

Choque Normativo no Português de Angola: um estudo baseado na análise de *corpus* com enfoque na regência verbal, no Liceu nº 292- 4ª Divisão do Cuito

Choque normativo en el portugués de Angola: un estudio basado en el corpus con enfoque en la regencia verbal, en el Liceo nº 292- 4ª División de Cuito

Normative Shock in the Portuguese of Angola: a study based on the corpus with a focus on verbal regency, in the Lyceum nº 292- 4ª Division of Cuito

Luciano Lussequê Sachimbuca¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1611-4848>

RESUMO

O presente artigo socializa parte dos resultados da nossa dissertação de Mestrado, cujo objectivo assenta não só na compreensão das dificuldades de ensino em contexto de choque normativo, como também na caracterização do português na cidade do Cuito, no Liceu nº 292-4ª Divisão. Procurou-se explorar o problema no campo da regência verbal, através de uma abordagem sociolinguística virada para a variação e mudança linguística. A pesquisa conduziu-se no desenho metodológico quase-experimental, por causa da sua amostragem não-aleatória. Constituíram-se três grupos de estudo, nomeadamente: i) o grupo experimental composto por alunos da 10.ª classe; ii) o grupo de controlo, pelos alunos da 12.ª classe; iii) o grupo de verificação de equilíbrio entre os dois anteriores, composto por professores. Em termos de instrumentos, aplicou-se o teste assente em juízo de gramaticalidade, que permitiu aferir a competência linguística dos informantes. As frases-modelo que constituíram o teste foram retiradas do Jornal de Angola, a secção Entrevistas. Relativamente ao tratamento de dados, foram aplicados os métodos de análise de conteúdo, na dimensão quanti-qualitativa. Os resultados finais revelam haver a emergência de novas regras em matérias de regência verbal em relação ao português europeu, fundamentado numa tendência de maior apagamento de preposições, embora se depreendesse igualmente uma baixa consciência semântica das preposições entre os informantes. Confirma-se a tese anunciada segundo a qual existe choque de normas, considerando que o português que se defende ensinar demarca-se daquele que se realiza, o que deve implicar naturalmente numa mudança de paradigma no ensino do português.

Palavras-chave: Choque normativo; dificuldades de ensino; Regência Verbal.

RESUMEN

Este artículo sintetiza parte de los resultados de nuestra tesis de maestría, cuyo objetivo se basa no solo en la comprensión de las dificultades de la enseñanza en el contexto de choque normativo, sino también en la caracterización del portugués en la ciudad de Cuito, en el Liceo nº 292-4ª División. Buscamos explorar el problema en el campo de la regencia verbal, a través de un enfoque sociolingüístico centrado en la variación y el cambio lingüístico. La investigación se realizó en un diseño metodológico cuasi-experimental, debido a su muestreo no aleatorio. Se formaron tres grupos de estudio, a saber: i) el grupo experimental compuesto por estudiantes del

¹ Mestre em Ciências. Assistente Estagiário. Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola. Correio Electrónico: lucianoluseke14@gmail.com

10º grado; ii) el grupo control, por los estudiantes de 12º grado; iii) el grupo de verificación de equilibrio entre los dos anteriores, compuesto por docentes. En cuanto a los instrumentos, se aplicó la prueba basada en el juicio de gramaticalidad, que permitió evaluar la competencia lingüística de los informantes. Las frases modelo que componían la prueba fueron tomadas del Journal of Angola, sección Entrevistas. En cuanto al procesamiento de los datos, se aplicaron los métodos de análisis de contenido, en la dimensión cuantitativo-cualitativa. Los resultados finales revelan la aparición de nuevas reglas en materia de regencia verbal en relación con el portugués europeo, basadas en una tendencia a un mayor borrado de las preposiciones, aunque también se infiere un bajo conocimiento semántico de las preposiciones entre los informantes. Se confirma la tesis anunciada según la cual existe un choque de normas, considerando que el portugués que se defiende para ser enseñado difiere del que se lleva a cabo, lo que naturalmente debería implicar un cambio de paradigma en la enseñanza del portugués.

Palabras clave: Choque normativo; dificultades pedagógicas; Regencia verbal.

ABSTRACT

This article socializes part of the results of our Master's thesis, whose objective is based not only on the understanding of the difficulties of teaching in the context of normative shock, but also on the characterization of Portuguese in the city of Cuito, in the Lyceum nº 292-4th Division. We sought to explore the problem in the field of verbal regency, through a sociolinguistic approach focused on linguistic variation and change. The research was conducted in a quasi-experimental methodological design, because of its non-random sampling. Three study groups were formed, namely: i) the experimental group composed of students from the 10th grade; ii) the control group, by the 12th grade students; iii) the balance check group between the two previous ones, composed of teachers. In terms of instruments, the test based on grammaticality judgment was applied, which allowed the linguistic competence of the informants to be assessed. The model phrases that made up the test were taken from the Journal of Angola, the Interviews section. Regarding the data processing, the content analysis methods were applied, in the quantitative-qualitative dimension. The final results reveal the emergence of new rules in matters of verbal regency in relation to European Portuguese, based on a trend of greater erasure of prepositions, although a low semantic awareness of prepositions was also inferred among the informants. The announced thesis according to which there is a clash of norms is confirmed, considering that the Portuguese that is defended to be taught differs from the one that is carried out, which should naturally imply a paradigm shift in the teaching of Portuguese.

Keywords: Normative shock; teaching difficulties; Verbal Regency.

1. INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa em Angola apresenta-se com traços próprios, que a distancia daquela que chegou neste território em 1482, sob coordenação do explorador Diogo Cão. Estas diferenças abrangem vários domínios, nomeadamente: o domínio lexical, o fonético-fonológico, o semântico, o morfológico e o sintáctico. Estes traços distanciam-se da variedade do Português Europeu (PE). Ao designar-se choque normativo, pressupõe, à partida, um juízo de valor. Só há choque, quando existir duas ou mais realidades: material ou imaterial.

O primeiro pode corresponder à colisão de viaturas ou de outros objectos, por exemplo; o segundo, à coabitação de culturas diferentes, princípios morais, etc. Por isso, pode dizer-se choque de viaturas, choque cultural, choque religioso, choque moral, entre outros.

Na presente pesquisa, compreendeu-se o termo choque normativo por haver, pelo menos, duas normas linguísticas no espaço escola, sendo estas conflituantes no processo de ensino-aprendizagem do português, porque há uma que é tida como a “pura” e a outra, como a “corrompida”.

O conceito de Norma deriva de dois adjectivos: normal e normativo, noções semanticamente opostas. O primeiro tem a ver com aquilo que é habitual, costumeiro,

frequente, usual, regular; e o segundo, com o que é prescritivo, imperativo, ideal (Undolo, 2014, p. 57). Deste ponto de vista, o normal em Angola não corresponde ao normativo, ou seja, o normal é o Português de Angola (PA) e o normativo é o Português Europeu. O PA é a variante do português carregada de valores socioculturais do povo angolano. É o falar que resultou da interacção entre este, as línguas locais e as suas culturas.

1.1. Problema científico

O problema científico deste artigo assenta na existência de um ensino do português com desfasamento entre a norma-padrão e a norma real. A escola tem uma norma-padrão assente no PE que é inacessível ao aluno, inclusive ao próprio professor. Esta norma é ensinada a um aluno que traz outra norma real, baseada no uso, na força do costume e na cultura. Isso induz que a escola não cumpre efectivamente com o seu papel zelador da língua, na dimensão normativa.

Adriano (2015, p. 25), reforça esta tese, ao defender que o professor em Angola experimenta o dilema de

por um lado, ser desafiado a conhecer e aplicar uma norma que quase não corresponde à sua realidade. Por outro, ele mesmo pode não dominar suficientemente essa norma. Além dessas duas possibilidades, pode dar-se o facto de o professor de português² dominar a norma, mas esquecer-se dela em situações de comunicação espontânea.

Para Mingas (2011, p. 6), a escola, devendo ser a continuação do ambiente de casa, precisa ser solidária com o mundo extralinguístico do aluno, que é a plataforma do seu acesso à escola. Ou seja, o educando deve sentir-se integrado e acolhido pela escola. O que se constata é o contrário: o aluno é quase sempre confrontado com uma realidade estranha aos seus hábitos linguísticos. O português ensinado é-lhe inacessível, embora, em muitos casos, ele já o tenha como língua materna. O aluno verifica que o seu conhecimento linguístico é desvalorizado.

2. ESTADO DA ARTE

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

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

² O autor usa o binómio professor/revisor. Contudo, aproveitamo-nos apenas de uma figura que interessa a nossa abordagem.

Neves (2000) “ Gramática do português falado” e Mateus (2003) “Gramática da Língua Portuguesa”.

No Cuito, o português dá-se numa situação de plurilinguismo. Este facto, por si só, é razão bastante para impulsionar o fenómeno das transferências – positivas ou negativas – de elementos linguísticos das línguas com as quais coabita.

A coabitação linguística impulsiona, por conseguinte, a variação e esta pode desembocar na mudança de um dado linguístico em variação. No PA, há evidências bastantes de as línguas nacionais de origem *bantu* estarem a influenciar fortemente a formação da variedade do português local.

Embora a LP tenha chegado ao território angolano, no século XV, nunca mereceu estudos rigorosamente científicos no consulado do governo colonial. O marxismo linguístico podia estar na base desta atitude que retardou o desenvolvimento dos estudos científicos virados à língua portuguesa, já que o português foi usado como um dos instrumentos de manutenção de poder ou, mais precisamente, para a dominação e subjugação dos povos (Mingas A. A., 2000, p. 47).

Assim, os primeiros registos que se tem sobre o estudo do português na Angola independente são de Irene Guerra Marques, cuja participação no congresso internacional sobre “a situação actual da Língua Portuguesa no mundo”, que decorreu em Lisboa, oito anos depois da independência de Angola, foi um grande marco para a Linguística Angolana.

Neste evento, para além da apologia de um ensino do português que tivesse em conta a língua dos alunos (Guerra, 1983, p. 205), apelava, também, para uma metodologia de ensino da LP mais integradora. A autora defendia ensinar o português com base nos princípios da Língua Estrangeira (Idem, p. 208).

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

Carrasco (1988, p. 30) diz que a língua portuguesa é, para a maioria da população, uma língua segunda, mas não deixa de ser, para um número significativo de angolanos, a língua materna. Ou seja, os autores acima compreendiam haver o uso do português, para a maioria dos angolanos, como LS, embora Carrasco admitisse a existência de um número aceitável de falantes nativos do Português em Angola.

De lá para cá, o quadro linguístico do país mudou significativamente. Hoje, já se pode afirmar que indivíduos nascidos no ano de 2000 para cá, nas zonas urbanas e suburbanas, têm o português como língua materna. Outro número significativo de indivíduo é bilingue, embora haja uma porção importante de cidadãos, mais circunscrita nas zonas rurais, que desconhece o português. Esta realidade linguística do país tem reflexos directos na escola.

Nos estudos de Mingas, no ano 2000, a situação linguística dos cidadãos de Luanda, apresentava-se mais ou menos da seguinte maneira:

- i. Indivíduos monolingues (**A**) – apenas falam o português
- ii. Indivíduos bilingues – sendo falantes de *kimbundu* + português
- iii. Indivíduos monolingues (**B**) – sendo apenas falantes de *Kimbundu* (2000, p. 50)

De acordo com este estudo, o monolingüismo (A) era pertencente aos cidadãos portugueses, o monolingüismo (B), para os indígenas e o bilingüismo, para os cidadãos assimilados.

Actualmente, o quadro linguístico do país, onde o Bié é parte representativa nestes dados, se apresenta da seguinte maneira:

Tabela 1: descrição da situação linguística da escola angolana

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

Fonte: elaboração própria do autor

Este cenário linguístico seria razão bastante para orientar as políticas educacionais no campo de ensino do português, o que não acontece, pois a escola não leva não considera a discriminação linguística acima, tampouco os manuais de Língua Portuguesa o fazem.

Naturalmente, o professor deve, neste contexto, reconhecer a heterogeneidade social, cultural e linguística da escola, a partir das realizações linguísticas dos seus alunos para lhes possibilitar o acesso ou aproximação ao português padrão, sem deixar de promover o respeito pelas restantes variedades (Adriano, 2015, p. 64).

2.1.1. Concepções teóricas sobre a regência verbal

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

(1) a. O ministro *referiu-se à situação* da economia nacional;

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

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

Os verbos intransitivos são verbos que não exigem argumentos internos, porque possuem significação completa. Ao passo que os transitivos são todos aqueles que necessitam de argumentos internos para constituir o predicado porque não possuem sentido completo. Esses argumentos podem ser Complemento Directo (sem preposição – com excepção do CD preposicionado), Complemento Indirecto (com preposição). Os bitransitivos são aqueles que exigem simultaneamente o Complemento Directo e o Complemento Indirecto.

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

Esta noção de transitividade assente nos critérios sintácticos e semânticos é plena? Parece não ser. A propósito, Bechara (2009, p. 415) é da mesma opinião, para quem a oposição entre transitivo e intransitivo não é absoluta. Há verbos que podem exigir um Complemento Directo, mas também podem recusá-lo, isto é, alguns verbos transitivos podem ser empregues de forma intransitiva. Tome-se o caso dos verbos “comer e beber”, conhecidos como transitivos:

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

Neste caso, os dois verbos foram usados como intransitivos, embora conhecidos como transitivos. Por causa desta situação, Cunha et.al. 2007:156 citado por Duarte (2014, p. Idem) dizem que a transitividade verbal deve estar ligada ao contexto linguístico: “a análise da transitividade verbal é feita de acordo com o texto e não isoladamente. O “mesmo verbo pode estar empregue ora transitiva, ora intransitivamente”. Neste sentido, a transitividade não é uma característica unicamente do verbo, mas submete-se a factores que a ultrapassam, isto é, para além do critério sintáctico e semântico, deve haver um terceiro – o contexto frásico.

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

(3) a. Estavas triste.

b. Estavas em casa.

No primeiro caso, temos um verbo de ligação, pois o predicativo do sujeito, representado pelo adjectivo, liga-se ao seu sujeito através do verbo (estar). O que não acontece com o segundo caso, em que a expressão “em casa” não é um predicativo do sujeito, por não ser um caracterizador, mas uma locução adverbial de lugar. Logo, o verbo deixa de ser de ligação para intransitivo.

Quanto a este problema, Perini³ (2005, p. 164) sugere que é necessário reconhecer que as duas noções de “exigência” e “recusa” de argumento não são suficientes para caracterizar todos os tipos de transitividade encontrados na língua. Para tal, decide aumentar uma terceira opção, a de “aceitação livre”.

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

a. O Verbo *Nascer* tem o traço da recusa do objecto directo [Rec-OD];

b. O verbo *Fazer* tem o traço da exigência do objecto directo [Ex-OD];

c. O verbo *Comer* tem o traço da aceitação livre do objecto directo [L-OD] (Perini, 2005, p. Idem).

Como se vê, as duas classes tradicionais de “transitivos” e “intransitivos” se desdobram em pelo menos três classes de verbos, a saber, os que recusam complemento directo, os que o exigem e os que o aceitam livremente.

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

³ Para uma questão de uniformidade na nomenclatura (o PE não usa Objecto directo/indirecto), apenas se usou a linguagem brasileira, nos casos em que a citação foi directa.

Assim, pode inferir-se então que a regência verbal é a relação estabelecida entre o verbo e os seus argumentos nucleares – e não apenas com os complementos como proposto pela visão tradicional – que, como se explicitou, não são inclusos entre os complementos verbais pelas GT.

São argumentos nucleares aqueles exigidos obrigatoriamente pelo verbo; enquanto os argumentos opcionais são aqueles não exigidos, porém admitidos pelo verbo (Duarte V. B., 2014, pp. 4692-93). Estas observações são importantes para a compreensão da regência verbal na variedade do português local.

3. METODOLOGIA

A parte metodológica de uma pesquisa é bastante fundamental, pois é por meio dela que se diferencia o conhecimento científico do comum. É o método que serve como garantia da veracidade ou não da verdade defendida.

3.1 Tipo de pesquisa

Tendo em conta os objectivos, as características do problema científico, e o objecto de estudo, a presente pesquisa desenvolveu-se com base no desenho metodológico quase-experimental, pelo facto da selecção da amostragem não-aleatória, ou seja, os informantes foram escolhidos por se localizarem em dois pólos do ensino secundário, isto é, o grupo experimental, o da 10.^a classe, e o de controlo, o da 12.^a classe. Este critério possibilitou comparar a competência gramatical dos falantes submetidos ao estudo.

Na sequência, e para o tratamento dos dados recolhidos, utilizou-se o método da análise de conteúdo sob duas perspectivas: a de análise quantitativa e a de análise qualitativa. As duas perspectivas foram úteis pelo facto de (i) ter havido dados quantificáveis, e que careciam de tradução em informações classificadas e analisadas; (ii) Havia dados que escapavam da quantificação. Uma realidade subjectiva que necessitava da explicação e avaliação indutiva.

3.1.1. Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados, utilizou-se o teste. Constituiu-se um conjunto de tarefas assentes em juízo de gramaticalidade, que permitiu ter acesso ao conhecimento intuitivo dos falantes, já que, segundo *Undolo* (2014, p. 121), o comportamento linguístico dos falantes em tarefas de produção, nem sempre coincide com o seu comportamento em tarefas de juízo de gramaticalidade. O teste assente em juízo de gramaticalidade foi composto por três partes, nomeadamente (i) dados demográficos, (ii) perfil linguístico e (iii) dados linguísticos.

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

Quanto à parte dos dados linguísticos, solicitou-se a tarefa de completamento de espaços em branco com uma ou mais formas indicadas entre *parêntesis*, conforme o falante achasse a mais adequada ou, caso não achasse, propusesse outra em seu lugar. As frases-modelo foram retiradas do *corpus* recolhido do Jornal de Angola, na secção Entrevistas, no período correspondente entre três (3) de Setembro de 2022 a vinte e sete (27) de Março de 2023.

Retiradas as frases, muitas das quais já se encontravam construídas no PA, omitiu-se intencionalmente as preposições, quando presentes, já que se tencionava testar a competência gramatical do falante através de juízo de gramaticalidade, de sorte que ele

sugerisse a forma mais adequada, caso não houvesse, proporia outra que achasse mais adequada.

3.1.2. População e amostra

Relativamente à população alvo, vale ressaltar que a escola, para a 10.^a classe, no ano lectivo 2022/2023, ano da realização da presente pesquisa, matriculou um total de 354 estudantes. E os alunos da 12.^a classe contabilizaram um total de 346 estudantes.

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

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

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

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos dados obedeceu à perspectiva comparativa entre os três grupos em estudo. Embora a descrição tivesse como referência o PE, enquanto padrão linguístico, a abordagem não foi prescritiva, pelo contrário, o objectivo foi identificar semelhanças e diferenças entre as duas variedades: o PA e o PE, em matérias de Regência Verbal.

Os grupos em estudo são um factor muito importante para a verificação do choque normativo enquanto problema concreto no ensino do português, no Cuito. Desta feita, o que se desejou foi comprovar:

- i) A existência de traços distintivos em relação ao PE, em matérias de domínio de regras de Regência Verbal;
- ii) A clarificação da maior ou menor produtividade dos fenómenos de supressão, adição e alternância de preposições;
- iii) A fundamentação da possível deriva regencial no PA, em face do desfasamento normativo ao se ensinar a LP.

Análise e caracterização dos resultados

Antes de tudo, algumas notas importantes:

- i. Deu-se liberdade aos informantes de preencher os espaços com preposições que achassem adequadas, houve casos de erros de preenchimento. Estes casos fazem parte de outra situação (o.s) nos gráficos;
- ii. Os casos de apagamento de preposições foram representadas pela expressão sem preposição (s/p), nos gráficos.

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

«Atente nas frases que se seguem e complete os espaços em branco com uma ou mais formas indicadas entre parêntesis, conforme achar a mais adequada ou, caso não ache, proponha outra», cujos resultados variaram de acordo com o tratamento de cada verbo, num total de cinco (5) verbos, conforme se detalha a seguir:

➤ Análise da Regência do verbo IR

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

(1) “O MFA⁴ pediu que indicassem alguém da actividade política interna para ir também _____ Moxico para assistir _____ acto da cerimónia e fui indicado” (**para, de, com, em**) Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 6h.45

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

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

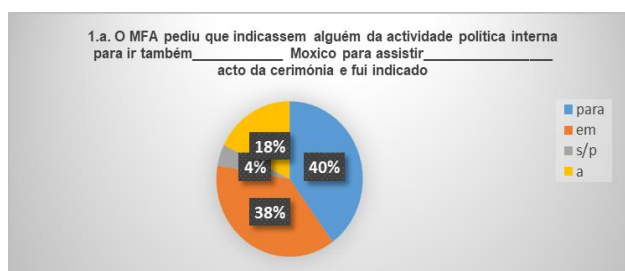
Gráfico nº 1: regência do verbo ir 10.^a classe



Fonte: Elaboração do autor

Para o subgrupo da 12.^a classe, 40% dos inquiridos prefere a substituição da preposição **a**, pela preposição **para**, ao contrário do subgrupo da 10.^a classe. Trinta e oito (38%) por cento prefere a substituição da preposição **a** pela preposição **em**. Dezoito por cento (18%) manteve a preposição **a**, de acordo com o PE. Quatro por cento (4%) apaga a preposição **a**, o que equivale a tornar inaceitável a frase. Em relação a este último grupo, notou-se alguma indefinição na escolha da preposição adequada, o que colaborou no não preenchimento do teste.

Gráfico nº 2: regência do verbo ir 12.^a classe

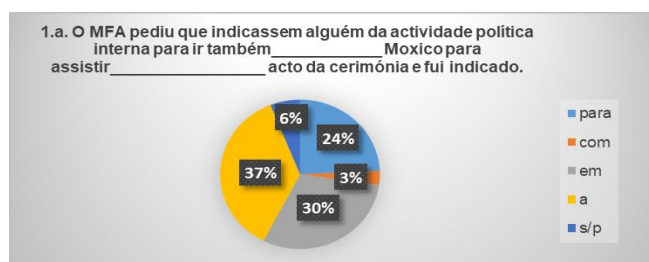


Fonte: Elaboração do autor

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

⁴ O jornal não apresenta o significado desta sigla, apenas aproveitámos o contexto de comunicação.

Gráfico nº 3: regência do verbo ir, professores



Fonte: Elaboração do autor

Caracterização geral da regência do ver ir

O verbo *ir*, dependendo da construção sintáctica e semântica, pode reger várias preposições consoante o contexto, podendo caracterizar-se em: *ir a*, *ir para*, *ir com*, *ir contra*, *ir de*, *ir até*, *ir por*, *ir sobre*, etc.

Neste caso, o verbo *IR* vai se caracterizando, no PA, pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**, o que ficou provado nos dados da 10.^a classe, com 56%, 12.^a classe, com 38% e os professores, com 30% do total dos inquiridos, representando a maioria dos dados no tratamento deste verbo.

Outro dado que salta à vista é a baixa consciência semântica das preposições entre os inquiridos. Sucede que, no PE, o sentido da frase altera consoante seja a preposição seleccionada pelo verbo, ou seja, **ir a** denota uma deslocação do agente enunciador para um determinado lugar com a intenção de menor permanência; **ir para** denota uma deslocação do agente enunciador para um determinado lugar com a intenção de maior permanência ou permanecer definitivamente.

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

Em suma, pode dizer-se que quando o termo regente for o verbo *ir*, com a intenção de menor permanência, no PA, é caracterizado pela preposição **em**, isto é, **Ir em**; enquanto no PE é caracterizado pela preposição **a**, isto é, **Ir a**. A partir destes dados, pode justificar-se a construção de frases como:

4. a. O Ernesto **foi na** escola;

b. [...] fui indicado para **ir no** Moxico [...]

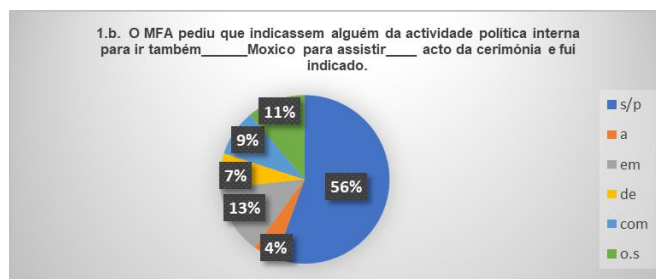
➤ Análise da regência do Verbo Assistir

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

Quanto ao verbo **assistir**, os resultados foram os seguintes:

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

Gráfico nº 4: regência do verbo assistir, 10.^a classe

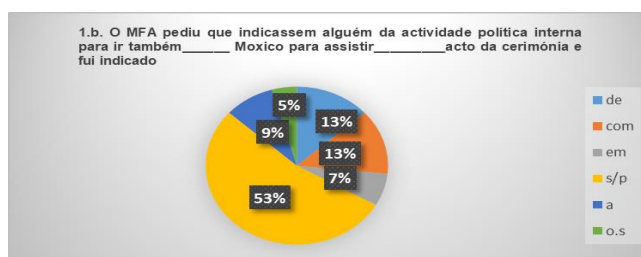


Fonte: Elaboração do autor

Para o subgrupo da 12.ª classe, observou-se o seguinte quadro linguístico: cinquenta e três por cento (53%) dos inquiridos aceita, generalizadamente, o apagamento da preposição **a** exigida pelo padrão do PE, 13% optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **de**, 13% substituiu a preposição **a** pela preposição **em**, 9% dos inquiridos manteve a preposição **a**, segundo o padrão do PE. Finalmente, 5% preencheu mal o instrumento de tal sorte que ficaram inválidas as suas opções de respostas.

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

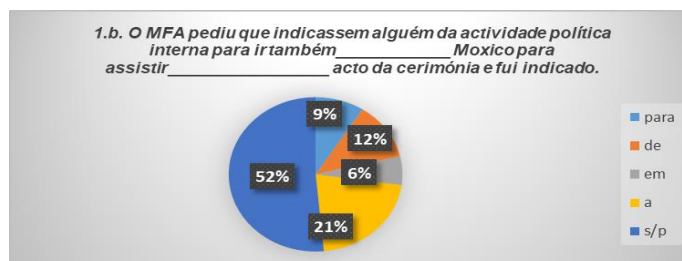
Gráfico nº 5: regência do verbo assistir, 12.ª classe



Fonte: Elaboração do autor

Finalmente, para o subgrupo de professores, os dados voltam a confirmar-se: cinquenta e dois (52%) por cento dos inquiridos optou pelo apagamento da preposição **a**, 21% manteve a preposição **a**, segundo o PE, 12% optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**, 9% optou igualmente pela substituição da preposição **a** pela preposição **para** e 6% optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **em**.

Gráfico nº 6: regência do verbo assistir, professores



Fonte: elaboração do autor

Caracterização geral da regência do verbo assistir

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

A aceitação generalizada do fenómeno de apagamento no PA é prova evidente da característica que este verbo vai ganhando no PA, ou seja, o facto de não haver, para

todos os subgrupos em estudo, a alteração de comportamento linguístico dos falantes, – comprove-se a partir dos 56% do subgrupo da 10.^a classe, 53% do subgrupo da 12.^a classe, os 52% do subgrupo de professores – é prova de que, no PA, quando o verbo «assistir» significar «ver ou presenciar», não será TI, mas TD, conforme a outra acepção, quando o verbo «assistir» denotar «prestação de socorro».

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

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

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

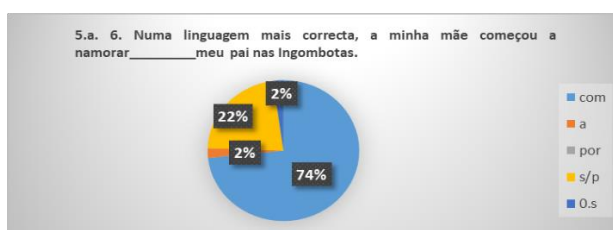
➤ Análise da Regência do Verbo Namorar

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

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

Da análise feita, chegou-se aos seguintes resultados: para o subgrupo da 10.^a classe, 74% dos inquiridos aceita de forma generalizada a adição da preposição **com**, embora o verbo namorar não seja TI, segundo o padrão do português europeu. Vinte e dois por cento (22%) não insere a preposição, como no PE, já que o verbo no contexto utilizado é sempre TD. Dois por cento (2%) optou pela inserção da preposição **a**. Finalmente, 2% preencheu mal o instrumento, tendo sido nulas as suas opções de resposta:

Gráfico nº7: regência do verbo namorar, 10.^a classe



Fonte: Elaboração do autor

Para o subgrupo da 12.^a classe, os resultados não diferem muito, sendo que oitenta e dois por cento (82%) aceita generalizadamente a adição da preposição **com**, como já se disse no parágrafo anterior. Dezasseis por cento (16%) optou pela não inserção da preposição, conforme o padrão do PE. Finalmente, dois por cento (2%) insere a preposição **a**, como mostra o gráfico seguinte:

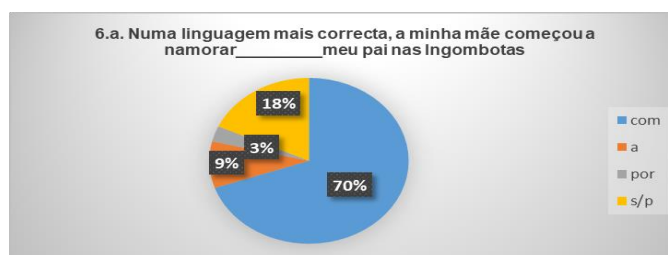
Gráfico nº8: regência do verbo namorar, 12.^a classe



Fonte: Elaboração do autor

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

Gráfico nº9: regência do verbo namorar, professores.



Fonte: Elaboração do autor

Caracterização geral da regência do verbo namorar

No padrão do PE, no sentido em que foi utilizado na frase-modelo, o verbo namorar é transitivo directo, não requerendo alguma preposição em seu complemento, sendo certo que “quem namora, namora alguém” e não “com alguém”. Contudo, os resultados demonstram que, no PA, o verbo namorar ganhou novas características na sua regência, tornando-se um verbo transitivo indirecto. Verifique-se as frases a seguir:

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

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

Por isso, não haja dúvidas de que o verbo namorar, no PA, a sua regência é naturalmente diferente quer na fala de pessoas menos cultas, quer na fala de pessoas com uma escolaridade média ou superior, como revela os dados aqui apresentados.

➤ Análise da regência do verbo pagar

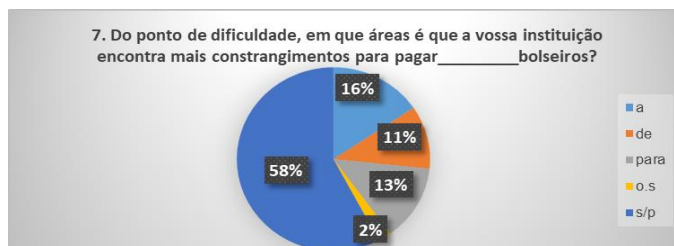
A quarta tarefa consistiu na análise da regência do verbo *pagar*. A tarefa orientava preencher a seguinte estrutura frásica:

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

De acordo com os resultados descritos no gráfico abaixo, 58% do subgrupo da 10.^a classe aceita de forma generalizada o apagamento da preposição **a**, tornando assim o verbo “pagar”, com referência a pessoas, um verbo TD. Dezasseis por cento (16%) manteve a preposição **a**. Treze por cento (13%) optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **para**, que, noutro contexto de uso deste verbo, denota a finalidade do acto de pagamento, e não a pessoa a quem se destina o pagamento. Onze por cento (11%) optou

pela substituição da preposição **a** pela preposição **de**, dois por cento (2%) preencheu mal os instrumentos.

Gráfico nº10: regência do verbo pagar, 10ª classe



Fonte: Elaboração do autor

Para o subgrupo da 12.ª classe, a realidade quase se manteve inalterável, sendo 60% dos informantes aceita generalizadamente o apagamento da preposição **a**. Vinte por cento (20%) manteve a preposição **a**. Treze por cento (13%) optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **para**, 5% por cento optou pela substituição da preposição **a** pela preposição **de**, dois por cento (2%) preencheu mal o instrumento.

Gráfico nº 11: regência do verbo pagar, 12.ª



Fonte: Elaboração do autor

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

Gráfico nº 12: regência do verbo pagar, professores



Fonte: Elaboração do autor

Caracterização geral do verbo pagar

O verbo pagar, ao que diz respeito à regência, no PE, é usado como TD e como TI ou, noutros casos, como bitransitivo. Enquanto verbo TD não aceita a preposição e o seu complemento é coisificado, ou seja, não admite um complemento agente. Esta é a causa das seguintes frases:

7. a. Já paguei a minha dívida.
- b. Nós pagaremos toda conta.

Enquanto verbo TI, solicita um complemento personificado, isto é, não aceita o complemento não agente. Nestes casos, exige a preposição **a** (Bechara, 2009, p. 578). Logo, no PE, o enunciado adequado seria:

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

Como se vê, os resultados acima descritos apontam para um caminho contrário; há uma aceitação generalizada do apagamento da preposição **a**, quando o verbo pagar referir-se a pessoas. Isso denota que no PA não há distinção entre o verbo pagar enquanto TD ou TI, pois em todos os casos ele aparece como TD. Isso justifica a construção de frases como:

9. a. Já paguei \emptyset os mestres.
b. Já paguei a propina.

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

- c. Já paguei aos mestres.
d. Já *paguei* a propina.

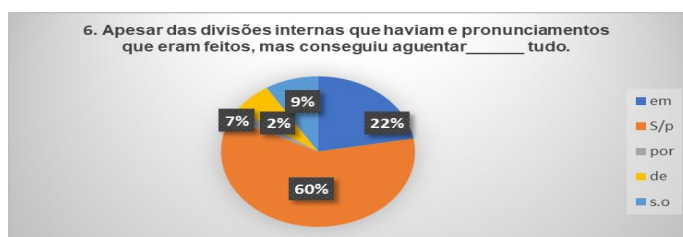
➤ Análise da Regência do Verbo Aguentar

Quanto ao verbo “aguentar”, a frase foi:

- (5) “Apesar das divisões internas que haviam [sic] e pronunciamentos que eram feitos, conseguiu aguentar _____ tudo” (**em, a, por, de**) *Fonte do recorte da frase: Jornal de Angola, secção entrevistas, data 17.09.2022, 7h.55.*

Para o subgrupo da 10.^a classe, 60% dos informantes optou generalizadamente pelo apagamento da preposição **com**, aceite no PE, quando o verbo aguentar denota “suportar”. Vinte e dois por cento (22%) optou pela substituição da preposição **com** pela preposição **em**, 9% preencheu mal o instrumento, o que levou a anulação dessas opções de resposta; 7% substituiu a preposição **com**, pela preposição **em**. Finalmente, 2% substituiu a preposição **com** pela preposição **por**. Não foi atestada, para este verbo, alguma frequência da preposição **com**.

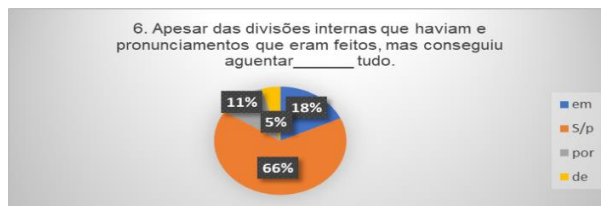
Gráfico nº 13: regência do verbo aguentar, 10.^a classe.



Fonte: Elaboração do autor

Para o subgrupo da 12.^a classe, os resultados foram os seguintes: sessenta e seis por cento (66%) aceita generalizadamente o apagamento da preposição **com**, o que contrasta com o padrão do PE. Dezoito por cento (18%) substituiu a preposição **com** pela preposição **em**, 11% aceita a substituição da preposição **com** pela preposição **por**. E (5%) por cento aceita a substituição da preposição **com** pela preposição **de**. Igualmente não foi atestada a presença da preposição **com**.

Gráfico nº 14: regência do verbo aguentar, 12.^a



Fonte: Elaboração do autor

Para o subgrupo de professores, os resultados mostram que 76% aceita generalizadamente o apagamento da preposição **com**. Doze por cento (12%) optou pela substituição da preposição **com** pela preposição **em**, 9% optou também pela substituição da preposição **com** pela preposição **de**. Três por cento 3% substituiu a preposição **com** pela preposição **por**. Chama igualmente a atenção a presença zero da preposição **com** usada no PE, quando o verbo **aguentar** possuir o sentido de “suportar”.

Gráfico nº 15: regência do verbo aguentar, professores



Fonte: Elaboração do autor

Caracterização geral do verbo aguentar

No PE, o verbo **aguentar**, não reflexo, rege a preposição **com** se apresentar o sentido de “suportar peso ou pressão de” (Tavares & Maranguinho, 2008, p. 17). Desta feita, os dados demonstram uma aceitação generalizada do fenómeno de apagamento, o que significa emergência de um novo traço na regência do verbo aguentar, no PA.

Como se vê, portanto, o apagamento da preposição, diante do verbo aguentar é de tão generalizada que não houve altos índices de diferenciação para todos os grupos em estudo, inclusive na comunicação social, segundo podemos ler no excerto abaixo:

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

5. Em defesa de um ensino do português mais integrador

Uma das formas de melhorar o ensino em contextos de choque normativo, como o nosso, é optar por uma metodologia mais integradora. Aprender uma língua é, ao mesmo tempo, aprender uma cultura (Timbane & Vicente, 2017, p. 93). Logo, considerar os saberes linguísticos prévios dos alunos é muni-los de conhecimentos linguísticos e levar em consideração as suas questões sociolinguísticas; é dar-lhes a possibilidade de usar o que a língua dispõe em função das circunstâncias distintas.

Na perspectiva didáctica, as habilidades de “Ouvir, Falar, Ler e Escrever” são competências intrínsecas à vida numa sociedade culturalizada, que os professores devem aprender a exercitar de forma articulada (Azevedo, 2010, p. 16).

Para este autor, é importante que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa se processem em contextos significativos para os alunos, uma vez que a aprendizagem é tanto mais eficaz quando:

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

Os alunos na escola enfrentam muitas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, pelo facto de a norma ensinada pelo professor para além de ser desfasada da sua realidade é, em si mesma, inacessível ao professor, ao aluno e à comunidade. Isso é um factor de desincentivo à participação às aulas de português, contribuindo para uma taxa de insucesso escolar elevada, nesta unidade curricular.

De acordo com *Goodman*, (1990, p.4 citado por Azevedo, 2010, p. 16), há elementos que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem:

Tabela nº 2: Factores que facilitam ou dificultam a aprendizagem de uma língua

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

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

Os indicadores que dificultam a aprendizagem de uma língua, elencados na tabela acima, estão quase todos presentes na sala de aula de português, no contexto social do nosso estudo. Sem uma metodologia sociolinguisticamente integradora e que valorize os saberes prévios do aluno, o ensino do português será segregacionista, aborrecedor e eivado de preconceito linguístico. É importante perceber-se que a língua é um conjunto de alternativas, ou seja, ao falante a língua dispõe várias opções a serem utilizadas de acordo com certos factores, sejam de índole social, geográfico ou estilístico.

A língua é comparada a uma mesa de banquete: para cada bebida há um copo preparado para tal, podendo haver um para água, para vinhos, para champanhe assim por diante. Acontece com os pratos, talheres, etc. Pode haver pratos para sopas, sobremesas, garfos para frutas, pinças para peixe ou garfos para carne. Assim, não é errado beber água no copo de vinhos, mas não é adequado; denota deselegância. Igualmente, não podemos usar uma variante linguística informal em contextos formais ou o inverso, não por ser

errado, mas é socialmente inadequado. Deselegante. Contudo, o domínio de todas as normas quer no caso do banquete, quer no caso da língua é resultado de uma competência por adquirir.

O objectivo da escola não é munir o aluno com regras de uma só norma, como acontece nas nossas escolas, mas fazer com que o aluno tenha conhecimentos sobre a sua língua, enquanto conjunto de normas, de sorte que ele seja capaz de comunicar em contextos macro-formais, meso-formais e micro-formais; o que não é possível se ele aprender apenas uma norma que, como se viu, nem sempre é usada por quem a ensina. Do outro lado, a aprendizagem de uma única norma torna-se mais difícil quando vem com a proposta de anular todo o conhecimento linguístico do aluno.

6. O lugar do “erro” na aula de português

Ensinar uma língua é, *à priori*, possuir conhecimentos plenos sobre as teorias linguísticas, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino e rigor ou método científico. Estes saberes farão com que o magistério da língua não assente a sua acção na transmissão de regras de forma descontextualizada, que não confunda ensino da gramática com o ensino da língua e compreenda como se processa a aquisição ou aprendizagem de uma dada língua. Por exemplo,

o que a sociedade tacha de erro na linguagem das pessoas, a sociolinguística considera apenas uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas, por sua vez, decorrem das imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que desempenham e das normas e crenças vigentes na comunidade linguística. Diante de um enunciado que a cultura dominante rejeita por conter um “erro”, a sociolinguística analisa a variante ali empregue, avalia o prestígio a ela associado e mostra em quais circunstâncias aquela variante é adequada considerando-se as normas vigentes (Bortoni-Ricardo, 2004)⁵

Deste ponto de vista, o “erro”, pelo menos na oralidade, não surge pela transgressão de um sistema de regras da língua, mas como um facto social. O que acontece é apenas um julgamento das classes que dominam naquele contexto. Esta é a razão de a Sociolinguística admitir a existência das diferenças entre as variedades, ou seja, não existe um falar melhor, mais bonito ou menos bonito, existem falares diferentes determinados pelas circunstâncias comunicativas ou culturais.

Um “erro”, como facto social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante ao contexto que é o seu “*habitat natural*” no ambiente sociolinguístico de uma comunidade de falantes. Indivíduos de culturas diferentes trarão marcas linguísticas diferentes em suas falas. Ambos podem dominar a língua, no sentido de possuírem conhecimentos da variante supradialectal, sem, no entanto, deixarem de usar as suas próprias variantes como marcas de suas identidades. A escola não precisa anular isso. O professor que entende esta perspectiva evitará três males na sua actuação, nomeadamente:

- i. O preconceito linguístico durante a sua acção docente, pois julgar uma variante linguística equivale a julgar a pessoa que a usa, por extensão;
- ii. O desinteresse dos alunos, porque existirá a valorização dos seus conhecimentos linguísticos prévios em sala de aula, através do desenvolvimento da consciência de que o seu saber vale e será sempre usado quando as circunstâncias o exigirem, aumentando o seu nível de interesse e motivação;

⁵ Acessado em 02.10.24

- iii. O ensino monovariacional, que consiste em ensinar apenas as regras da gramática prescritiva que, na maioria dos casos, não são compreendidas, mas decoradas mecanicamente, como requisito necessário para enfrentar as provas.

A escola deve produzir, por isso, debates científicos e frutíferos de sorte que o aluno tenha a consciência sociolinguística assente na ideia de que o conceito de “certo” e de “errado” deve ser substituído pelo de adequado e inadequado. Então, na hora de escolher a variante é preciso perguntar se ela está adequada ao interlocutor, à situação de comunicação, ao assunto a ser abordado, etc.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido trouxe argumentos que impelem a fazer-se as seguintes afirmações conclusivas, não por serem conclusões absolutas, mas por serem resultados prévios do presente estudo:

- i. Dos fenómenos analisados, o do apagamento das preposições é o que apresenta maior frequência em categorias verbais. Este fenómeno pode ser entendido como sinal de uma maior produtividade dos verbos TD (sem preposição) em detrimento de verbos TI (com preposição) no PA;
- ii. Em termos de frequência das preposições, ao contrário do PE em que as preposições “*de, a, com, em, para e por*” são mais produtivas, de acordo com Raposo *et al.* p. 1503 citado por *Undolo* (2014, p. 207), as preposições mais atestadas neste estudo são “em, de e para”;
- iii. No que respeita ao fenómeno da substituição de preposições, atestámos uma maior frequência da alteração da preposição **a** para a preposição **em**. A preposição **a** é a que mais atestou alterações, isto é, a mais vulnerável à variação.
- iv. Entre os informantes, atestámos uma baixa consciência semântica das preposições. Parece haver maior consciência sintáctica das preposições do que a semântica, ou seja, nem sempre, entre os falantes, houve distinção clara de frases determinadas pela semântica das preposições. Por exemplo, no PE, atesta-se diferentes significados quanto ao uso da preposição **a** e da preposição **para**, quando o termo regente é o verbo “*ir*”. A primeira usa-se em contextos de menor permanência no lugar em que se deseja locomover. A segunda, em contextos de maior permanência ou sem pretensão de regressar. Esta realidade não se verificou em falantes do PA testados. Talvez seria este um factor por trás da produtividade dos fenómenos de apagamento e substituição de preposições. Já que na gramática do falante nato do PA, é irrelevante, semanticamente, usar a preposição **a** ou **para**.
- v. No capítulo da didáctica, prioriza-se o ensino da gramática em detrimento do ensino da língua, o que desfasa as normas em presença no mesmo espaço.
- vi. Confirmou-se o choque normativo existente entre o real e o ideal. Sucede que o aluno e o professor desconhecem a norma que se devia aprender ou ensinar que é a do PE. Contudo, os dados mostram uma distância considerável entre estas duas variedades.

Embora se tenha confirmado o choque de normas, em matérias de regência verbal, do nosso ponto de vista, não deve ser tachada como corrupção da língua, mas como um factor a considerar no ensino do português na 4ª Divisão. Naturalmente, a norma padrão do PE dificilmente seria conservada de forma fiel, como se Angola continuasse a ser uma província portuguesa. Somos um Estado independente política, económica e culturalmente. Temos vários factores que, naturalmente, nos afastam, em muito, de Portugal, inclusive em matérias linguísticas. O que devemos fazer é ensaiar estudos que nos indiquem caminhos para a institucionalização da variedade local do português.

Enquanto isso, a escola terá de lidar com esta diversidade normativa que, não é um male em si mesma. A escola precisa reconhecer o saber linguístico existente no aluno, sobre o qual e com o qual o professor deverá trabalhar com o intuito de construir nova gramática em sala de aulas com os seus alunos.

O professor habilitar-se-á da sensibilidade e saberes necessários que o garantam gerir a diversidade linguística em coabitação na sala de aulas. Deve considerar as várias gramáticas presentes na sala com o fim de construir, com os alunos, a gramática que se deseja, sem marginalizar, mas congregar as variantes existentes.

Referências Bibliográficas

- Adriano, P. S. (2015). *A crise normativa do português em Angola - Cliticização e regência verbal: que atitude normativa para o professor e o revisor?* Luanda: Maamba.
- Azevedo, F. J. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Luanda: Plural Editores.
- Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC*. Cuiabá, MT: SBPC.
- Cabral, L. A. (2005). *Complementos Verbais Preposicionais do Português em Angola* (Vol. II volume). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Calossa, B. V., & António, Q. J. (2022). O futuro do português em Angola: Que conceções? *Caderno Seminal Digital*, pp. 108 - 135.
- Carrasco, A. (1988). *Subsídios para o estabelecimento da norma do Português em Angola. (Monografia de licenciatura)*. Lubango: ISCED-Huíla.
- Duarte, V. B. (2014). Uma análise da regência verbal em livros didáticos do ensino médio. *XVII congresso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina* (pp. 4687 - 4701). Paraíba: ALFAL.
- Educação, E. d. (2018). *Decreto presidencial nº 160/18 de 3 de Junho*. Luanda: Diário da República.
- Ferraz, M. J. (2006). *Ensino da Língua Materna: o essencial sobre língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Guerra, I. M. (1983). Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. *Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no Mundo* (pp. 204 - 224). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Koch, I. G. (s/d). *Linguística Textual e Ensino da Língua Materna*. UNICAMP: UNICAMP.
- Mateus, M. H., & Cardeira, E. (2007). *Norma e Variação: o essencial sobre a língua portuguesa*. Luanda: Editorial Nzila.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., . . . Villalva, A. (2004). *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Matos, J. C. (2015). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar editora.
- Miguel, M. H. (2014). *Dinâmica da pronominalização do Português de Luanda*. Luanda: Mayamba.
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do Kimundo no português falado em Lwanda*. Luanda: Edições Chá de Caxinde.
- Mingas, A. A. (2011). *CARACTERIZANDO A LÍNGUA PORTUGUESA EM ANGOLA: língua segunda ou língua estrangeira?* Luanda: Universidade Agostinho Neto.
- Ndombele, E. D., & Timbane, A. A. (2020). O ensino de Língua Portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contextos multilingues. *Fólio – Revista de Letras* , 289-314.
- Osório, P. (2022). *Da fonologia à lexicologia*. Ribeirão: Húmus.
- Perini, M. A. (2005). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: editora Ática.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do Ensino Básico*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Portugal, G. d. (2005). *Terminológico, Dicionário*. Portugal.
- Reis, C. (s/d). *O discurso da Língua Portuguesa: unidade, poder e expansão*. Portugal.

- Tavares, A., & Maranguinho, J. (2008). *Prontuário d Verbos com preposições (e locuções prepositivas)*. Lisboa: Plátona Editora.
- Timbane, A. A., & Vicente, J. G. (2017). o Purilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora. *Revista Internacional em Língua Portuguesa - nº 31* , 102.
- Undolo, M. (2013). *Caracterização do sistema vocálico do português culto falado em Angola*. Évora: universidade de Évora.
- Undolo, M. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola*. Évora: Tese de Doutoramento.
- Undulo, M. (2020). Norma Culta do português de NAgola. *Letras sobre as Línguas de Angola*, 223-236.
- Varela, O. (2010). Importância da Valorização da Língua Portuguesa. *Conferência Internacional sobre o futuro da Língua Portuguesa* (pp. 15-20). Brasília: Maamba.