.

- Oh! Mãe o protetor solar está na pasta? Perguntou a minha mãe.

- Já sim - respondeu a mãe.

- Oh! Bráulio ainda só estás a preparar o fete de trabalho? Perguntou o meu pai.

- Sim pai - respondeu o Bráulio.

- Mãe, vem cá, ajudame-me só a fazer a comida no serte do biquinique.

- Venho já mãe.

E a bela família passe no carro.

Quando chegamos a praia comemos, mergulhamos, brincamos muito.



Nome da Escola Complexo escolar Teresiana de Viana  
 Classe 7º Turma A

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

Fim de semana em Família

Uma manhã de domingo, o sol ainda não tinha nascido, eu e a minha família fomos para a província.

Mas antes de irmos o meu pai disse:

- Alguém tem que ficar para controlar a casa.

O irmão (responde) fala:

- Ainda que alguém quer ficar é melhor ficar só duas pessoas. A mãe fala:

- Era melhor se nós deixáramos para as vizinhas controlar. E assim ficou decidido. O pai diz dentro do carro:

- Já estão todos prontos. A irmã responde:

- Não, ainda se falta as malas. O pai da mãe, o irmão mais velho o pai (diz) vê a mãe a levar a mala e vai dizendo:

- Mãe, ainda deixas de ir - me se ajuda-la a levar a mala. A mãe diz:

- Sim obrigada. E o pai diz novamente:

- Já estão todos prontos. E eles respondem:

- Sim já estamos!!

E eles foram na província de Huambo.

Depois da viagem planejaram que ora se iam ir a província do Huambo duas vezes por ano.

CETV7A21

Nome da Escola Jeressiana de Viana

Classe 7º

Turma A

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

Quando estava a camalhar com a minha mãe, a minha mãe disse: vai ainda chamar a lembrada. Eu fui chamar mas ela já tinha saído da casa da minha tia, eu fui falar a ela a ~~ela~~ a lembrada não está.

- É desse vai eu falar a Ana que ela vai ficar só porque a mãe dela vai sair sem ela ir.

Ainda sim eu fique na casa dela porque eu não queria ir deitar só.

Já ela não queria ficar na casa de porque ela disse: estava com vontade de ir na minha casa ela gosta só de ir na minha casa para brincar.

Já eu disse: ainda só, não vamos falar na Lúcia que ela vai ficar só.

Nome da Escola Complexo Escolar TeresianoClasse 7ªTurma C

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda... só, já, já sim.

Tema: ~~O~~ nascimentos das minhas irmãs.  
No dia 3 de julho às 5 horas, matei que alguém abriu a porta; como eu já estava com vontade de mijar, levantei e fui pra fora e vi que era a minha mãe. Quem tá a fazer.  
Perguntei o que ela está a fazer...

- Mãe tá a fazer o que?

Disparando de suso deu, respondeu!

- Mas é nada volta a dormir  
mas voltei a perguntar

- Mãe já vai nascer?

- Ela disse não, ainda não é a hora.

Mas depois ela me acordou e pediu pra ir chamar a vizinha

X - Ela acordou só pra chamar a tia bel, e li diz que já estou com dor de parto.  
acordou e disse

- Sim, mamã já vai ir

E permitiu a correr.

Não demorou e voltei com a tia bel.

E lá pra 6 horas levaram-na pra o hospital.  
Quando voltei da escola, encontrei duas lindas bels, que agora têm 5 anos.

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiana de Viana  
 Classe 7º Turma B

Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

Tema: A escola

Certo dia a Maria se acordou muito tarde e estava a travada para ir à escola.

Mais o pai dela tinha acordado muito cedo. Quando a Maria acordou estava muito a travada e disse:

- Já está tarde?

Mais ela levantou-se e foi ter ao quarto da mãe e ela disse:

- Mãe, acorda esta tarde. Mais a mãe da Maria acordou e disse:

- Ainda não foste à escola? E ela respondeu: Ainda!

Quando ela encontraram o tio que estava no portão e disse o tio:

- Já está tarde minha senhora!

E a menina disse: já? Senhor paulino.

- Sim, minha menina.

A menina nem mais cedo. E ela disse:

- Sim, já não vou mais a trazer nunca mais.

Ela e a mãe voltaram para casa e ela estava muito triste. E ela prometeu a mãe que nunca mais vai a acordar tarde.

Nome da Escola Complexo Escolar Teresiano de VianaClasse 7 classeTurma C

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

- Ela mãe, como estás já comeste?
- ainda só bebi e um pouco de água.
- vou cozinhar a tua cozinha.
- também filha e também cozinha para as tuas irmãs.
- também mãe, mãe vou colocar muita água?
- Não ainda deixa ferver.
- também.
- já compraste o sal, porque ele não tem sal.
- sim mãe já vou mais ainda ~~se~~ vou trazer a pasta.
- também mais fás rápido porque não vai demorar hora ferver.
- dia 27 de Julho de 2018, a mãe morreu e eu choro dizendo ao meu amigo, "Né hoje a mãe foi-se vou, cozinhar para quem ou dançar com quem e vou ficar com quem".
- ele disse meu amigo eu sei que isto daí mais si Deus tirar esta coisa tão preciosa que é a mãe é claro que dara boas coisas ao contecera boas coisas na tua vida.
- e eu mi refernei com isso e que ele mi disse e hoje eu sigi em frente ainda que a mãe morreu.

CETV7C28

Nome da Escola

Complexo Escolar Teresiano de Barra

Classe 7<sup>a</sup>

Turma C

### Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda... só, já, já sim.

## 6 Casamento

- Bem-dia tio
- Bem dia sobrinho.
- Não, não vamos au Casamento.
- Ainda ainda é muito cedo Papaz
- Mas já são 19 h.
- Ok disse o tio
- Já já, estás preparado
- Sim tio já mi preparei
- Chegando au Casamento (tão) Ele disse está muito bonito.
- Sim disse o João.
- Mas estás a preparar muito para comer
- Ele respondeu já já vamos comer
- Ah ainda naquele mesmo minuto o Pai tom aperceba
- e já lá 20.15 h
- Ainda só comi Casos a comer 21.30 h
- Sobrinho o Casamento está até sair bem
- Sim está a sair bem
- Este é o teu segundo prato
- Sim ainda falta mais pratos
- tá ok disse o tio...

Nome da Escola

Complexo Escolar Terezianna.

Classe

7

Turma

9

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareces dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

Fei no Super Mercado com o meu pai, e nós fui imo do super mercado, e como eu não, do cominho, mais se que a parecu outro ~~carro~~ motorista e disse-lhe ainda o carro não, Amanco, e o motorista respondeu sim se mais não farto para fazer manutenção.

E o meu pai disse não motorista nos ainda só, estamos perto não podemos esperar até que o carro Amanco.

O motorista respondeu sim verdade e disse espero se ir, o carro vai ser nos centata, já a parantes outro. Fati se chegamos já lá estava fechado.

Nome da Escola completa Escala Teresiano de VianaClasse 7Turma 02

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda...só, já, já sim.

O Título do texto é O mais inteligente

Um dia fui com o primo Xavier, mãe e irmã a caminhar até ao local. Eu e ele discutimos quem era o mais inteligente. Eu dizia que eu era o mais inteligente... Xavier eu sou o mais inteligente, mas um professor disse não é preciso discutir nome fazer uma avaliação para quem é o mais inteligente. Xavier eu sou o mais inteligente, professor mais ainda não me fez a avaliação, espera só até amanhã.

No dia seguinte o Xavier veio ao meu lado casa de manhã e disse, Paulina ainda não estudas eu lixei, já sim Terisei. disse Xavier a nome já na escola. Paulina disse espera ainda, se estou a vestir, chegamos à escola. O professor disse: já estão preparados sim já estamos preparados. Chamou a primeira Paulina e perguntou qual é o primeiro presidente de Angola eu respondi António Agostinho Neto. Engraçado foi proclamado a independência de Angola foi proclamado em 1975 o professor disse podes ir estudar aprovado. Chamou o Xavier. Paulina disse Xavier é o meu avô, Xavier disse que te perguntaram. Eu disse o mesmo inteligente ainda sempre a estudar e ele disse Paulina vai falar ao professor que aqui é o mais inteligente que a partir de hoje vou começar a estudar.

Nome da Escola

Complexo Escolar Teresiano

Classe

7º

Turma

Letras C

## Produção textual

1 - Conta-nos uma história da tua preferência em que apareças dialogando com a tua família. Ao longo do teu texto, procura enquadrar as seguintes palavras: só, ainda, ainda só, ainda... só, já, já sim.

Papa vamos a praia, já não vamos?  
 não ainda, vamos lá amanhã, papa  
 eu quero ir já! já! filho? sim já.  
 Quando nós irmos a praia papa  
 podemos levar as nossas bebidas e os nossos  
 sombrinhas? filho mamã devemos levar as  
 sombrinhas as bebidas e os protetores solares  
 mas mamã nós ainda não temos protetor  
 solar então vamos já a loja para  
 comprar.

O que que vamos levar a praia para  
 nessa alimentação mamã? vamos levar  
 pratos com as frutas, mas nós se temos  
 quadrinho, filho vamos comprar  
 o pai levanta, olha e logo nós  
 podemos beber vamos beber água e sumo  
 já, já só no em busca de carne que  
 gostamos e logo ter bonitos temis que  
 gostas, eu farei senta em frente não  
 quero tu vas atrás, sim mamã não faz  
 mal mas posso beber só já um  
 sumo, não filho, mas que estêto  
 bebeu fica preso sim mamã está  
 bem, ainda também não temo  
 banho, só no banho mas tarde  
 tá, bem...

# APÊNDICES

## Apêndice 1. Autorização para a recolha de dados

À  
Direcção do Complexo Escolar  
Teresiano de Viana Nº5055  
Luanda

### Assunto: **Solicitação de recolha de dados**

Luís Chimuco, aluno do Mestrado em Línguas e Linguística na Universidade de Évora, Portugal, serve-se deste meio para expor o seguinte:

Tendo concluído as unidades curriculares, necessita de recolha de dados para a elaboração da Dissertação.

Solicita, por isso, a Direcção da Escola que se digne autorizar a referida pesquisa que se vai consubstanciar no seguinte:

- 1- Aplicação de um questionário sociolinguístico aos alunos da **sétima classe do turno da tarde;**
- 2- Orientação para que estes alunos produzam um texto;
- 3- Praticar com os alunos em causa um exercício de didactização dos advérbios no contexto angolano;
- 4- Aplicar um questionário didáctico-pedagógico aos professores de Língua Portuguesa e professor(es) da sexta classe, por ser a última etapa do Ensino Primário para o I Ciclo do Ensino Secundário.

Sem outro assunto digno de realce, aguarda ansiosamente pelo vosso deferimento.

Em anexo, a credencial passada pela orientadora do Projecto.

Atenciosamente, Luís Chimuco

Viana, 29 de Junho de 2018

O Requerente

*Luís Chimuco*

Luís Chimuco

*Autorizado a fazer a recolha de dados que se necessita para o trabalho em curso*



## Apêndice 2. Questionário sociolinguístico



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURA

MESTRADO EM LÍNGUAS E LINGUÍSTICA: Ciências da Linguagem

### QUESTIONÁRIO

Luís Chimuku, aluno da Universidade de Évora, em Portugal, objetivando a obtenção do grau de Mestre em Línguas e Linguística, na especialidade de Ciências da Linguagem, vem por intermédio deste questionário solicitar aos alunos do Complexo Escolar Teresiano de Viana que se dignem responder às questões que se seguem:

#### Perfil sociolinguístico do aluno

Idade: \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

#### 1- Com quem vives?

a) Pais  b) outros

#### 2- Qual é a Língua Nacional falada pelos teus pais ou encarregados de educação?

a) Kimbundu  b) Umbundu  c) Kikongo   
d) Nenhuma  e) outra \_\_\_\_\_

#### 3- Quais as línguas que os teus pais ou encarregados de educação falam quando recebem outros familiares?

a) Kimbundu  b) Umbundu  c) Kikongo   
e) outra \_\_\_\_\_

#### 4- Em que bairro moras?

a) Grafanil  b) Estalagem  c) Calemba 2   
d) Luanda-Sul  e)   
outro \_\_\_\_\_

#### 5- Que Língua Nacional é mais falada no teu bairro?

a) Kimbundu  b) Umbundu  c) Kikongo   
d) Nenhuma  e) outra \_\_\_\_\_

**6- Qual é a Língua Nacional que falas?**

- a) Kimbundu       b) Umbundu       c) Kikongo   
d) Nenhuma       e) outra \_\_\_\_\_

**7- Em casa, qual é a língua que mais utilizas?**

- a) Kimbundu       b) Umbundu       c) Kikongo   
d) Português       e) outra \_\_\_\_\_

**8- Qual consideras ser a tua língua materna?**

- a) Kimbundu       b) Umbundu       c) Kikongo   
d) Português       e) outra \_\_\_\_\_

### Apêndice 3. Questionário didático-pedagógico



UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURA  
MESTRADO EM LÍNGUAS E LINGUÍSTICA: Ciências da Linguagem

#### QUESTIONÁRIO

Luís Chimuku, aluno da Universidade de Évora, em Portugal, objetivando a obtenção do grau de Mestre em Línguas e Linguística, na especialidade de Ciências da Linguagem, vem por intermédio deste questionário solicitar aos Professores de Língua Portuguesa do Complexo Escolar Teresiano de Viana que se dignem responder às questões que se seguem:

##### 1- Identificação

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Anos de docência: \_\_\_\_\_

##### 2- Formação

2.1- Ano de escolaridade \_\_\_\_\_

2.2- Especialidade no ensino médio \_\_\_\_\_

2.3- Especialidade no ensino superior \_\_\_\_\_

2.4- Outra formação ligada à disciplina que leciona

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**OBSERVAÇÕES:**

---

---

---

---

---

---

---

Caro Professor, muito obrigado pela sua prestimosa colaboração!



