

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



ASPETOS DO PORTUGUÊS FALADO EM BENGUELA

Félix Chinjengue Matias Manuel

Trabalho final orientado pelos Professores Doutores **Nélia Alexandre** e **Tjerk Hagemeijer**,
especialmente elaborado para a obtenção do grau de mestre em Linguística

Dissertação

2015

ÍNDICE

Índice.....	ii
Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Lista de siglas e abreviaturas.....	vii
Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
0. INTRODUÇÃO.....	1
0.1. Justificativa, objeto de estudo e objetivos.....	1
0.2. Problema de investigação e questão de pesquisa.....	2
0.3. Fundamentação teórica.....	3
0.4. Metodologia.....	4
0.5. Amostra.....	4
I. ASPETOS SOCIO-HISTÓRICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS DE BENGUELA.....	6
1.1. Aspectos socio-históricos de Benguela.....	6
1.1.1. Dados demográficos de Benguela.....	7
1.1.2. Período colonial.....	7
1.1.2.1. O sistema educativo em Angola.....	10
1.1.2.2. O sistema educativo no período colonial.....	10
1.1.3. Período pós-colonial.....	11
1.1.3.1. O sistema educativo no período pós-colonial.....	12
1.2. Aspectos sociolinguísticos de Benguela.....	13
II. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E CONTACTO LINGUÍSTICO.....	18
2.1. Aquisição da linguagem.....	18
2.1.1. Teoria behaviorista.....	19
2.1.2. Teoria da gramática universal/ inatista.....	19
2.1.3. Aquisição de L1.....	20
2.1.4. Aquisição de L2.....	22
2.2. Contacto linguístico.....	26

2.2.1. O contacto linguístico em Benguela.....	30
2.2.2. Mudança linguística.....	34
III. RECOLHA DE DADOS.....	40
IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	43
4.1. Descrição dos dados.....	43
4.1.1. Léxico.....	43
4.1.1.1. Empréstimos lexicais.....	43
4.1.1.2. Neologismos semânticos.....	44
4.1.2. Fonologia.....	45
4.1.2.1. Ausência de elevação das vogais átonas.....	45
4.1.2.2. Supressão da coda.....	46
4.1.2.3. Despalatalização de [λ].....	47
4.1.3. Léxico-sintaxe.....	48
4.1.3.1. Omissão de preposições.....	48
4.1.3.2. Substituição de preposições.....	49
4.1.3.3. Inserção de preposições.....	49
4.1.3.4. Passiva dativa.....	51
4.1.4. Morfossintaxe.....	52
4.1.4.1. Concordância nominal.....	52
4.1.4.2. Concordância sujeito-verbo.....	54
4.1.4.3. Formas de tratamento.....	55
4.1.4.4. Substituição do clítico acusativo pelo dativo.....	56
4.1.4.5. Pronome oblíquo <i>mim</i> em posição de sujeito.....	57
4.1.4.6. Redução a se do paradigma dos pronomes reflexos inerentes.....	57
4.1.5. Semântica.....	58
4.1.5.1. Modo.....	58
4.1.5.2. Tempo.....	59
4.1.6. Sintaxe.....	61
4.1.6.1. Ordem de palavras.....	62
4.1.6.1.1. Posição dos clíticos.....	62
4.1.6.1.1.1. Próclise em contexto de ênclise.....	62
4.1.6.1.1.2. Ênclise em contexto de próclise.....	63

4.1.6.2. Relativas.....	63
4.1.6.2.1. Relativas resuntivas.....	64
4.1.6.2.1. Relativas cortadoras	65
4.1.7. Sumário.....	67
4.2. Análise dos dados.....	67
4.2.1. O papel do contacto com o Umbundu.....	68
4.2.2. Mudança inerente às línguas.....	75
CONCLUSÕES.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	81
ANEXOS	
Anexo I – Modelo do pedido de autorização.....	87
Anexo II – Transcrição ortográfica das entrevistas.....	88
Anexo III – Transcrição fonética de trechos de entrevistas.....	116
Anexo IV – CD com ficheiros áudio das gravações dos informantes	

DEDICATÓRIA

*Às manas Roséria e Amélia Soi
e ao João Mbambi.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde, vida e o sentimento de crença que me permitiram realizar este trabalho;

Aos meus orientadores, a professora doutora Nélia Maria Pedro Alexandre e o professor doutor Tjerk Hagemeijer, pela orientação exigente deste trabalho e pelas sugestões e críticas necessárias ao longo da sua elaboração;

Ao mestre Luís António, a quem devo um eterno agradecimento por permitir que a minha formação fosse um facto. Encontrei nele um segundo pai por tudo o que fez por mim;

Aos meus pais, por me apoiarem nesta empreitada e preencherem o vazio que deixava na condução dos meus filhos, e aos meus irmãos Custódio Ezequias Matias Manuel, Loide Matias Manuel, Celeste Jovati Matias Manuel, Emília Nola Matias Manuel, Arminda Patissa, Paulino Soi, Jacob Higino e outros familiares por me apoiarem e se disponibilizarem a ajudar-me de várias formas quando podiam;

Aos professores doutores Alina Villalva, Armanda Costa, João Paulo Silvestre, Maria João Freitas e Manuela Âmbar, pelos conhecimentos que me transmitiram e por me encorajarem em todos os momentos difíceis que passei;

Aos meus irmãos de luta, Bernardo Cahungo e David Calivala, por aceitarem construir uma nova família comigo e por me oferecerem momentos conforto e segurança longe da família;

Aos professores Dinis Vandor Sicala, Mário Reis e Nzau Suka, por me ajudarem a preparar a documentação para esta formação, por me darem apoio e coragem sempre que precisei e por me servirem de pai em muitas ocasiões e aos professores António Lolino, Manuel Tomás Tchakamba, Correia Mukuambi, José Maria Sasoma, Botelho Jimbi e Ismael Jafet, por me apoiarem em momentos difíceis e se oferecerem a partilhar ideias sempre que podiam;

Aos meus amigos Arnaldo Samulingua, Jacinto Sérgio Agostinho, Emílio Tchitacumbi, Cesáro Raimundo Daniel e José Mukuambi Jorge pelo encorajamento dado, pela ajuda prestada em vários aspetos, pela paciência e por permitir que realizasse as minhas atividades em suas casas, e aos colegas e irmãos Agostinho Aurélio e Carlos Trinta pelas sugestões e pelo apoio;

A todos o meu eterno sentimento de gratidão.

Lista de Siglas e Abreviaturas

APL – Aplicativo
CV – Consoante-Vogal
CONJ – Conjunção
CP – Complementador
CS – Concordância de Sujeito
EBA – Ensino básico A
EBB – Ensino básico B
EMA – Ensino médio A
EMB – Ensino médio B
ESA – Ensino superior A
ESB – Ensino superior B
EXT – Extensão
GU – Gramática Universal
L1 – Língua primeira ou língua materna
L2 – Língua segunda ou língua não materna
LAD – Language Acquisition Device
MO – Marca do objeto
MS – Marca do sujeito
PB – Português brasileiro
PE – Português europeu
PM – Português moçambicano
PERF – Perfeito
POSS – Possessivo
PREP – Preposição
PRES – Presente
REFL – Reflexivo
SN – Sintagma nominal
SP – Sintagma preposicional
SPEC – Especificador
V – vogal
VF – Vogal final
VNN – Variedade não nativa

RESUMO

Uma das consequências do processo de aquisição de uma língua em contexto de contacto de línguas intenso é a emergência de fenómenos linguísticos que divergem da norma da língua a ser adquirida, quer como L1 e L2. Neste estudo propomo-nos analisar o Português falado em Benguela (Angola) por falantes que adquirem o Português como língua materna, num espaço onde também se fala amplamente o Umbundu, uma língua Bantu. É nosso objetivo fazer uma primeira descrição de fenómenos divergentes da norma do Português europeu identificados na produção oral destes falantes nos diferentes domínios da gramática.

Com vista à obtenção de dados orais, gravámos e transcrevemos um conjunto de entrevistas semiabertas recolhidas junto de falantes de Português L1 em Benguela com perfis sociolinguísticos distintos, tendo procedido à descrição e análise dos fenómenos linguísticos identificados e à sua comparação com a norma do Português europeu.

Defendemos que os fenómenos observados são produzidos por influência de diversos fatores que estão interrelacionados, nomeadamente o contacto histórico entre o Umbundu e o Português, a tendência de mudança interna patenteada pelas línguas, a aquisição parcial dos parâmetros da língua-alvo (Português) e a exposição a *input* de pessoas que adquiriram o Português como L2. Estes fatores proporcionaram a exposição a dados linguísticos primários com valores paramétricos que nem sempre coincidem com os da norma do Português europeu.

Como nos dados que registámos encontramos fenómenos linguísticos comuns aos informantes dos diferentes níveis de escolarização considerados, assumimos que a variável ‘instrução’ não parece desempenhar um papel importante na apropriação da norma do Português. Nesta dissertação, mostramos também que os fenómenos identificados na produção oral dos informantes observados revelam indícios da emergência de uma variedade divergente da norma do PE, que é, em geral, convergente com os aspetos linguísticos já reportados para outros pontos de Angola.

Palavras-chave: Português de Benguela (Angola); aquisição de L1 e L2; contacto de línguas; variação e mudança linguísticas; Umbundu.

ABSTRACT

One of the consequences of the process of acquisition of a language in a context of intense language contact is the emergence of linguistic features that differ from the target language, either as a first or a second language. This thesis analyzes Portuguese spoken in Benguela (Angola) by speakers who acquired this language as their native language, in a context where Umbundu, a Bantu language, is also widely spoken. Our main aim is to provide a preliminary description of some of the phenomena that diverge from the European Portuguese, the target language, which characterize the spoken production of those speakers in various grammatical domains.

In order to obtain spoken data, a number of semi-structured interviews of L1 Portuguese speakers in Benguela with different sociolinguistic profiles were recorded and transcribed. Subsequently, the linguistic phenomena were described, analyzed, and compared with European Portuguese.

It is argued that these phenomena occur due to the influence of different, interrelated factors, such as the historical contact between Umbundu and Portuguese, a tendency for internal language change, partial acquisition of parameters of the target language parameters (Portuguese), and exposure to input from L2 Portuguese speakers. These factors have led to exposure to primary linguistic data with parametric values that do not always match of European Portuguese.

Since the data exhibit linguistic phenomena that are common to informants with different levels of instruction, the variable 'instruction' does not appear to play a major role in the appropriation of the target language. This thesis further shows that the phenomena identified in the spoken production of the analyzed informants constitute evidence of a variety that diverges from European Portuguese, but which is generally convergent with the linguistic aspects that have been previously reported for other parts of Angola.

Key words: Portuguese spoken in Benguela (Angola); L1 and L2 acquisition; language contact; linguistic variation and change; Umbundu.

0. INTRODUÇÃO

As realizações linguísticas que divergem da norma de uma língua têm tido um papel central em muitos estudos no campo da linguística, sobretudo numa perspectiva de variação e mudança. Para o Português, isto traduz-se num amplo leque de estudos sobre as variedades de L1 do Português europeu e do Português brasileiro, mas também num crescente número de estudo sobre variedades L1/L2 em África.

Nesta linha de pensamento, o foco desta dissertação está voltado para o Português falado em Benguela (Angola) por pessoas que o têm como L1. Tendo adquirido o Português como língua materna, poderia pressupor-se que o estado final da gramática interiorizada dos benguelenses correspondesse ao de um falante nativo do PE, cuja norma é usada em contextos formais, tais como na comunicação social, nos documentos oficiais e no sistema educativo. Todavia, as situações socio-históricas que caracterizam o contexto angolano fazem com que o comportamento verbal destes falantes divirja da norma do PE, afastando-se, significativamente, deste padrão, o que ilustra não só a heterogeneidade que patenteia o uso duma língua pelos seus falantes (Mota 1996), mas também o impacto do contacto de línguas observado nesta região.

0.1. Justificativa, objeto de estudo e objetivos

Numa altura em que o estudo das variedades de uma língua vai ganhando força no campo da Linguística e o facto de não existirem trabalhos sobre o Português falado em Benguela ligados ao Português como língua materna, a escolha do nosso tema dá a conhecer uma (sub)variedade linguística cujas características se revestem de interesse relativamente às teorias e hipóteses levantadas na área do contacto de línguas e da variação e mudança linguísticas.

Nesta dissertação pretendemos elaborar um estudo que nos possibilite alcançar os seguintes objetivos:

- Descrever as características do Português falado por pessoas de L1 em Benguela e identificar as causas socio-históricas da sua ocorrência;
- Identificar os aspetos comuns entre o Português falado em Benguela e em outros pontos de Angola, a fim de encontrar regularidades no comportamento dos falantes desta língua no contexto nacional;

- Contribuir para a identificação do que poderão ser as propriedades cristalizadas do Português falado em Angola e elaborar um estudo que poderá servir de auxílio aos estudos da emergente variedade do Português de Angola, em geral, e de Benguela, em particular;
- Mostrar o impacto da influência das línguas locais no Português falado por estes falantes.

0.2. Problema de investigação e questão de pesquisa

A gramática dos falantes de Benguela que têm o Português como L1 apresenta aspetos divergentes dos falantes nativos do PE, o que nos faz colocar a seguinte questão: “Quais serão as causas desta variação?”

Para responder à questão levantada, afiguram-se-nos as seguintes hipóteses:

- a) O comportamento verbal dos falantes do Português de Benguela em estudo diverge da norma em função do nível de instrução dos falantes.

Na base desta hipótese está o facto de verificarmos, por vezes, que há diferenças no comportamento verbal dos falantes que sugerem maior convergência com a norma à medida que aumenta o grau de instrução;

- b) As divergências da norma do PE que se observam no comportamento verbal destes falantes derivam da influência do contacto entre o Português e as línguas Bantu de Angola, sobretudo o Umbundu.

Na seleção desta hipótese está o facto de se defender que, no processo de aquisição de uma L1 ou L2 numa situação de contacto de línguas, os falantes podem transferir características de uma língua para outra que coexista no mesmo espaço geográfico (Mota 1996; Thomason 2001; Ellis 2003; White 2003; Winford 2003; Gonçalves 2010).

- c) As diferenças que se observam no comportamento dos falantes de Benguela relativamente à norma ocorrem pelo facto de muitos falantes do Português como L1 em Benguela receberem os seus dados linguísticos primários (*input*) de pessoas que o adquiriram como L2.

Esta hipótese é levantada pelo facto de os dados históricos apresentados mostrarem que a expansão do Português em Benguela ocorreu quando muitos falantes já tinham adquirido as línguas locais, sobretudo o Umbundu, como língua materna. Desta forma, adquiriram o Português como L2, o que terá levado à alteração de valores paramétricos no decurso do processo de aquisição do Português L2, uma vez que se defende que o estágio final a que chega um falante adulto na aquisição de uma L2 é diferente do do falante nativo desta língua (Ellis 2003; White 2003; Seville-Troike 2006). Sendo assim, pode considerar-se que o Português L1 que se produz em Benguela é uma versão do Português L2, com algumas alterações fruto da exposição à norma da língua a partir da escola e dos meios de comunicação que a professam.

- d) Algumas diferenças registadas ocorrem em função de existir nas línguas a propensão para mudança interna (Aitchison 1993; Mota 1996).

0.3. Fundamentação teórica

Nas últimas décadas, tem havido um crescente interesse na descrição e análise de variedades de uma língua falada fora do país de origem, que são tipicamente aprendidas como L2, nomeadamente em contextos ex-coloniais, o que motiva a designação “variedades não nativas” (Gonçalves 2010).

Para o Português, os estudos relacionados com esta temática estão sobretudo voltados para as variedades que emergem nas ex-colónias portuguesas, como é o caso do continente africano. Neste contexto, a investigação linguística restringe-se essencialmente ao período pós-independência, que marca o início da massificação e consolidação do Português. Todavia, existe uma discrepância significativa entre as diferentes variedades africanas do Português do ponto de vista da sua descrição. Comparando as duas variedades com mais peso demográfico e geográfico (angolana e moçambicana), conclui-se que o estudo científico da variedade moçambicana está mais desenvolvido do que o da variedade angolana, ao passo que as variedades de Português de Cabo Verde, de S. Tomé e Príncipe e especialmente da Guiné-Bissau são muito menos conhecidas, apresentando, de um modo geral, uma produção académica mais recente (Hagemeijer, em prep.).

Desta forma, em função de ser a variedade em que se fizeram estudos descritivos pioneiros das variedades africanas e a que se apresenta mais desenvolvida em relação às outras, sobretudo no tocante ao Português como L2, tomámos a variedade do Português de Moçam-

bique (PM) como ponto de partida para o nosso estudo (e.g. Gonçalves 2010; Chimbutane 1996).

Em relação ao contexto angolano, têm sido produzidos vários estudos linguísticos com um escopo mais marcadamente nacional e, mais raramente, estudos com um escopo regional. Para o contexto nacional destacam-se, por exemplo, os estudos de Marques (1985), Nzau (2011), Viti (2011) e Adriano (2014). No contexto regional, destacam-se os estudos de Mingas (2000) e Miguel (2014), sobre o Português falado em Luanda, os de Inverno (2011), referente ao Português que se fala na Lunda Norte, e o de Cabral (2005), tocante ao Português da região do Lubango, sul de Angola. Todos estes estudos que servem de base ao nosso trabalho não especificam se se referem a falantes L1 ou L2.

0.4. Metodologia

Na elaboração deste trabalho recorremos a vários métodos e estratégias a fim de que o nosso estudo atingisse os objetivos preconizados. Assim, utilizámos o método de recolha bibliográfica que nos permitiu selecionar o leque de fontes que sustentaram tanto a nossa fundamentação teórica como o caso prático tratado. Ainda fizemos recurso aos métodos de observação na identificação da ocorrência dos fenómenos descritos e ao hipotético-dedutivo na identificação das possíveis razões subjacentes à ocorrência dos fenómenos.

Para a recolha dos dados, servimo-nos da entrevista de natureza semiaberta, com as características que lhe são atribuídas por Klave (1996), *apud* Cohen *et al.* (2000), tais como a abordagem de um tema livre, com uma única pergunta de partida, sendo as demais levantadas em função da abordagem do informante. As entrevistas foram feitas nos meses de dezembro de 2014 e janeiro de 2015, com base num estudo transversal, sendo cada informante entrevistado uma única vez. Os informantes foram entrevistados com o seu consentimento, tendo-lhes sido explicado o caráter do estudo e garantindo o anonimato no uso dos dados fornecidos. Como comprovativo da aceitação do uso dos dados prestados neste estudo, os informantes assinaram o pedido de autorização que lhes apresentámos, cujo modelo se encontra no Anexo 1 deste trabalho.

0.5. Amostra

Foram entrevistados 15 informantes, que constituem a nossa população, todos naturais de Benguela dado o facto de o nosso estudo estar virado para os falantes do Português L1 em Benguela. A seleção destes informantes foi feita em função de três critérios, a saber, naturali-

dade, nível de instrução e classe socioprofissional. Da referida população, retirámos uma amostra de 6 informantes, que corresponde a 2 informantes para cada um dos 3 níveis de instrução, sendo o nível médio o único que tem um informante do sexo feminino. Os critérios que avaliámos na seleção da nossa amostra foram o à-vontade dos informantes durante a entrevista, o tempo de duração das mesmas (sendo selecionadas a entrevistas com duração superior a 15 minutos) e o que considerámos ser desempenho regular característico das pessoas naturais de Benguela.

As 6 entrevistas foram transcritas ortograficamente na sua totalidade e alguns trechos foram transcritos foneticamente e incluídos nos Anexos 2 e 3 desta dissertação. No Quadro 4 (cap. III), apresentam-se os dados da amostra de forma mais detalhada, considerando que os dados estão dispostos segundo os níveis de instrução e o número de palavras de cada entrevista selecionada para a amostra.

Este estudo está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, serão abordados aspetos socio-históricos e sociolinguísticos relativos a Benguela. O segundo capítulo centra-se em conceitos relacionados com o processo de aquisição de L1 e de L2, em questões de contacto de línguas em geral e em Benguela em particular, na perspetiva da variação e mudança linguísticas. No capítulo terceiro, apresentamos uma versão detalhada da recolha de dados e no quarto capítulo descrevemos os dados recolhidos, agrupando-os em áreas da gramática, e procedemos à análise dos mesmos, apontando os fatores subjacentes à ocorrência daquelas produções. No quinto capítulo, apresentamos as conclusões deste estudo, que são seguidas da bibliografia e dos anexos.

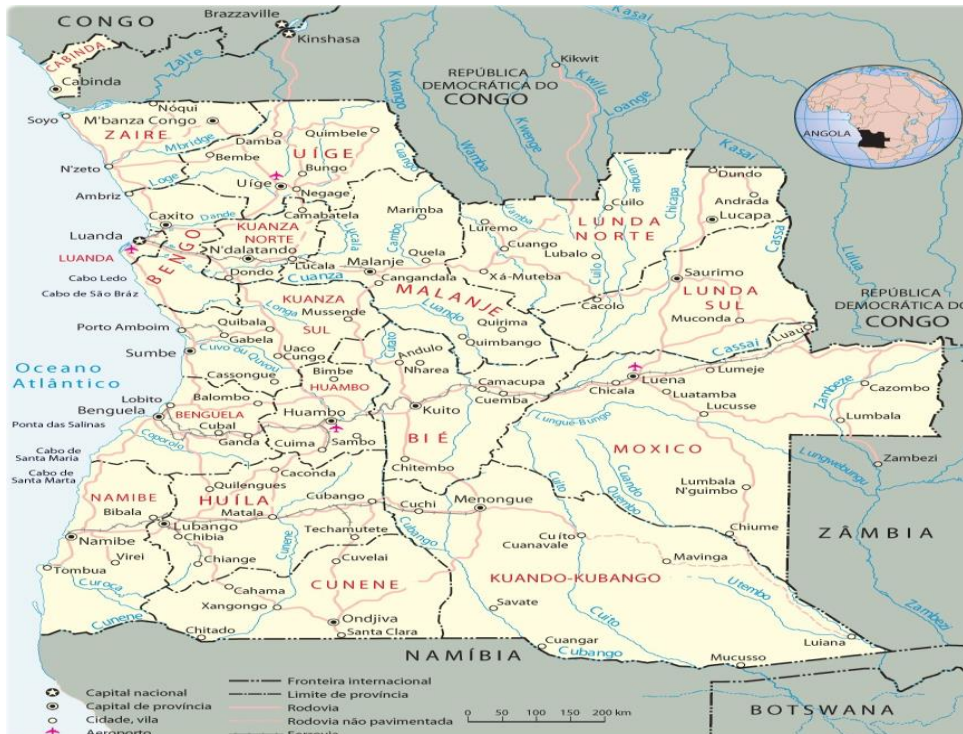
I. ASPETOS SOCIO-HISTÓRICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS DE BENGUELA

1.1. Aspetos socio-históricos de Benguela

Fazer uma abordagem socio-histórica de Benguela passa por descrever o percurso histórico e social de Angola no sentido geral, visto que Benguela é uma das províncias que constituem este país. Desta forma, faremos um breve enquadramento geográfico da província de Benguela e apresentaremos alguns dados demográficos desta província e do município de Benguela, o foco do nosso estudo.

A província de Benguela situa-se na região central e oeste de Angola, tendo como capital a cidade com o mesmo nome, que também constitui um dos seus municípios. Com uma superfície de 39.826 km², esta província é delimitada a norte pela província do Cuanza Sul, a este pelo Huambo, a sudeste pela Huíla, a sul pelo Namibe e a oeste pelo oceano atlântico, como o Mapa 1 ilustra.

MAPA 1. Divisão geográfica de Angola.¹



¹ www.africa-turismo.com/mapas/angola.htm (consultado a 20/02/2015).

Atualmente, a província de Benguela está constituída pelos seguintes municípios: Benguela, Lobito, Catumbela, Baía Farta, Bocoio, Balombo, Cubal, Ganda, Caimbambo e Chongoroi. O município de Benguela, capital desta província, faz fronteira a norte com o município do Lobito, a este com os municípios do Bocoio e Caimbambo, a sul com a Baía Farta e a oeste com o oceano atlântico.

1.1.1. Dados demográficos de Benguela

No tocante aos dados demográficos, segundo os resultados provisórios do censo populacional realizado no ano de 2014, dos 24.303.301 habitantes contabilizados no país, a província de Benguela tem 2.036.662 habitantes (8,3% da população de Angola), dos quais 513.441 no município de Benguela, que é o mais habitado entre os dez da província. Nas secções 1.1.2. e 1.1.3. apresentamos as razões históricas que justificam o facto de o município de Benguela ser o mais habitado da província.

O nosso objetivo neste capítulo é apresentar factos socio-históricos que possam explicar a situação de contacto de línguas que se observa em Benguela. Assim, nas duas secções que se seguem apresentamos as duas etapas principais da história de Angola: a era colonial e a era pós-colonial, que tem como ponto de partida a independência do país, datada de 11 de novembro de 1975.

1.1.2. Período colonial

Como muitos outros países do mundo, em geral, e de África, em particular, Angola também viveu o fenómeno da invasão de outros povos na era dos descobrimentos marítimos levados a cabo por povos vindos maioritariamente da Europa, com especial destaque para o povo português. A ocupação pelos portugueses do que é hoje o território chamado Angola foi feita por etapas, o que reforça a ideia de que Angola é um país que resulta da união de reinos conquistados pelos portugueses.²

Motivados por objetivos comerciais, políticos e religiosos, os primeiros portugueses, comandados por Diogo Cão, chegam à foz do rio Zaire, antigo reino do Congo, em 1482.³ Todavia, as primeiras trocas comerciais entre os portugueses e os povos do reino do Congo registam-se mais tarde, concretamente, em 1490 (Delgado s/d).

² A atual República de Angola resultou de um conjunto de antigos reinos africanos, reunidos em fronteiras não naturais criadas e ratificadas pela Conferência de Berlim, realizada no ano de 1885 (Mingas 2000:30).

³ Para mais detalhes ver Henriques 1997, Delgado s/d).

Alguns estudos feitos no âmbito da história de Angola defendem que, apesar de Diogo Cão ser o descobridor de Angola por ter chegado ao reino do Congo, a ocupação portuguesa efetivou-se com a chegada do navegador Paulo Dias de Novaes à barra do Cuanza, a 3 de maio de 1560. Após a sua chegada à barra do Cuanza, seguiram-se sucessivas guerras de conquista de regiões do território angolano. É na sequência deste período de acontecimentos que Paulo Dias de Novaes chega a Luanda e funda a sua capitania em 1576 como ponto permanente, pois antes este território servia somente de ponto (estratégico) de passagem de navios portugueses para a Índia (Henriques 1997).⁴

Movendo-se para o sul do país, os portugueses fixam-se em Benguela-a-velha, em 1578, região próxima da atual vila de Porto Amboim, município da província do Cuanza Sul. Em 17 de maio de 1617, Manuel Cerveira Pereira chega à Baía das Vacas, conhecida por Baía de Santo António, com o objetivo de fazer a ligação por terra da costa ocidental africana a Moçambique, trazendo consigo 130 homens. Atualmente essa data é comemorada como a data da fundação da cidade de Benguela, antigamente chamada Forte de São Filipe (Henriques 1997, Delgado s/d) ⁵.

Instalados na região, os portugueses subjugarão a população dos vandombe de Cingongo, habitantes da região antes da chegada dos portugueses, sujeitando-os a massacres e escravidão, tendo mesmo edificado um presídio neste local. Depois de dominada a região, os portugueses transformaram-na num entreposto comercial, graças aos recursos que possuía, como por exemplo, o cobre (Delgado s/d).

É preciso destacar aqui que o reino de Benguela foi administrativamente dirigido de forma autónoma desde a sua descoberta até ao ano de 1869, quando Angola passou a contar com três distritos: Luanda, Benguela e Moçâmedes (atual Namibe). Neste período, houve, na região de Benguela, uma sucessão de lutas, feitas pelas potências europeias em prol da sua ocupação. Isto fez com que entre 1641 a 1648 esta região fosse ocupada pelos holandeses que foram expulsos por uma companhia brasileira, comandada por Salvador Correia, que assim reconquista o reino de Benguela a favor da corte portuguesa. Já em 1705, a cidade fica quase completamente destruída por causa da invasão dos franceses, sendo reconstruída pelos benguelenses de 1710 a 1755.

As invasões que ocorreram nesta região durante este período por motivos económicos, sociais e comerciais provocaram a retirada dos povos das regiões interiores do reino para as

⁴ Para o mesmo tema ver também AAVV (1997).

⁵ Ver site http://www.welcometoangola.co.ao/benguela_antiga consultado a 14/ 02/ 2015 e AAVV (1997).

zonas mais urbanas e também permitiram, entre os anos 1615 a 1975, a instalação de povos vindos de vários pontos do mundo, como portugueses, franceses, holandeses, árabes, judeus e senegaleses. A partir de 1940 fluíram em massa para esta região pessoas de origem germânica, cabo-verdiana e são-tomense. Um exemplo disso é a industrialização que se observou nesta região ao longo do século XIX, com o surgimento da fábrica de açúcar, do porto do Lobito e do caminho de ferro construído pelos ingleses no início deste século, que motivaram a concentração de mão de obra.⁶

Impelido pelas circunstâncias da situação no Brasil e pelos acordos da Conferência de Berlim, realizada em 1885, como já se referiu acima, o colonizador português reforça a sua presença em vários pontos desta região, à semelhança do que aconteceu noutros pontos, com o envio de mais militares e agricultores para o seu interior, pois caso contrário perderia o direito da dominação destas colónias para outras potências. Assim, a colonização efetiva de Angola ocorreu somente no século XX, período em que o governo colonial enviou, para o interior do país, militares, agricultores, entre outros, (Henrique 1997; Mingas 2000; Fernandes & Ntongo 2002; Gonçalves 2013). Porém, Mingas afirma que a ocupação tardia de todo o território se deveu, em parte, à resistência do povo ao regime colonial. Em Benguela isso foi muito mais evidente, pois boa parte dos portugueses que ali eram enviados eram degredados e viam-se rejeitados pelos seus, o que os motivou em muitos casos a aliarem-se aos angolanos e a combaterem contra o regime colonial.⁷

A partir de 1961, data do início da luta armada pela libertação de Angola, assiste-se em Benguela a uma retirada dos povos vindos da Europa por motivos da guerra, facto que também motivou a deslocação de pessoas das regiões do interior de Benguela para o litoral. Boa parte destas pessoas, como os vandombe, com os quais os portugueses se cruzaram primeiro, era pertencente ao grupo etnolinguístico ovimbundu, cuja língua é o umbundu, hoje tida como língua nacional da região sul de Angola.⁸ Após estas situações todas, Angola chega à independência no dia 11 de novembro de 1975.

⁶ Ver os sites http://www.welcometoangola.co.ao/benguela_antiga e <http://www.benguela.gov.ao/InformacoesProvinciais.aspx?tipo=Historia> (consultados em 14-02-2015).

⁷ Ver Mingas (2000) e os dois sites referidos na nota de rodapé anterior.

⁸ O conceito de língua nacional aqui utilizado está em conformidade com Ngalasso (1987, *ap.* Mingas 2000), segundo o qual, contrariamente ao que se pensa e se afirma, em África não se opõe ao de língua oficial, mas ao de língua estrangeira. Ao contrário da última, a primeira pertence ao património cultural de uma nação, nação-etnia ou nação-estado.

1.1.2.1. O sistema educativo em Angola

O período do desenvolvimento histórico de Angola referido acima observou uma política educativa diferente do período histórico posterior, cuja abordagem se apresenta em secções posteriores, no tocante ao acesso das populações ao sistema educativo oferecido pelos governos de cada época. Desta forma, sentimos a necessidade de apresentar alguns aspetos do sistema educativo que caracterizava cada época.⁹

1.1.2.2. O sistema educativo no período colonial

Várias sociedades colonizadas existem muito antes de passarem por este fenómeno de colonização. Em Angola, antes da colonização já havia uma organização social, desenvolvida pelos grupos étnicos que ali se fixaram (Fernandes & Ntondo 2002).

Entre os integrantes destes grupos havia um processo de transmissão de conhecimento dos mais adultos aos mais jovens. Este facto tem motivado o ponto de vista de que antes da colonização já existia um sistema de educação. Rodney (*apud* Vieira 2007:27) afirma que este tipo de educação é informal, sendo adquirido através de exemplo e do comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Vieira (*op. cit.*) afirma que a educação formal, no sentido tradicional do termo, surge, em Angola, com a colonização portuguesa.

O sistema educativo oferecido pelo regime colonial em Angola, a partir do século XX, estruturava-se dentro da sua matriz colonizadora. Este impunha aos angolanos o conhecimento da realidade portuguesa.

No tocante ao direito à educação, as oportunidades no acesso ao sistema educativo eram diferentes. Assim, segundo a ordem como eram classificadas as populações que habitavam este território nesta época, o direito à educação era concedido a uma minoria, uma vez que o poder público se considerava incapaz de dispensar um ensino geral a todas as crianças (Mingas 2000; Vieira 2007).

Em consequência disso, frequentavam a escola do estado, que oferecia um sistema de ensino semelhante ao que se oferecia em Portugal, os filhos dos colonos e os filhos dos angolanos assimilados com algum poder financeiro. Os filhos dos não assimilados e pobres em geral, que constituíam a maioria da população, estavam relegados aos programas de alfabetização ministrados nas igrejas.

⁹ A abordagem deste aspeto cinge-se ao número de pessoas que tinham acesso à educação nas duas épocas históricas, pois o nosso objetivo é o de ver que política de acesso facilitava a aprendizagem do Português pela população angolana.

Para ilustrar o acesso limitado de muitos populares ao sistema educativo oferecido pelo regime colonial, veja-se que, segundo dados do Ministério da Educação (1997), em Angola, em 1973, o sistema educativo colonial tinha 608.607 alunos em todos os níveis e subsistemas de ensino e possuía 17.978 docentes, num universo de mais de 4.000.000 de habitantes.¹⁰

Este facto mostra que, embora a intenção do governo fosse a implementação da sua ideologia, principalmente a elevação do Português, obrigando à sua aprendizagem com a intenção de abafar as línguas locais, isto não se ia concretizar, uma vez que o acesso à escola era uma das principais formas de adquirir esta língua.

1.1.3. Período pós-colonial

Com a chegada da independência, começa-se a assistir a uma outra dinâmica administrativa e social em Benguela, com a direção dos destinos da vida da população entregues à responsabilidade dos angolanos. Nota-se uma tentativa, no seio dos dirigentes, de retificações a todos níveis, a fim de provocar uma mudança de mentalidade na sociedade angolana.

Angola foi assolada pelos desentendimentos entre os três movimentos de libertação nacional em 1975/76, protagonizando um novo conflito armado que durou cerca de 26 anos, tendo-se registado alguns momentos de cessar-fogo por mútuo acordo entre as partes envolvidas até se alcançar a paz que vigora hoje, conseguida em 2002.

O conflito registado em Angola durante este período trouxe consequências cujas marcas ainda se sentem nos dias de hoje, como a destruição de infraestruturas, a morte de um grande número de pessoas, estando na origem da perda de muitas famílias e do abandono de pessoas das suas terras de origem, que ficaram muito afetadas com o conflito. Estas pessoas fixaram-se em zonas menos afetadas dentro e fora do país. Regista-se, também, a vinda de pessoas estrangeiras, principalmente militares, médicos e professores que, em função dos acordos estabelecidos entre o governo, estavam ao serviço do movimento MPLA ou da sua principal força opositora no conflito, a UNITA, e seus governos. Estes vinham de pontos como Cuba, Rússia, Namíbia e África do Sul.

Benguela, sendo uma das principais províncias de país, e principalmente a sua capital, vista como centro em conjunto com o município do Lobito, foi protegida de guerras intensas pelo governo, que envidou esforços para não permitir a sua ocupação ou que se tornasse cen-

¹⁰ Ver Vieira (2007:113).

tro de combates cerrados, como aconteceu com os municípios do interior de Benguela, as províncias do Huambo, Bié, entre outras.

A situação de guerra intensa vivida nestas regiões originou o abandono em massa das pessoas das zonas mais afetadas, a fim de se fixarem nas zonas menos afetadas, como já o tínhamos referido acima, e à semelhança do que tinha acontecido na era colonial. Assim, a cidade de Benguela foi um dos locais com mais movimentação populacional, acolhendo pessoas com culturas e línguas diferentes. Muitas destas pessoas já não voltaram às suas terras de origem, optando por viver em definitivo em Benguela, que assim se tornou um local de maior concentração de pessoas da província, comparando com os outros municípios, como confirmam os dados do censo populacional de 2014, apresentados na secção da situação demográfica de Benguela, acima referida.

Com a chegada da paz, há treze anos, Benguela tem vindo a acolher povos (vindos, principalmente, da Ásia e doutras regiões de África, como o Congo Democrático) atraídos pelas oportunidades comerciais que a região oferece e fruto dos acordos que visam o desenvolvimento do país assinalados entre o governo angolano e alguns países asiáticos.

A concentração em Benguela de diferentes povos desde a era colonial até aos nossos dias trouxe alterações que têm influência na realidade social e linguística da província. No aspeto linguístico, esta concentração de vários povos pode ser vista como um dos fatores que originou o surgimento de características divergentes do português falado nesta região.

1.1.3.1. O sistema educativo no período pós-colonial

Depois da chegada da independência, dá-se, em Angola, uma reforma significativa da ordem social. Emerge daí um sistema de governação que não excluía, em termos de intenção, a população autóctone da dinâmica social implementada. O governo vira-se para o seu povo e tenta trazer, ao seio de Angola, a igualdade social, dando oportunidades iguais a todos.

Para o setor da educação, observa-se, nesta época, uma política educativa que estendia ou pretendia estender a rede escolar estatal a toda a população, justificando a sua política de ensino para todos. Desta forma, o número de alunos inscritos em 1976/ 1977 era de 1.032.854, segundo dados do Ministério da Educação, fruto de uma forte adesão da população que se viu excluída do ensino no período colonial (Vieira 2007:113).

Quando se esperava que o número de alunos a frequentarem a escola pública fosse subir, partindo dos indicadores dos anos 1976/ 1977, este número baixou em cada nível a partir dos anos 1980/1981, como mostra o Quadro 1:

QUADRO 1. Crescimento do número de alunos nos primeiros anos da independência.

Ano	Iniciação	Iº Nível	IIº Nível	IIIº Nível	Total
1976/77	361.446	592.450	70.933	8.025	1.032.854
1977/78	416.937	958.676	94.317	19.010	1.488.940
1978/79	746.328	1.420.739	113.884	24.663	2.305.614
1979/80	664.500	1.714.817	176.687	40.272	2.596.276
1980/81	404.255	1.332.297	150.204	36.433	1.923.189

(Vieira 2007: 113)

Vários fatores contribuíram para que isso acontecesse, mas o principal fator foi o retorno à guerra, levada a cabo pelos movimentos de libertação do país, que causaram a destruição de escolas, de outras infraestruturas e o deslocamento populacional. Mesmo assim, o número de indivíduos que frequentava nesta altura a escola estatal era superior ao do período colonial. Assim, esta realidade, adicionada ao facto de o Português continuar a ser utilizado na escola como língua de ensino, fez com que muita gente adquirisse o Português como L1 ou L2.

1.2. Aspetos sociolinguísticos de Benguela

A situação socio-histórica de Angola teve um impacto linguístico muito grande, contribuindo significativamente para a atual situação linguística do país. Desta forma, um dos factos ocorrentes, ao mesmo tempo que os acontecimentos socio-históricos, relatados acima, é a chegada do Português e a sua expansão a todo território (ao fim de algum tempo), onde entrou em contacto com as línguas locais.

A expansão progressiva do Português a todo o território angolano obedeceu a várias etapas que estão em sincronia com a sua evolução socio-histórica abordada nas secções anteriores. Em concordância com este facto, Chavagne (2005: 20-21) reparte os dois períodos socio-históricos apresentados atrás em três fases da expansão do português: a primeira é a fase da expansão marítima e comercial, que vai do século XV ao XIX; a segunda, caracterizada como a fase de exploração e colonização, que vai do século XIX ao ano de 1974; e a última e terceira fase, caracterizada por fase da independência angolana, indo de 1974 aos nossos dias. Cada uma destas fases corresponde a um crescente número de falantes desta língua.

O facto de o Português se ter expandido durante este tempo fez com que o número de falantes que adquiriram esta língua como L1 e como L2 aumentasse. Pode ilustrar-se este facto apresentando os resultados de dois estudos. O de Endruschat (1990), que se centra no ano da independência (1975), estima que 1 a 2% da população tinha o Português como L1 e 15 a 20% tinha-o como L2, apontando para uma tendência em que a maioria da população tem o Português como L2. O outro estudo, que se centra na população angolana que tem o Português como L1, vem de Hodges (2004), que apresenta os seus resultados com base a faixa etária, como se pode ver no Quadro 2.

QUADRO 2. Falantes do Português como L1 em Angola.

Idade (anos)	Porcentagem (%)
Under 9	42%
10-19	34%
20-29	18%
Over 40	10%

(Adaptado de Hodges 2004: 25)

O Quadro 2 mostra que boa parte das pessoas que têm o Português como L1 tem idade inferior a 30 anos, pelo que se manifesta a tendência de o Português começar a ser adquirido como língua materna depois de muitos já o terem adquirido como L2.

Estando, de certo modo, de acordo com esta tendência, muito antes do estudo de Hodges, Mingas (2000) ilustra uma realidade que manifesta uma tendência para o aumento do número de falantes do Português como L1 e L2 em Luanda, durante o período colonial. Segundo esta autora, antes da véspera da independência a realidade linguística dos falantes em Luanda era caracterizada por um monolinguismo maioritário do Kimbundu, seguido por um bilinguismo do Kimbundu e Português, seguidos pelo monolinguismo minoritário em Português. Esta situação inverteu-se na véspera da independência em que o bilinguismo Kimbundu e Português passou a ser maioritário, seguindo-lhe o monolinguismo em Português e finalmente o monolinguismo em Kimbundu. Isto significa que o número de falantes bilingues de Português e Kimbundu e monolingués de Português aumentou significativamente. Este facto

também mostra que nesta altura muita gente tinha adquirido o Português, por um lado, como também mostra que pouca gente adquiria o Kimbundu, no mesmo período.¹¹

Deu-se uma situação semelhante a esta nalgumas regiões de Angola onde se falam línguas locais diferentes, pois o tipo de colonização que se observou em Luanda também se identificou em Benguela. Desta forma, atualmente Benguela tem mais falantes monolíngues do Português, seguido de bilingues de Umbundu e Português e, finalmente monolíngues do Umbundu. É de salientar que, ao contrário do censo populacional de 1987, no censo realizado em 2014 em Angola não se teve em consideração a situação linguística do país.¹²

Tanto para Luanda como para Benguela, os factos descritos no parágrafo anterior encontram motivação em várias circunstâncias socio-históricas. Temos, por um lado, o facto de os assimilados terem sido proibidos, na era colonial, de falar Kimbundu, Umbundu ou qualquer língua local com os filhos, fazendo com que estes não as adquirissem. Por outro, o facto de uma das condições para se ascender socialmente e ter vaga num dos setores da divisão administrativa do momento ser conhecer a civilização portuguesa e professá-la, o implicava conhecer e usar de forma correta o Português (ou seja, ser assimilado).¹³ Além disto, temos o desincentivo do uso das línguas autóctones ou locais no ensino contido na promulgação das leis e artigos feitos por Norton de Matos, em 1921, dos quais se apresenta um excerto abaixo:

1. “É proibido o emprego das línguas indígenas ou qualquer outra língua, à exceção do português, por escrito ou por panfleto, jornal, ... na catequese das missões, nas escolas e em os contactos com as populações locais...”¹⁴

Desta forma, segundo Mingas, já nos anos 20 e 30 do século XX havia em Luanda e em Angola pessoas que tinham o Português como língua materna. Todavia, esta situação terá sido mais frequente após a independência do país, pois é neste período que se dá o processo de difusão e valorização do Português (tal como em Moçambique, segundo Gonçalves 2013).

Em consequência das situações que apontámos na secção sobre os aspetos socio-históricos, Benguela é uma região bilingue. Embora em Benguela se falem outras línguas como Lingala, Nyaneka, Espanhol, Francês, Inglês e o Chinês, o uso menos frequente destas

¹¹ Salienta-se que Mingas (2000) não apresenta números de falantes nem datas ou períodos específicos para sustentar a sua análise.

¹² Agradecemos à Comissão Provincial do Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE) que nos forneceu os resultados do censo populacional realizado em 2014 em Angola.

¹³ Proposta por decreto do governador Francisco Innocencio da Sousa Coutinho, em 1765.

¹⁴ Ver Mingas (2000:33).

línguas nas relações entre os falantes, que se fazem em Português ou em Umbundu, faz com que não haja uma situação de multilinguismo.

A presença de falantes de várias línguas em Benguela está relacionada com fatores como a sua fixação no tempo colonial, a guerra do período pós-independência, a cooperação do governo de Angola com outros países e o comércio.

Em Angola, todas as línguas nacionais são consideradas minoritárias, visto que cada uma delas está confinada a um espaço geográfico específico em função da concentração do seu grupo etnolinguístico, ao contrário do Português, que hoje é uma língua falada em todo o país. Todavia, é preciso sublinhar aqui que entre as línguas consideradas nacionais algumas têm uma dimensão mais nacional que outras, conforme tenham um número maior de falantes e sejam faladas frequentemente nas regiões de outros grupos etnolinguísticos, como é o caso do Umbundu, do Kimbundu e do Kikongo, sendo a primeira, o Umbundu, a que se aponta ser a língua nacional com mais falantes (Mingas 2000: 35).¹⁵

Olhando para o facto de que nem sempre existe intercompreensão entre falantes de línguas diferentes, mesmo que pertençam ao mesmo grupo (Bantu), a decisão do governo de Angola de elevar o Português ao estatuto de língua oficial tem por base a conceção do país como uma nação em que os seus habitantes podiam entender-se mutuamente pelo uso da mesma língua, servindo esta como elemento de unificação nacional. No entanto, esta decisão pode ser interpretada também como uma tentativa de evitar conflitos etnolinguísticos.

As duas línguas atualmente mais usadas em Benguela, o Português e o Umbundu, têm estatutos diferentes, sendo a primeira língua oficial e também língua franca, fazendo com que os indivíduos que fazem a sua vida na região de Benguela tenham de adquirir o Português. Já o Umbundu é uma língua que boa parte dos habitantes aprendeu primeiro por ser a língua da região, sobretudo em áreas onde o colonizador chegou mais tarde. Consequentemente, receberam instrução mais tarde em Português ou nem chegaram a recebê-la. Além disso, a aquisição do Português como L2 pode fazer com que o seu estado final de aquisição seja diferente do de um falante de L1, num contexto em que o fenómeno de contacto de línguas não é muito intenso. Finalmente, é preciso realçar que no tempo colonial a instrução não era para toda a população, como afirmámos na secção anterior, e que a ocupação efetiva de Angola, principalmente das suas localidades do interior, onde viviam muitos habitantes da cidade de Benguela,

¹⁵ Os dados apresentados por Mingas (2000) referem-se ao censo populacional realizado em 1987, ano em que se contabilizaram em Angola 2 500 000 falantes do Umbundu. Hoje, volvidos 28 anos, não se sabe se esse número aumentou ou diminuiu.

aconteceu somente no século XX, ao contrário das zonas urbanas, que foram ocupadas antes deste período.

A situação apresentada no parágrafo anterior é indicadora da possibilidade de boa parte das pessoas nascidas em Benguela ser potencialmente falante bilingue do Português e do Umbundu, pois estão expostas a estas duas línguas, que ouvem frequentemente no seu seio familiar e no seio social, como, por exemplo, na escola e na comunicação social, onde as duas línguas são utilizadas em programas informativos, embora o Português seja muito mais utilizado. Tal situação também pode servir de indicador do facto de muitos falantes nascidos nesta região terem uma maior propensão para serem monolíngues em Português, o que não se verifica em relação ao Umbundu, visto que não há localidades do município de Benguela onde não se fala Português.

Assim, embora os dados do censo populacional realizado em 2014 não abordem questões tocantes à situação linguística do país¹⁶, estamos convencidos de que para o município de Benguela a realidade linguística não será diferente da seguinte: primeiro, há maioritariamente monolíngüismo em Português; seguido de bilingüismo em Umbundu e Português e, por fim, monolíngüismo em Umbundu, o que é muito raro.

Esta situação é um presságio de que mais tarde ou mais cedo deixará de haver, nesta região, falantes monolíngues do Umbundu, embora isso não signifique, de momento, que se esteja a caminho de um abandono do Umbundu, pois, apesar de muitos falantes monolíngues do Umbundu na região, que são, geralmente, os mais idosos, virem a desaparecer por motivos naturais, há uma preocupação do governo e das camadas estudantis em incentivar o uso das línguas locais em todos os meios. Algumas, como o Umbundu, já foram inseridas no sistema de ensino nas regiões em que elas se falam.

¹⁶ Tais dados, a serem recolhidos, ajudar-nos-iam a aferir melhor as nossas conclusões no tocante a este aspeto, pois fornecer-nos-iam dados referentes ao número de falantes que cada língua tem.

II. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E CONTACTO LINGUÍSTICO

2.1. Aquisição da linguagem

O ser humano nasce dotado com um mecanismo (a que Chomsky 1986 chama *Language Acquisition Device*) que lhe permite adquirir uma língua e que, em crianças com desenvolvimento típico, começa a manifestar-se com a produção das primeiras palavras nos últimos quatro meses do seu primeiro ano de vida.¹⁷

No campo dos estudos da linguagem de L2, o termo ‘aquisição’ é muitas vezes confundido com o termo ‘aprendizagem’, sendo às vezes usados como sinónimos. Citando Lawler & Selinker (1971) e Corder (1967), Krashen (1981) afirma que a distinção entre os dois termos está no facto de na aquisição estarem ativados mecanismos cognitivos automáticos, o que faz com que esta se processe de forma rápida, espontânea e subconsciente, enquanto na aprendizagem estão ativados mecanismos de resolução de problemas, sendo a mesma consciente. Nesta linha de pensamento, Sim-Sim (1998: 28) faz a distinção dos dois termos afirmando que,

“(…) ao falarmos da aquisição da linguagem estamos a referir-nos ao processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino, que cabe à aprendizagem”.

A par dos debates sobre o surgimento da linguagem e da sua pertença exclusiva ao ser humano¹⁸, nas últimas décadas eles têm estado muito mais voltados para a descoberta do que está subjacente ao processo de aquisição de uma língua, isto é, em saber como é que a criança adquire a linguagem.

Procurando dar resposta a esta questão, várias teorias têm sido propostas, entre as quais, a teoria behaviorista, que vigorou até à década de 50 do século XX, também chamada comportamentalista (Skinner 1957) e a teoria mentalista, tida como responsável pela revolução do pensamento científico no tocante à linguagem e que tem vigorado da segunda metade do século XX até aos nossos dias, sendo também conhecida pela designação de Gramática

¹⁷ Ver Sim-Sim (1998).

¹⁸ As línguas naturais com as propriedades que os linguistas e os filósofos lhes têm conferido) são adquiridas e faladas espontaneamente apenas pelos membros da espécie humana, isto é, por organismos com um determinado tipo de estrutura e organização mental (Raposo 1992).

Generativa (Chomsky 1965 e ss.). A seguir apresentamos os pontos-chave que sustentam cada uma das duas teorias.

2.1.1. Teoria behaviorista

A teoria comportamentalista, inaugurada por Skinner (1957), defende que a criança adquire a linguagem por imitação dos estímulos linguísticos que recebe do meio ambiente, sendo o seu comportamento verbal uma resposta a estes estímulos. Nesta teoria assume-se, assim, um processo de aquisição que obedece ao modelo de estímulo-resposta. Nestes termos, o modelo de aquisição proposto é de que as crianças alcançam a linguagem pela aprendizagem.

Uma das hipóteses defendidas neste modelo teórico é a de que a aquisição da linguagem é idêntica às outras aprendizagens e que nela nada há de especial. No entanto, Chomsky (1959 e ss.) levanta uma série de questões que põem em causa esta perspetiva de aquisição da linguagem verbal humana. Para Chomsky, as produções linguísticas das crianças são demasiado variadas e complexas para terem sido adquiridas por simples imitação, pois os dados linguísticos a que as crianças estão normalmente expostas são limitados. Isto leva Chomsky a salientar a capacidade de as crianças produzirem e compreenderem frases que nunca ouviram antes.¹⁹

2.1.2. Teoria da gramática universal/ inatista

Não encontrando resposta às questões acima (e a outras), Chomsky (1959) propõe uma teoria de aquisição da linguagem que, nessa altura, veio revolucionar as reflexões científicas no seio da linguística.

Conhecida por teoria mentalista/inatista, o seu ponto-chave consiste no pressuposto de que, ao nascer, as crianças vêm já equipadas geneticamente para produzirem linguagem. Segundo esta perspetiva, tal como para responder a outras funções vitais, as crianças trazem um dispositivo que funciona como um órgão mental para a produção e a compreensão da linguagem, também conhecido por Faculdade da Linguagem ou *Language Acquisition Device* (LAD).

¹⁹ Esta questão está ligada à pobreza dos estímulos, isto é, à natureza do *input*, e é também conhecida como ‘problema de Platão’.

Este mecanismo é propriedade da espécie humana, baseando-se num conjunto de princípios que são universais e que compõem aquilo a que Chomsky chama Gramática Universal (GU).

O referido órgão mental está sujeito ao processo de maturação, sendo mais eficaz nos primeiros anos de vida. Isto significa que a aquisição eficiente da competência de uma língua nativa (L1) é feita num período de vida tido como crucial, que vai dos primeiros anos de vida aos 12 anos, admitindo-se, em geral, que, passado este período, a criança terá grandes dificuldades em chegar à competência de um falante nativo.

A teoria inatista defende ainda que cada falante dispõe de um conjunto de princípios que se aplicam a todas as línguas, assim como um conjunto de parâmetros que podem variar de uma língua para outra, mas apenas dentro de certos limites (Richards & Schmidt 2003).²⁰

A teoria inatista não dá resposta a todas as questões que se levantam sobre a tão complexa natureza da linguagem humana, assim como o processo da sua aquisição. Por essa razão, também tem sido questionada. Apesar de se lhe poderem apontar alguns problemas, como o facto de excluir o papel dos fatores sociais, comunicativos, históricos e culturais da sua abordagem ao processo de aquisição da linguagem, neste trabalho, vamos assumir que qualquer falante, dotado à nascença do seu dispositivo de aquisição de uma língua, relaciona os dados que recebe do *input* com os princípios da GU para construir a gramática da sua língua materna.

2.1.3. Aquisição de L1

A língua que a criança adquire no seio da comunidade em que está inserida é chamada língua materna ou L1. Este termo aplica-se à primeira língua que o indivíduo ou um grupo de indivíduos adquire e com que aprende a pensar e a exteriorizar o seu pensamento, isto é, a língua em que produz as suas primeiras palavras (Sim-Sim 1998; Richards & Schmidt 2002; Saville-Troike 2006).

Por ser aprendida na primeira infância, o termo tem sido muitas vezes usado como sinónimo de língua nativa, língua-mãe, língua primeira, tornando-o mais abrangente, o que possibilita a diferenciação desse conjunto de termos do de 'língua segunda' (L2) (Saville-Troike 2006), cuja abordagem veremos na secção a seguir.

²⁰ Na teoria dos princípios e parâmetros, Chomsky (1986) afirma que a GU está dividida de duas formas: os princípios correspondem a regras fixas comuns a todas as línguas e os parâmetros correspondem à aplicação dessas regras em cada língua, o que facilita a aquisição.

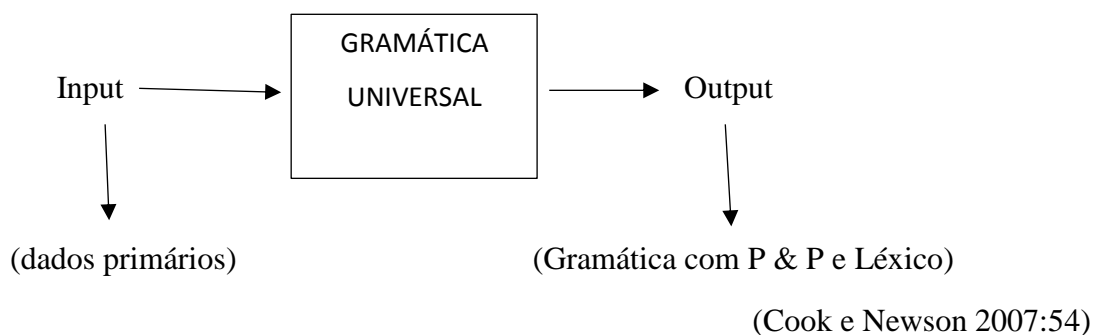
Apesar de o processo de aquisição de uma língua materna ser muito rápido, para atingir a competência de um adulto falante ideal, a criança passa por sucessivas fases ou estádios de aquisição, como se refere em Sim-Sim (1998), onde é apresentado o processo evolutivo da criança, que vai dos choros e das suas primeiras produções linguísticas ao domínio das estruturas mais complexas.²¹

No processo de aquisição da linguagem, o percurso percorrido pela criança é feito de forma gradual, fazendo, de estádio a estádio, a fixação dos valores de um parâmetro na sua língua. Isto significa que no processo de aquisição, a criança vai assimilar como funciona um dado parâmetro na língua que está a adquirir.

Dentro do quadro da teoria dos Princípios e Parâmetros, os autores defendem a hipótese de que no processo de aquisição da L1 a criança parte de um estádio inicial (S_0) (Chomsky 1959; Ellis 2003; Saville-Troike 2006). Chomsky afirma que o estádio inicial da criança (S_0) é a GU, um conjunto de capacidades gerais para adquirir qualquer língua que, em interação com o *input* que recebe do meio ambiente, desenvolve o conhecimento interiorizado da língua da criança.

No modelo dos Princípios e Parâmetros, proposto em Cook & Newson (2007), espelha-se, para além da relação entre GU e *input*, o resultado desta interação, que é *output*, correspondente à manifestação de uma gramática composta por princípios, parâmetros e o léxico, como se ilustra na Figura 1 abaixo:

Figura 1. Modelo inatista de aquisição de L1



²¹ Este facto vem reforçar o argumento da universalidade e da sequenciação referidos por Chomsky.

2.1.4. Aquisição de L2

Por razões diversas, como o convívio com falantes de uma língua que domina um espaço onde esta é predominante, a ascensão profissional e académica, a manifestação cultural, etc., o ser humano pode adquirir uma outra língua depois de adquirir a sua língua materna (L1). Ao contrário do termo língua materna ou L1, a língua que se adquire depois da língua materna é designada ‘língua segunda’ ou ‘L2’, independentemente de ser a terceira a quinta ou a nona (Richards & Schmidt 2002; Ellis 2003; Saville-Troike 2006).²²

O termo ‘língua segunda’ (L2) é, muitas vezes, usado como sinónimo de língua estrangeira (Ellis 2003). Todavia, alguns autores diferenciam-nos, embora as suas posições não sejam consensuais. Segundo Leiria (2004), o termo ‘língua segunda’ deve referir-se especificamente à aprendizagem e ao uso de uma língua não nativa dentro das fronteiras territoriais onde ela é socialmente dominante e necessária para a educação e emprego, ou seja, onde tem uma função socialmente reconhecida (ponto de vista também defendido por Richards & Schmidt 2002 e Saville-Troike 2006). Já o termo ‘língua estrangeira’, ao contrário do primeiro, segundo Leiria, deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

Em função das limitações de aplicação experimental que outros modelos teóricos apresentam, e tendo em conta o facto de as preocupações com o estudo da aquisição das L2 serem recentes, os estudos no campo da L2 têm sido feitos com base no modelo da GU, apesar de este ter sido proposto para a aquisição de L1.²³ Nesta senda, alegando que há semelhança no processo de aquisição de todas as línguas naturais e nas suas estruturas gerais, muitos teóricos (Lightfoot 1982; Cook 1988; Cook & Newson 1996; Klein & Martohardjono 1999; White 2000, 2003; Ellis 2003; Gonçalves 2010, entre outros) tentam aplicar este modelo ao processo de aquisição de L2.

Se nas abordagens da aquisição de L1 as atenções estavam concentradas em saber o que está subjacente à aquisição da língua pela criança, na aquisição de L2 o debate vai mais além, adicionando a essa primeira questão a de saber se na aquisição da L2 há ou não acesso à GU (e de que forma se processa esse acesso, i.e., se é total ou parcial), sendo esta questão o centro dos debates nesta área.

²² Há, atualmente, quem não use a designação L2 como sinónimo de qualquer língua adquirida depois da L1 por considerar que a ordem em que se adquire uma língua não materna pode ser determinante para a aquisição dessa língua, já que os falantes poderão recorrer aos conhecimentos da L2 e não aos da sua L1 para a aquisição da nova língua (ver Mayo 2012).

²³ Ver Saville-Troike (2006).

Na tentativa de dar resposta a esta questão, os autores não são unânimes nos seus pontos de vista e apontam quatro hipóteses: a do não acesso à GU, a do acesso indireto ou parcial à GU, a do acesso total ou direto à GU e a do duplo acesso (White 2003; Ellis 2003). Estas hipóteses são apresentadas de forma resumida a seguir:

- a) **Hipótese do não acesso à GU:** esta hipótese é sustentada pela tese da diferença fundamental de Bley-Vroman (1990) e relacionada com os argumentos de Clahsen & Muysken (1986) e Schachter (1988), segundo os quais a aquisição da L1 na criança difere, em aspetos importantes, da aquisição/aprendizagem²⁴ da L2 no adulto (Cook 1988; Cook & Newson 1996; Epstein, Flynn & Martoharjono 1996; Ellis 2003). Os defensores desta hipótese alegam que nenhum dos mecanismos linguísticos disponíveis para quem está a adquirir a L1 está disponível para quem está a adquirir a L2. Em apoio a esta hipótese, os seus defensores tentam mostrar que os que adquirem uma L2 estão presos aos princípios e parâmetros presentes na L1 (e.g. Schachter 1989) ou que suas gramáticas não mostram nenhuma evidência para restrições da GU em todo o processo de aquisição (Clahsen & Muysken 1986).²⁵
- b) **Hipótese do acesso total à GU:** do lado oposto da posição anterior está a hipótese de que os que adquirem a L2 têm efetivamente o acesso à GU, isto é, que as gramáticas de interlíngua²⁶ mostram evidências de serem guiadas pelos princípios da GU, mostrando ao mesmo tempo que elas não são guiadas por parâmetros da L1. Os defensores desta hipótese argumentam que em nenhum momento a gramática da interlíngua estaria realmente a apresentar valores de parâmetros de L1 (e.g. Flynn 1987). Isto quer dizer que os que adquirem uma L2 chegam às propriedades relevantes desta língua independentemente da gramática da L1 (White 2003: 16).²⁷

²⁴ Nas abordagens sobre L2 levanta-se um debate para definir se o processo que ocorre tem a ver com aquisição ou com aprendizagem. Krashen (1989:8) defende que tanto a aquisição como a aprendizagem estão presentes neste processo, sendo os dois importantes para o desenvolvimento da L2. Todavia, o autor afirma que a aquisição é um processo inconsciente, tal como acontece na aquisição em L1, e nela o falante, geralmente, não está ciente dos seus resultados. A aquisição produz a competência tácita (Chomsky 1965). A aprendizagem desenvolve um conhecimento consciente da língua, isto é, o indivíduo tem consciência dos resultados que pretende alcançar. Um exemplo é a aprendizagem de regras gramaticais.

²⁵ Ver Ellis (2003: 69) e White (2003: 16-17).

²⁶ Conceito introduzido por Selinker (1972) para se referir ao conhecimento sistemático subjacente à produção do falante não nativo (Gass & Selinker 2008:519).

²⁷ Esta hipótese é muitas vezes chamada de ‘acesso direto’ (Cook 1988, Cook & Newson 1996).

c) **Hipótese do acesso indireto à GU:** nesta hipótese, assim denominada por Cook (1988) e Cook & Newson (1996), reconhece-se tanto o papel da GU como o da L1 na aquisição da L2. Defende-se que, na aquisição da L2, os falantes têm acesso aos princípios da GU. Contudo, inicialmente, pelo menos, o acesso seria através da gramática da L1, com a possibilidade de reestruturação subsequente da gramática e remarcação dos parâmetros, à luz da exposição ao *input* da L2 (White 2003).

d) **A hipótese do duplo acesso à GU:** de acordo com esta posição, os adultos que adquirem a L2 fazem uso tanto das estratégias gerais de aprendizagem como da GU. No entanto, o uso de estratégias gerais de aprendizagem pode bloquear o funcionamento da GU, fazendo com que estes produzam erros impossíveis e não consigam atingir a competência final de quem é falante nativo (Ellis 2003: 69).

Os defensores destas hipóteses têm feito esforços para as sustentarem com estudos empíricos que tentam mostrar evidências a favor dos seus argumentos. Assim, tal como os que defendem a posição do não acesso à GU e o da existência de um período crítico no percurso de aquisição apresentam o conhecido caso de Génie;²⁸ os defensores do acesso à GU, em geral, apresentam casos como o de Julie, referido em Ellis (2003), e os estudos do caso de Kanno, referidos em White (2003).

White (2003), por exemplo, argumenta que embora a competência dos falantes de L2 seja diferente da dos falantes de L1, não é necessário que os primeiros (aprendentes de L2) adquiram o mesmo conhecimento que os falantes de L1 para mostrarem a pobreza dos estímulos que os falantes de L1 experimentam, pois o facto de mostrarem que adquiriram propriedades complexas e subtis da linguagem que o *input* não fornece é suficiente para mostrar que a gramática da interlíngua dos falantes é restringida por princípios da GU.

Estando parcialmente de acordo com Cook (1988), por um lado, por reconhecer que os falantes de L1 e de L2 partem de estádios diferentes de aquisição e chegam de forma diferente ao estágio final e, por outro, por não estabelecer com exatidão o estágio inicial da aquisição da L2, Savielle-Troike (2006) tenta definir o estágio final do processo de aquisição da L2. Segundo esta autora, o estágio final corresponde a uma competência multilingue. Para ilustrar as

²⁸ Menina que esteve isolada do ambiente linguístico até aos 12 anos e que, quando foi integrada no ambiente linguístico, conseguiu adquirir a língua num nível muito aquém da proficiência de um falante nativo.

diferenças entre os estádios por que passam os falantes durante o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, apresentamos abaixo o Quadro 3, proposto pela autora:

QUADRO 3. Estádios de desenvolvimento da L1 vs. L2.

Primeira	VS	Desenvolvimento da segunda língua
L 1		L2
	Estádio Inicial	
Capacidade inata		Capacidade inata? Conhecimento da L1 Conhecimento do mundo Habilidades de interação
	Estádio Intermédio	
Gramática da criança		L1 do falante
	Processos Básicos	
Maturação		Transferência
	Condições Necessárias	
<i>Input</i> Interações recíprocas		<i>Input</i>
	Condições de Facilitação	
		Feedback Atitude Motivação Instrução....
	Final	
Competência nativa		Competência multilingue

(Adaptado de Saville-Troike 2006: 17)

O Quadro 3 ilustra de forma clara as diferenças entre os dois processos acima referidos. Nota-se que os aspetos que constituem cada estágio do processo de aquisição da L1 e da L2 são diferentes. Um dos aspetos que se destaca é o facto de o processo de aquisição/aprendizagem da L2 obrigar a conjugação de condições externas, como a instrução e o

feedback de outros falantes e condições internas, como a atitude e a motivação do aprendente, também referidos em Ellis (2003), que defende que estes jogam um papel importante na aprendizagem da L2.

No Quadro 3 também se pode encontrar a razão de muitos autores defenderem que aquisição da L2 segue o mesmo caminho da L1, uma vez que passam pelos mesmos estádios. Desta forma, do mesmo retira-se a ilação de que a aquisição/desenvolvimento da L2 segue uma sequência lógica, conforme acontece com a L1, observando-se uma mudança gradual e de forma qualitativa e quantitativa no uso que o indivíduo faz da L2, o que também constitui um argumento a favor da tese do acesso à GU na aquisição de L2. Segundo Ellis (2003), White (2003) e Saville-Troike (2006), por exemplo, cada nível de desenvolvimento observado na realização da L2 manifesta o sistema de conhecimento que o falante tem dessa língua naquele momento (a sua interlíngua).

Segundo Ellis (2003), a gramática da *interlíngua* caracteriza-se pela refixação de parâmetros que na L2 têm um valor diferente dos da L1. Já White (2003) chama a atenção aos que consideram as gramáticas de interlíngua como gramáticas selvagens uma vez que, segundo esta autora, nelas há manifestação de um conhecimento abstrato, subtil e complexo da L2.

A falta de consenso no debate levantado sobre a questão do acesso ou não à GU na aquisição da L2 mostra que o assunto continua ainda aberto a outras hipóteses ou a debate, uma vez que muitas inquietações até aqui apresentadas precisam de ser esclarecidas.

2.2. Contacto Linguístico

O contacto entre línguas é um tema que vem sendo abordado na literatura, sobretudo, nas abordagens de aquisição em L2. O conceito de contacto linguístico varia muito de autor para autor. Thomason (2001), por exemplo, define o contacto linguístico como o simples facto de se utilizar mais de uma língua num determinado local e ao mesmo tempo. A autora, porém, salienta que este conceito é muito simplista e trivial, pois para ela o contacto linguístico deve envolver alguma interação verbal entre as pessoas de diferentes grupos linguísticos que partilham o mesmo espaço, o que não significa que haja um bilinguismo ou multilinguismo fluentes, mas sim que alguma comunicação entre os falantes seja necessária, estando, neste aspeto, de acordo com o ponto de vista de Richards & Schmidt (2002).

No conceito de contacto linguístico, acima apresentado, está implícita a afirmação de Mota (1996), segundo a qual a existência do contacto linguístico supõe o contacto social dos respetivos falantes, enquadrados em situações de comunicação de ordem diversa a que subja-

zem as relações sociais, políticas e culturais e que condicionam as relações linguísticas. Desta forma, ganha relevo o ponto de vista da mesma autora, segundo o qual o percurso seguido pelas línguas não é, assim, independente do percurso socio-histórico dos seus falantes e das comunidades a que pertencem, estando no mesmo diapasão (Thomason 2001).

O contacto entre as línguas é uma realidade omnipresente. Por este facto, Thomason (2001) chega à conclusão de que ele é regra e não uma exceção. Nesta linha de pensamento está a afirmação de Faria (2003: 35) de que a existência, até há pouco tempo frequente, de comunidades maioritariamente monolíngues, sem grande contacto ou exposição a outras línguas naturais, tende a desaparecer, pois, segundo a autora, o contacto entre as línguas é diário.

Vários são os fatores que motivam o contacto linguístico, entre os quais se destaca a movimentação de um grupo de falantes (migração) num espaço onde se fala uma língua diferente da sua. Segundo Thomason (2001), o tipo de relações desenvolvidas pelos falantes das diferentes línguas vai ditar o tipo de contacto desencadeado pelas línguas, estável ou instável. Segundo a autora, o contacto é considerado estável quando uma situação de contacto linguístico tem persistido sem mudança dramática por mais de três ou quatro gerações e não mostra sinais de alteração incipiente, na medida em que é provável que se mantenha até que uma mudança social desencadeie a dissolução do contacto. Caso contrário, o contacto é considerado instável.²⁹

Como em qualquer uma situação que manifesta o par ação – reação ou facto – consequência, do contacto linguístico resultam muitas realidades. Faria (2003: 35) afirma que “o contacto entre as línguas é um dos fatores que mais contribuem para desencadear variação linguística a qual, ao ser progressiva e sistematicamente incorporada nos usos dos seus falantes, levará eventualmente a uma situação de mudança de alguns dos parâmetros da língua”, ponto de vista de que partilham Mota (1996), Thomason (2001), Winford (2003), entre outros.

A abordagem da variação linguística como consequência do contacto linguístico, acima apresentada, anuncia, de certo modo, o fenómeno de *transferência* de elementos de uma língua na aquisição de outra língua, facto que se defende muito em aquisição de L2 (White 2003; Ellis 2003; Richards & Schmidt 2002).

Sendo o nosso estudo centrado nas propriedades identificadas no comportamento linguístico de falantes de L1, não vamos entrar em detalhes no que toca à transferência, visto

²⁹ Situações de contacto menos estáveis ou instáveis são as que surgem através da invasão e conquista acompanhada de imigração em grande escala (Thomason 2001).

que, na aquisição desta língua, os falantes não contam com uma outra gramática, que pudesse constituir um conhecimento linguístico antecedente, mesmo que a sua aquisição seja feita em contexto de contacto e que tenham recebido um *input* da sua L1 a partir de pessoas que a tenham como L2.³⁰

No tocante à *transferência* de elementos de uma língua para outra, numa situação de contacto, o debate centra-se na identificação dos elementos que são passíveis de serem passados entre as línguas em contacto. Nesta linha de pensamento, alguns autores afirmam que a *transferência* de elementos de uma língua para outra só é possível quando as línguas em contacto têm uma semelhança tipológica. Outros, como Jakobson (1962), afirmam que alguns aspetos podem ser transferidos, mas outros, como a morfologia, são impossíveis de serem transferidos. Todavia, autores como Thomason & Kaufman (1988) e Mota (1996) afirmam, mostrando evidências empíricas, que todos os aspetos linguísticos podem ser transferidos de uma língua para outra em situação de contacto. Os mesmos autores reconhecem, no entanto, que entre os sistemas linguísticos alguns são mais vulneráveis à interferência do que outros, sendo unânimes em afirmar que a influência mais comum em situações de contacto é o empréstimo lexical. Estes autores defendem ainda que o fator determinante na influência que as línguas exercem entre si é o tipo de relações que se estabelecem entre os seus falantes e tempo durante o qual se observa este contacto.

Outro resultado do contacto linguístico é a possibilidade de ter uma sociedade e indivíduos bilingues ou multilingues. Segundo Richards & Schmidt (2002), o bilinguismo está ligado ao uso de duas línguas por um indivíduo ou por um grupo de falantes. Já o multilinguismo é, segundo estes autores, o uso de mais de duas línguas por um indivíduo ou um grupo de falantes.

Os conceitos de bilinguismo e multilinguismo apresentados por estes autores são tratados numa perspetiva psicolinguística ligada à capacidade do indivíduo, que se vai traduzir num bilinguismo individual. Numa perspetiva sociolinguística, o bilinguismo e o multilinguismo estão ligados ao facto de numa sociedade se falar mais de uma língua, o que é frequentemente denominado bilinguismo ou multilinguismo social. (Mota 1996; Thomason 2001).

³⁰ A transferência de propriedades gramaticais de uma língua para outra é vista de duas formas. Por um lado, quando ela ajuda a aquisição de alguns aspetos da língua que se adquire, é designada ‘transferência positiva’ e, por outro, quando prejudica a aquisição de aspetos da língua, é considerada ‘transferência negativa’, o que na literatura da área é conhecido por ‘interferência’. Para mais detalhes sobre transferência e interferência linguística ver, entre outros, Thomason (2001), Richards & Schmidt (2002) e Ellis (2003).

Um outro resultado do contacto linguístico, que é motivado pela forma como são estabelecidas as relações entre os falantes das diferentes línguas, é o abandono que um grupo faz da sua língua, adotando outra, por causa da pressão social do outro grupo. Na literatura, este fenómeno é denominado *language shift* (Thomason 2001).

Tendo em conta que existem várias formas de abandono de uma língua, a situação de *language shift* apresentada acima está de acordo com o tipo de abandono total de uma língua em detrimento de outra, o que, de certo modo, pode contribuir para a morte de uma língua. Já em Winford (2003) se apresenta um conceito de *language shift*, segundo o qual o referido abandono da língua materna por parte de uma comunidade de falantes pode ser total ou parcial, o que significa que nem sempre este processo leva à morte de uma língua, mas sim à diminuição da frequência de uso das línguas pelos grupos dominados, que, geralmente, são os grupos locais, o que leva a erosão linguística.

Finalmente, do contacto linguístico pode resultar a criação de novas línguas ou o surgimento de novas variedades da mesma língua, a que Gonçalves (2010) chama variedades não nativas (VNN), emergindo assim um fenómeno de mudança linguística³¹, cuja abordagem veremos no próximo capítulo.

As novas variedades de uma língua são apontadas como resultado de um mesmo processo: uma transmissão linguística irregular (Lucchesi, Baxter & Ribeiro 2009). Na visão destes autores, a formação de variedades de uma língua, como resultado da transmissão linguística irregular, deve-se a um contacto linguístico leve (e não massivo e abrupto, como no caso da formação de pidgins e crioulos).

Os defensores da proposta da transmissão linguística irregular sustentam que a formação de novas línguas ou variedades da mesma a partir do contacto decorre dum processo que conjuga dois movimentos fundamentais:

(i) Iº A erosão gramatical da Língua-alvo, que, nos processos mais radicais de contacto, pode levar à eliminação de todo o seu aparato gramatical no momento inicial de sua aquisição como segunda língua por falantes adultos.

(ii) IIº A recomposição gramatical dessa variedade defetiva de segunda língua.

Para as variedades da mesma língua que emergiram do contacto linguístico, estes autores propõem o seguinte: no estágio inicial da sua formação há uma erosão gramatical num grau menor e muito variável, de que resulta, não a eliminação, mas uma variação, maior ou

³¹ É preciso sublinhar que a mudança pode não ser motivada por contacto, mas sim por questões internas da própria língua (mudança interna).

menor, conforme o caso, no uso dos morfemas flexionais e dos elementos gramaticais, o que não impede que ocorram opacidades nos estímulos-gatilhos que conduzem a alterações na marcação dos parâmetros sintáticos. Nos estádios seguintes, mantém-se o quadro de variação estruturada que caracteriza os padrões coletivos do uso linguístico, e, nos casos em que cabe uma recomposição da gramática, a tendência predominante seria a de uma reintrodução decorrente da influência da língua-alvo. Os processos originais de reestruturação gramatical e de transferência funcional seriam raros e periféricos (Lucchesi, Baxter & Ribeiro 2009: 122).

O ponto fulcral nesta análise é o facto de se assumir que, na aquisição de uma L2, os adultos não têm acesso total à GU, o que os impossibilita de ter uma aquisição plena da língua-alvo, tendo assim, segundo os autores, uma aquisição incompleta da mesma.³² Desta forma, vão preencher as lacunas de várias formas, recorrendo-se à gramática da sua L1, e às vezes não. Encara-se, assim, o contacto como não originando a influência de uma língua noutra. Segundo Mota (1996), esta perspectiva tem a ver com a forma como os falantes captam a língua-alvo, a forma como vão adquirindo os seus traços e com que hierarquia.

A ideia principal que se defende aqui é a de que, numa situação de contacto podem emergir fenómenos que nada têm a ver com a influência das línguas em contacto, mas que podem ser explicados pelo facto de os falantes não atingirem o nível de aquisição convergente com o padrão da língua-alvo. É por isso que Mota (1996) recomenda que os estudiosos do contacto linguístico conheçam melhor as estruturas das línguas envolvidas nele, assim como os seus dialetos, a fim de não atribuírem a fenómenos que se manifestam numa língua à interferência de uma língua onde os mesmos não existem.

2.2.1. O contacto linguístico em Benguela

A sociedade angolana não começou com a chegada dos portugueses ao seu território. Segundo Fernandes & Ntondo (2002), muito antes, isto é, há 1200 anos, as suas regiões já eram habitadas por povos de grupos etnolinguísticos como os khoisan, os vátwa ou kuroka e os bantu. Isto evidencia o contacto entre grupos, havendo relatos de cruzamento entre eles. No entanto, estes contactos nunca tiveram grande destaque nos relatos da evolução histórica do país. Por essa razão, o período colonial, do século XV ao XX³³, é considerado o período de início do contacto entre o Português e as línguas nacionais de cada região.

³² Classificar a aquisição de uma L2 como ‘incompleta’ não é um assunto pacífico. Para mais informações, a favor e contra, veja-se Polinsky (2006); Montrul (2011) e Pascual y Cabo, Diego & Rothman (2012).

³³ Especificamente, entre 1482 e 1975.

De facto, o Português entrou em contacto com o Kikongo a partir de 1482, quando chegam os primeiros portugueses ao reino do Congo. Depois de 1576, na chegada dos portugueses a Luanda, o Português entra em contacto com o Kimbundu e só a partir de 1617, com a sua chegada a Benguela, esta língua inicia o seu contacto com o Umbundu.

É deste contacto entre o Português e as línguas locais que nasce em Angola um fenómeno de bilinguismo social, pois em cada região de Angola usa-se na comunicação interpessoal, pelo menos a língua local e o Português. Também isto conduziu a uma situação de bilinguismo individual (Português e uma das línguas locais), que caracteriza muitos dos angolanos.

A situação de bilinguismo observada em Angola ilustra o facto de o Português estar presente em todos os cantos de Angola. Foi também por isso que, como já referido no capítulo anterior, o governo da república de Angola decidiu elevar o Português a língua oficial depois da independência (1975), por motivos de unificação nacional, como se afirma em Mingas (2000), Fernandes & Ntondo (2002)³⁴, Reis (2006) e Inverno (2011).

O facto de a sociedade angolana ser caracterizada como bilingue ou multilingue faz levantar a seguinte questão: que tipo de contacto linguístico se observou e se observa em Angola, partindo do pressuposto de que o tipo de colonização foi semelhante em todas as regiões? Tendo como base a afirmação de Thomason (2001), apresentada na secção anterior, segundo a qual, a situação de contacto que tem persistido sem mudança dramática por mais de três ou quatro gerações e que não mostra sinais de alteração incipiente pode ser considerada razoavelmente estável, na medida em que é provável que se mantenha a menos que ou até que a mudança social desencadeie dissolução do contacto, se considerarmos que o contacto efetivo entre o Português e as línguas locais se observa no século XX, achamos que ainda é cedo pensar no tipo de contacto linguístico observado em Angola.

Mesmo assim, podemos afirmar que do contacto linguístico observado em Angola não resultaram fenómenos como o desaparecimento das línguas locais, nem de *language shift*. Estes fenómenos podem não vir a acontecer graças à implementação de uma política de introdução do ensino de algumas línguas nos currículos de ensino do sistema educativo do país. O Kimbundu, na região de Luanda, e o Umbundu, na região sul de Angola, estão incluídos nesta política. Todavia, embora se implemente esta política no sistema de ensino, a hegemonia do Português tem efeitos negativos para algumas línguas nacionais. O Umbundu e o Kimbundu são exemplos disso.

³⁴ Ver Fernandes & Ntondo (2002) na sua caracterização dos grupos etnolinguísticos de Angola.

A colonização de Angola começou a intensificar-se no século XIX quando a presença portuguesa começou a fazer-se sentir nas zonas do interior do país de forma muito expressiva, intensificando-se assim o processo de colonização (Mingas 2000; Fernandes & Ntongo 2002; Inverno 2011; Nzau 2011; Goncalves 2013). Esta situação pode ter contribuído para a estabilidade das línguas locais, uma vez que os portugueses não estavam presentes em todos os espaços antes do século XX, o que fez com que se mantivessem ao lado da língua do colonizador.

A manutenção das línguas locais durante a colonização é também, muitas vezes, associada a uma atitude de resistência do povo ao sistema colonial, de lealdade à língua e à cultura locais, tal como aconteceu com povos autóctones na África do Sul e no Uruguai, como é reportado em Thomason (2001). Centrando o seu estudo na realidade do Kimbundu, Mingas (2000:52) afirma que

“(...) apesar das intenções glotofágicas dos colonizadores, porquanto o Kimbundu, língua da maioria dos Ambundu, não era utilizada nem na escola, nem nas atividades públicas, essa língua não desapareceu...”

Porém, é preciso realçar que, embora haja essa permanência desta língua, a sua frequência de uso está em declínio.

A par do fator resistência, é preciso olharmos também para os fatores que contribuíram para que a língua do povo dominado se mantenha. Segundo Thomason (2001), os únicos fatores que devem ser considerados na avaliação desta estabilidade das línguas numa situação de contacto são os fatores sociais. Dentre estes fatores, Mota (1996) destaca o tipo de relação que se estabeleceu entre as comunidades linguísticas em presença num espaço e o tempo durante qual o mantêm o contacto. Desta forma, reforça-se a afirmação de que o tipo de colonização de Angola, feito no período inicial (até ao século XX), contribuiu para que as línguas locais não desaparecessem.

Se observarmos os falantes angolanos que têm o Português como L2, de quem muitos falantes angolanos do Português como L1 recebem o *input*, nota-se claramente que do contacto entre as línguas locais e o Português resultaram sinais de alteração e de mudanças significativas na segunda língua, como é o caso do uso da palavra *kupapata* correspondente a ‘moto-táxi’, principalmente pelos falantes de L1 Umbundu, para o nível lexical, e o caso da produção do som [d] como [nd], em palavras como <dele>, cuja pronúncia é [ndéle], assim como se podia enfatizar as alterações significativas do Umbundu ou doutra língua local no comporta-

mento linguístico de quem o tenha como L2 ou L1, como se pode ver na produção da consoante africada [tʃ], na palavra do Umbundu <cove>, equivalente a <teu ou seu> produzida como [ʃóve].

Gonçalves (2010), com base nas propostas de DeGraff (1999) sobre os vários cenários possíveis de aquisição e mudança linguística, sustenta a hipótese de que as variedades não nativas (VNN) de uma língua se situam no nível instável, mas não dramático, *i.e.*, as VNN estariam numa posição intermédia entre a mudança gradual da L1 e a mudança catastrófica que levou à formação dos crioulos.

Olhando para a situação de Benguela, a partir das suas situações socio-histórica e sociolinguística e partindo dos conceitos que envolvem o contacto linguístico, podemos afirmar que o contacto entre o Português e o Umbundu, registado em Benguela, se manifesta sobretudo a partir do século XX, ano em que se intensificou a colonização em Angola. Salientamos, todavia, o facto de em Benguela estarem presentes pessoas que falam outras línguas, como já afirmamos atrás.

O contacto entre o Português e o Umbundu originou o atual estado de bilinguismo individual e social que caracteriza muitos falantes de Benguela, assim como a própria região. Note-se que, a dado momento, muitos foram obrigados a aprender o Português como L2, acrescentando-o à sua língua materna, o Umbundu, pelo facto de o primeiro ser língua do grupo dominante social, política e economicamente, sendo neste contexto a língua-alvo. Por esta razão, muitos dos benguelenses que falam hoje o Português como L1 adquiriram a língua com dados (*input*) do Português L2. Por outro lado, o bilinguismo social em Benguela dá-se pelo facto de o Português e o Umbundu se usarem em simultâneo na comunicação interpessoal e nos meios de informação. Todavia, é preciso salientar que a situação de bilinguismo ou multilinguismo social que se vive em Benguela como em Angola é diferente da que se observa em países como a Suíça, onde mais de uma língua tem o estatuto de língua oficial, pois entre as línguas que ali coabitam, só o Português é língua oficial.

Embora na situação de bilinguismo social que se verifica em Benguela não se registre o fenómeno de *language shift*, podemos afirmar que neste espaço se observa uma tendência maior para se usar o Português na interação verbal entre pessoas que o tenham como L1 ou como L2, o que é, até certo ponto, a manifestação de um abandono parcial do Umbundu. Isto reforça o facto de hoje, em Benguela, existirem cada vez mais monolingues em Português, o que se pode considerar um processo de *shift* em curso, como aconteceu em S. Tomé e Prínci-

pe, por exemplo. Acharmos que este facto resulta da situação de diglossia³⁵ que se vive em Benguela, em que o Português responde pelas funções sociais mais elevadas e pelos papéis de maior prestígio. Este facto é muito frequente nas zonas urbanas, onde até os falantes bilingues de Umbundu e Português preferem usar o Português na interação verbal entre si por causa dos papéis que desempenha (língua franca, língua oficial).

2.2.2. Mudança linguística

Numa perspetiva diacrónica, a mudança linguística consiste nas alterações que uma língua sofre ao longo do seu período de existência. Essa alteração pode afetar várias áreas da gramática da língua, como por exemplo, alteração dos sons, palavras e frases ao longo da história (Marquilhas 2013). Gonçalves (2010), por sua vez, defende que há mudança linguística quando as crianças que aprendem uma língua constroem uma gramática diferente da dos pais.

Os dois conceitos de mudança linguística apresentados por estas autoras têm em comum o facto de se referirem a modificações que se registam numa língua, o que também é defendido por Sapir (1973), Thomason & Kaufman (1988), Mota (1996), Thomason (2001) e Richards & Schmidt (2002). Todavia, no conceito apresentado por Gonçalves (2010) faz-se referência implícita à diferença entre os dados primários (*input*) que as crianças recebem e a gramática que elas constroem, facto que também é defendido por Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009).

A mudança linguística também tem sido abordada na perspetiva de dois modelos teóricos diferentes. No modelo da Sociolinguística Variacionista, a mudança está relacionada com a variação. Neste modelo defende-se que a análise da variação no seio de uma comunidade linguística (ou comunidade de fala, nos termos do modelo) poderia fornecer informações valiosas acerca de como uma determinada mudança estaria a implementar-se na estrutura linguística e social da comunidade. Este modelo possibilita fazer um diagnóstico preciso dos mecanismos que atuam nos processos de mudança em curso no presente, assim como permite fazer projeções sobre processos de mudança ocorridos no passado, a partir do princípio de que os fatores que regulam a variação e a mudança no presente são os mesmos que teriam atuado no passado.

Ao estudar a relação entre a variação e a mudança a Sociolinguística Variacionista situa-se na dimensão socio-histórica do fenómeno linguístico, deixando de parte a sua compo-

³⁵ Termo utilizado em sociolinguística para definir a relação de dominância entre as línguas numa situação de bilinguismo (e.g. Ferguson 1971a; Fishman 1967/1995; Fasold 2004).

nente psicolinguística, que é um elemento preponderante neste fenómeno. Em função disso, Romaine (1982: 244), citado por Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009), afirma que neste modelo o local da língua é a comunidade ou o grupo e a fala de qualquer grupo social será menos variável que a fala do indivíduo. O facto de este modelo deixar de parte a componente biológica do fenómeno linguístico abre uma lacuna grande nas suas abordagens, o que faz com que a sua preponderância seja questionada.

Ao contrário do modelo da Sociolinguística Variacionista, no modelo da Gramática Generativa, aplicado à mudança, defende-se que esta é regulada pela forma como o conhecimento linguístico se estrutura na mente dos falantes e é impulsionada crucialmente pela aquisição da língua materna. Neste sentido, defende-se que a mudança não seria regulada apenas pela estrutura gramatical de uma língua particular, mas também por estruturas inatas, comuns a todos indivíduos da espécie humana, formalizadas através da ideia de uma Gramática Universal (Lucchesi, Baxter & Ribeiro 2009: 125).

Segundo Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009: 131), a abordagem da mudança linguística na visão do modelo da Gramática Generativa baseia-se nas seguintes assunções:

- a) As crianças constroem sua gramática a partir dos seus dados primários e dos princípios da GU;
- b) As crianças não têm acesso direto à gramática das pessoas a sua volta. Sendo assim, as conclusões a que elas chegam sobre a sua gramática são baseadas nos dados linguísticos primários e princípios universais. Desta forma, a aquisição é vista como um processo de seleção de uma gramática a partir dos dados linguísticos primários e dos princípios da GU.

Sabe-se que, embora a criança traga a GU já ao nascer, a sua exposição aos dados linguísticos primários é um elemento determinante no processo de aquisição da linguagem e deve ser feita sempre para que este processo tenha êxito. Numa perspectiva de mudança com base ao modelo da Gramática Generativa defende-se que mesmo que as propriedades da GU permaneçam constantes de geração para geração, os dados linguísticos primários mudam, e, assim, o *input* para uma geração pode não ser o mesmo que para a próxima geração. Nesta perspectiva, com base em Lightfoot (1979), Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009) defendem que a mudança ocorre no processo de aquisição da linguagem, sendo vista como resultado de um processo de afastamento.

Uma inquietação levantada no tocante à mudança linguística tem a ver com a sua origem e a sua difusão. No quadro da Gramática Generativa, defende-se que a mudança se dá a nível individual, mental. Este ponto de vista converge com as afirmações de Osthoff & Brugmann (*ap. Marquilhas 2013*), segundo as quais a origem da mudança seria psicológica, inconsciente e regular, uma vez que a língua internalizada é entendida como um conjunto de leis mentais. Desta forma, esta afirmação reforça a proposta de que a origem da mudança linguística é o próprio falante, sendo ele o agente da sua modificação.³⁶

Reforçando este ponto de vista Lucchesi, Baxter & Ribeiro afirmam que uma vez que a gramática a ser adquirida é uma consequência da interação entre propriedades da GU, biologicamente determinadas, e o ambiente, esta é constantemente afetada, de muitas maneiras, por mudanças culturais, sociais e pragmáticas, que se tornarão parte do *input* linguístico para uma próxima geração, sendo a mudança inevitável.

Na perspetiva Sociolinguística Variacionista defendida por Labov (*apud Aitchison 1993*), a origem da mudança relaciona-se com os grupos sociais. Segundo este ponto de vista, o estatuto superior que um determinado grupo social tem pode fazer com que o seu comportamento linguístico seja adotado por outros falantes por motivações sociais, como o reconhecimento social nesta comunidade. A partir do momento em que o aspeto do comportamento deste grupo passa a ser adotado por outros, regista-se a difusão do mesmo, sendo usado por mais pessoas e com muita frequência, a ponto de substituir o elemento que era usado antes, desencadeando, desta forma, a mudança.

No que toca à difusão de uma mudança, as abordagens de vários autores vão seguir quase o mesmo caminho. Centrando-se somente no aspeto lexical, Aitchison (1993) defende que, em princípio, a mudança começa com algumas palavras (geralmente mais frequentes) expandindo-se a outras. Todavia, o autor afirma que o estado inicial da mudança varia no tempo, podendo prolongar-se por muito ou menos tempo. Também se pode dar o caso de a mudança não ocorrer com o passar do tempo, pois a tendência para tal facto foi desaparecendo progressivamente.

Outra questão que opõe os pontos de vista nas abordagens da mudança linguística tem a ver com o facto de ela ser encarada como gradual ou espontânea. Centrando-se no seu aspeto histórico e na sua difusão, os defensores do modelo da Sociolinguística Variacionista defendem que a mudança é gradual. Duas razões podem estar na base desta visão, segundo Lucchesi & Ribeiro. A primeira está no facto de os estudos de mudança traçarem uma evolução

³⁶ Ver, entre outros, Aitchison (1993) e Gonçalves (2010).

temporal de competição entre formas conservadoras e inovadoras. Outra razão está no facto de a mudança linguística não ser um evento histórico com data marcada especificamente, ao contrário, parece ser temporalmente difusa.

Na perspetiva da aquisição dentro dos princípios da GU do modelo da Gramática Generativa, defende-se que a mudança é catastrófica e abrupta, mesmo quando se consideram não só fatores gramaticais como também fatores sociolinguísticos.

Uma das razões apresentadas para tal posição é a de que as crianças não podem abstrair do *input* a que estão expostas informações de mudanças em curso, ou seja, as línguas são adquiridas e as gramáticas são construídas por indivíduos de cada geração. Defende-se, também, que em nenhum momento da sua aquisição as crianças têm a memória do sentido em que as suas línguas se estão gradualmente a desenvolver, por exemplo, de um tipo SOV para SVO.

Outra justificação de que a mudança é instantânea é apresentada com base nos valores de parâmetros. Segundo esta, tratar os valores paramétricos como entidades formais discretas (verbo, nome, tempo, fonema, entre outros) implica que determinados traços formais tenham um valor ou outro, sem existir meio-termo, o que significa que não há estádios intermédios entre dois valores paramétricos (Lucchesi, Baxter & Ribeiro 2009).

Segundo Lucchesi, Baxter & Ribeiro, no quadro da teoria Generativa, a mudança gradual pode ser vista no modelo das gramáticas em competição, apresentado por Kroch. Neste modelo, Kroch (*ap.* Marquilhas 2013) defende que as comunidades cuja língua está a mudar são semelhantes às comunidades bilingues, pois os falantes interiorizam duas gramáticas (a tradicional e a inovadora) e mudam entre elas com a mesma fluência de um bilingue. Segundo esta perspetiva, os falantes não adquirem forçosamente as duas gramáticas à nascença porque podem até aprender uma gramática materna e, mais tarde, na escola por exemplo, aprender uma gramática erudita. Este ponto de vista ilustra a ideia de que quando o indivíduo interioriza duas gramáticas que podem estar em competição, observa-se uma hesitação no seu comportamento linguístico, produzindo traços duma ou doutra gramática.

Várias causas são apontadas como estando na origem da mudança linguística. Autores como Marquilhas (2013), Thomason (2001), Mota (1996) e Faria (2003) afirmam que as mudanças podem ser motivadas pela propensão de alteração que elas apresentam internamente e por contacto.

Para a primeira causa, Aitchison (1993) defende que há uma tendência natural de mudança subjacente à linguagem, que pode ser desencadeada por fatores sociais. Isto significa que, à semelhança do que se defende na teoria da GU apresentada nos capítulos anteriores,

cujo argumento principal é de que a criança vem equipada com um mecanismo para produzir a linguagem, precisando do meio para ativar esta capacidade, também as línguas são propensas à mudança, que pode ocorrer ou não, dependendo de vários fatores. Em Faria (2003), essas mudanças chamam-se inerentes e afirma-se que elas se registam ao longo do seu desenvolvimento histórico.

Na perspetiva de Marquilhas, fatores que concorrem para o aparecimento da mudança podem ser de ordem social, psicológica, gramatical, entre outros, sendo que todos eles parecem estar envolvidos quando há inovações na língua.

A tendência para a mudança que as línguas patenteiam, como o afirmou Aitchison confirma o pressuposto de que o uso da língua numa comunidade é heterogéneo.³⁷ Ilustrando este facto, como reforço ao que está referido aqui, Marquilhas (2013:17) afirma o seguinte:

“Usada em comunidade a língua fisicamente realizada nunca é homogénea pois os falantes distinguem-se em termos sociais, geográficos e educacionais, as intenções comunicativas variam constantemente, até os sons variam fisicamente”

Já a mudança motivada por contacto está relacionada com fenómenos de transferências de conhecimentos de elementos de uma gramática para outra feita pelos falantes na aquisição de uma língua como L2. Thomason & Kaufman (1988), Thomason (2001) e Winford (2003) afirmam que a mudança induzida por contacto se refere ao facto de se encontrarem, numa língua, alterações que não estão ligadas à estrutura interna da língua, nem às suas tendências de mudança, mas sim à outra língua ou línguas com as quais esta manteve ou mantém contacto.

A mudança linguística pode, ainda, ser lexical ou estrutural. No âmbito da mudança induzida por contacto, estas mudanças estão relacionadas com dois tipos de interferência, a lexical e a estrutural. Em Winford (2003), a passagem de palavras de uma língua para outra é denominada ‘empréstimo’ e só a passagem de outros aspetos da língua, que não sejam palavras, é chamada ‘interferência estrutural’.

Esta distinção assemelha-se à que se apresenta em Lucchesi, Baxter & Ribeiro (2009) sobre a mudança paramétrica e mudança no léxico substantivo. A diferença entre estes dois tipos de mudança, segundo estes autores, está no facto de a primeira se referir à alteração no

³⁷ Compartilham este ponto de vista, entre outros autores como Thomason e Kaufman (1998), Mota (1996), Thomason (2001), Winford (2005) e Gonçalves (2010)).

conjunto de traços do léxico gramatical ou funcional e não no léxico substantivo e a segunda referir-se ao léxico substantivo. Outra diferença fundamental entre estes tipos de mudança é o facto de a mudança estrutural afetar a gramática como um todo e a mudança no léxico substantivo afetar apenas algumas estruturas especiais (Roberts 1993, 2007).

No âmbito da mudança induzida por contacto levantam-se inquietações sobre os cuidados que se devem ter para se atribuir a este tipo de mudança um aspeto que revele um fenómeno de mudança. Neste sentido, Thomason (2001) afirma que para que o argumento da mudança induzida por contacto seja convincente é preciso que seja suportado também pela evidência de interferência em outros lugares na estrutura da língua, estando no mesmo diapasão a recomendação de Mota (1996), apresentada na secção anterior, segundo a qual é necessário que o investigador conheça profundamente tanto a língua-alvo como a língua de partida, de forma a não atribuir à interferência produtos para os quais só remotamente encontra uma explicação.

As propriedades do Português falado em Benguela podem ser um campo fértil de estudo do fenómeno de mudança linguística e dos seus tipos, uma vez que a conjugação de fatores que concorrem para o desencadeamento deste fenómeno, como o contacto linguístico histórico e outros fatores sociais, ocorreram neste lugar. O Português falado em Benguela manifesta uma enorme variação linguística, que se traduz em produções divergentes à norma. Esta variação é produzida tanto por falantes de L2 como de L1 por causa de fatores como a exposição à norma da língua a partir da escola e nos meios de informação, que a devem professar e expandir, e a exposição a uma versão não normativa da língua, sobretudo no meio social, fazendo com que o indivíduo que adquire a língua dificilmente esteja exposto a dados uniformes.

No mesmo sentido desta afirmação está o que propõe Gonçalves (2010), segundo a qual, devido a estas mutações na língua-E, o *input* se torna não homogéneo e ambíguo, podendo assim surgirem evidências de que são compatíveis com valores de parâmetros diferentes e conflituosos.

No quarto capítulo vamos apresentar uma descrição dos aspetos que podem ilustrar a manifestação desta tendência de mudança na região de Benguela feita com base nas recolhas de dados de falantes desta região.

III. RECOLHA DE DADOS

Os dados que servem de base ao estudo que aqui apresentamos foram recolhidos em Benguela em dezembro de 2014 e em janeiro de 2015. A recolha baseia-se num estudo transversal, em que todos os informantes foram apenas entrevistados uma vez. As entrevistas aplicadas inserem-se no tipo de pesquisa qualitativa semiestruturada, pois consideramos que a mesma seria capaz de captar produções autênticas dos falantes, sendo esta a forma mais natural de captar o conhecimento da língua, como refere Ellis (1994, *apud* Gonçalves 2010: 86). Estamos, contudo, conscientes do facto de que a *performance* linguística do indivíduo, isto é, aquilo que o falante produz, não corresponde à sua *competência* linguística.³⁸

Seguindo as características principais da entrevista, e tendo em conta o nosso objetivo, optámos por utilizar uma entrevista aberta ou espontânea, pedindo aos informantes que narrassem um episódio da sua vida e as questões iam sendo formuladas no decorrer da entrevista.³⁹

Como referido na secção da metodologia, as variáveis consideradas neste estudo são a naturalidade, o nível de instrução e a classe socioprofissional. No tocante à variável ‘nível de instrução’, seleccionámos três níveis, a saber, o ensino básico, que vai da iniciação ao 9º ano de escolaridade, o ensino médio (2º ciclo do ensino secundário) e o ensino superior. A escolha desta variável tem como objetivo observar se o comportamento linguístico dos informantes depende dos níveis de instrução, uma vez que o mesmo não é uniforme a todos, tendo a mesma razão pesado para a escolha da variável ‘classe socioprofissional’. É de salientar que, embora não seja uma variável considerada neste trabalho, a faixa etária dos informantes vai dos 18 aos 32 anos de idade.

No que concerne à variável ‘naturalidade’ foram seleccionadas apenas pessoas naturais de Benguela. Esteve na base da escolha desta variável o facto de o nosso estudo ter como objetivo identificar as características gerais do Português L1 em Benguela.

As entrevistas foram feitas em locais de Benguela que nos oferecessem melhores condições para as fazer. Assim, a maioria das entrevistas foi feita em casa dos informantes e algumas foram feitas na sala de professores do colégio ARMAE, uma instituição do 2º ciclo, localizada na zona A do município de Benguela e na sala de professores do Instituto Superior

³⁸ Seliger & Shohamy (1989, *apud* Gonçalves 2010:83).

³⁹ Klave (1996, *apud* Cohen *et al.* 2000).

de Ciências de Educação (ISCED) de Benguela da Universidade Katyavala Bwila. O tempo de duração das entrevistas varia entre os 9 minutos e 49 segundos e os 32 minutos e 23 segundos.

Para a gravação das entrevistas utilizámos um gravador de marca SONY CORP de 5V IC Recorder ICD – Px 333 BATT: 1.5Vx2 LR03 Size sem microfone externo. Posteriormente, as entrevistas foram transferidas do gravador para o computador para, em seguida, fazermos as transcrições de seis delas, como se pode ver no Anexo 2. Como referido na metodologia, as condições que tivemos em conta para a seleção das entrevistas foram o seu tempo de duração e o à-vontade dos informantes. No tocante ao critério ‘tempo de duração’, selecionámos aquelas entrevistas que têm uma duração superior a 15 minutos (tempo de discurso que julgámos suficiente para captar características relevantes do Português de Benguela).

As entrevistas selecionadas foram codificadas para efeito de fácil identificação da origem das produções no *corpus*, uma vez que deve ser preservado o anonimato dos informantes. A codificação das mesmas foi feita em função dos níveis de instrução dos informantes, representando-se cada nível pelas letras iniciais e cada informante por ordem alfabética. Desta forma, os informantes do ensino básico codificam-se em (EB), seguido pela letra A ou B para caracterizar o informante; os do ensino médio codificam-se em (EM), seguido por A e B; e os do ensino superior codificam-se em (ES), também seguido por A e B (*e.g.* EBA; EBB; EMA; ESA...).

Optámos por utilizar dois procedimentos de transcrição: uma de transcrição ortográfica, segundo as normas de ortografia vigentes em Portugal, a entrevista na íntegra, e outro de transcrição fonética de trechos das entrevistas selecionadas (cf. Anexo 3).

A população da nossa amostra é constituída por 15 informantes, que correspondem ao mesmo número de entrevistas, dos quais 7 são estudantes do ensino superior, 6 do ensino médio e 2 do ensino básico. Destes, 4 são do sexo feminino (sendo duas estudantes do ensino superior e duas do ensino médio) e 11 são do sexo masculino. Dos 11 informantes do sexo masculino, 5 são estudantes do ensino superior, 4 do ensino médio e 2 do ensino básico. Das 15 entrevistas transcrevemos 6, por forma a obter uma amostra de duas entrevistas por nível de instrução. Como referido acima, incluímos na amostra as entrevistas que considerámos que melhor representam a produção oral real dos falantes. O Quadro 4, abaixo, sintetiza estas informações e apresenta também o número de palavras de cada entrevista:

QUADRO 4: Síntese dos dados da recolha e da amostra.

Nível de Instrução	Número de informantes	Sexo	
		Feminino	Masculino
Ensino básico	2	2	5
Ensino médio	6	2	4
Ensino superior	7	0	2
TOTAL	15	4	11
Informantes seleccionados			
Nível de instrução	Número de informantes		
Ensino básico	2		2
Ensino médio	2	1	1
Ensino superior	2		2
TOTAL	6	1	5
Códigos de cada entrevista	Número de palavras por entrevista		
EBA	2109		
EBB	1944		
EMA	2282		
EMB	3386		
ESA	3285		
ESB	3312		

IV. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Descrição dos dados

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar os dados orais do Português falado em Benguela, em particular no município sede, contribuindo desta forma para uma melhor caracterização do Português de Angola, uma vez que outros trabalhos incidem sobre outras províncias ou sobre o PA em geral, como já foi referido na introdução (Mingas 2000; Chavagne 2005; Inverno 2011; Nzau 2011).

Neste trabalho, propomo-nos descrever tendências linguísticas no comportamento verbal oral dos falantes do município de Benguela que têm o Português como L1. Tal como explicado na metodologia e no capítulo 3, os dados analisados foram extraídos das entrevistas que foram selecionadas para transcrição.

Por serem de natureza vária, as propriedades que caracterizam o Português dos informantes foram organizadas de acordo com as seguintes áreas da gramática: léxico, fonologia, léxico-sintaxe, morfossintaxe e sintaxe.

4.1.1. Léxico

Nesta secção consideramos os empréstimos lexicais das línguas Bantu ao Português, como em (1), assim como os neologismos semânticos, como em (2) e (3), abaixo.

4.1.1.1. Empréstimos lexicais

Mostramos aqui uma frase que ilustra o uso de palavras Bantu nas frases do Português pelos nossos informantes.

- (1) *Passo a minha vida em fazer moto-táxi, como nós chamamos **kupapata** ...* (EBB)
PE: Passo a minha vida em moto-táxi.

Em (1) apresenta-se um exemplo que mostra que, em alguns contextos, os falantes de Benguela selecionam uma palavra de origem Bantu, usando-a num enunciado em Português. Assim, em (1) os falantes usam a palavra *kupapata*, que é derivada do Umbundu *okupapata*, com o significado de ‘revistar/procurar’, para referir tanto a atividade como o meio que se usa para tal atividade, a motorizada.

4.1.1.2. Neologismos semânticos

Em (2) apresentam-se alguns exemplos do uso de palavras do Português de Benguela com sentido diferente do uso no PE sem que seja visível a influência das línguas Bantu.

- (2) a. ...*encontro também pessoa que... alguém que eu conheço e é chefe das celas. Era, é o ... é o Wegui. Lhe encontrei, eu vi pa, **fezada**... Então aqui já **bazei**.* (ESA)

PE: ... encontro também uma pessoa que conheço e que é chefe das celas. Era o Wegui. Assim que o encontrei, vi que estava com sorte... Já estou salvo.

- b. *Um miúdo que foi altamente **rosqueiro**.* (EBB)

PE: Um miúdo que foi altamente indisciplinado.

- c. *Há dois anos atrás **teve** um... patrão...* (EBA)

PE: Há dois anos houve/ havia um patrão.

- d. ***Zungar** é passear com artigo.* (ESB)

PE: fazer venda ambulante.

Em (2a) estão em caso o uso das palavras *fezada*, com sentido de ‘sorte’, e *bazar*, com sentido ‘ter sorte na vida’, respetivamente. Em (2c) usa-se o verbo *ter*, com sentido de ‘haver/ existir’, e em (2d) *zungar*⁴⁰ com sentido de ‘fazer venda ambulante’.

Em (3) apresentam-se exemplos de palavras do Português com outro significado, cuja semântica é influenciada pela semântica de palavras equivalentes em Umbundu.

- (3) a. *Uns **pisam** e vão e o gasto é para nós.* (EBB)

PE: Alguns atropelam, vão-se embora e os gastos/as despesas ficam para nós.

- b. *A gente **chorava** água ...* (EBA)

PE: a gente ansiava por ter água.

- c. *O nosso tempo atual, muitas moças têm hábito que concebeu, está **tirar**.* (EMA)

PE: No tempo atual, muitas moças/ meninas têm hábito de que quando concebem, provocam o aborto.

⁴⁰ Da palavra <zungar> derivou, por sufixação, a palavra *zungueiro(a)*, relativa ao agente desta atividade. Muito frequente, e por derivação regressiva, é também a palavra *zunga*, relativa à própria atividade comercial.

Em (3a) os falantes usam o verbo *pisar* com significado de ‘atropelar’, e em (3b) o verbo *chorar* com significado de ‘desejar’, por influência do Umbundu que, neste contexto, usa os verbos *okuyatela/okulyata*, com os significados de ‘pisar’ e de ‘atropelar’, respetivamente, e *okulila*, com significado de ‘chorar’ e de ‘desejar’, verificando-se o mesmo em (3c), em que por influência da expressão do Umbundu *okupa po imo*, ‘tirar barriga’, os falantes usam a expressão *tirar gravidez* ou o verbo *tirar* com significado de ‘abortar’.

Apesar de muitos dos exemplos apresentados não ocorrerem com frequência no nosso *corpus* devido à sua dimensão, trata-se de palavras comumente produzidas pelos benguelenses no seu discurso do dia a dia.

4.1.2. Fonologia

Nesta secção salientamos alguns aspetos da fonologia do Português de Benguela⁴¹, como a ausência de elevação das vogais átonas (4), a supressão da coda na estrutura interna da sílaba, quer em final de palavra, quer no interior de palavra, como ilustrado em (5), e a despalatalização de [ʎ] em [l] (6).

4.1.2.1. Ausência de elevação das vogais átonas

Aqui destacam-se situações em que os informantes não produzem a elevação das vogais átonas como se esperaria em PE.

- (4) a. [perko ˈRemuʃ] (ESA)
 PE: [pɪrku ˈRemuʃ]
- b. [deze ˈzavɐ] (E MB)
 PE: [dizi ˈzavɐ]
- c. [peso ˈaʎ] (EMA)
 PE: [pɪsu ˈaʎ]/ [[pɪ ˈswaʎ]
- d. [a ˈlɛgre] (ESB)
 PE: [a ˈlɛgrɨ]
- e. [õgɔ ˈlɛnɐ] (EMA)
 PE: [õgu ˈlɛnɐ]

⁴¹ Para suporte a esta secção, vejam-se os excertos transcritos foneticamente das entrevistas selecionadas no Anexo 3.

f. [aneˈladu] (EBA)

PE: [ɐniˈladu]

g. [kaˈnetɐ] (EBB)

PE: [kɐˈnetɐ]

Os exemplos em (4) mostram que os falantes manifestam uma tendência para não realizarem as vogais das sílabas átonas, segundo as regras do vocalismo átono em PE. Ou seja, de acordo com esta regra, as vogais átonas são afetadas pelos processos de elevação e recuo⁴², o que não se observa nos exemplos de (4), onde as vogais átonas das palavras *pessoal*, *caneta*, *anelado*, *desejava* e *angolano* são produzidas como as correspondentes tónicas. No PE, nas duas primeiras palavras, as vogais destacadas realizam-se como [ɐniˈladu] e [dɨziˈzavɐ], observando-se a transformação das vogais tónicas /ɛ, e/ em [i] quando ocorrem em sílaba átona. Estes dados ilustram o processo de elevação e recuo que ocorreu, uma vez que as vogais [ɛ, e], que são [-recuadas, -altas], passam a [i], que é [+recuada, +alta, -arredondada] nesta posição. Na primeira e terceira palavras (*anelado* e *caneta*), a vogal destacada <a> realiza-se como [ɐ] em PE, observando-se um processo de elevação, já que a vogal [a] é [+baixa] e passa a [ɐ] [-baixa], dando-se uma elevação. Nas duas últimas palavras (*angolano* e *pessoal*) observa-se também um processo de elevação, pois as vogais destacadas realizam-se como [u] em PE, registando-se a passagem das vogais [ɔ, o], que são [+recuadas, -altas, +arredondadas] a [ɔ, o] a [u], que é [+alta, +recuada, +arredondada].

Salienta-se que esta tendência de os falantes não aplicarem os processos de elevação e recuo do vocalismo átono em PE é muito mais frequente em sílabas átonas não finais de palavra, parecendo ser mais produtiva nas pretónicas, embora também se observe em sílabas átonas finais, como se vê em (4d) [aˈlɛgre].

4.1.2.2. Supressão da coda

Os exemplos apresentados em (5) mostram uma tendência para os falantes não produzirem a consoante da coda seja qual for a posição da sílaba na palavra.

(5) a. *vida* [peswa] (EMA)

PE: [piˈswa]

⁴² Ver, por exemplo, Mateus (1996); Mateus & Andrade (2000) e Mateus *et al.* (2003, 2005).

b. [mu'λɛ] (EBB)

PE: [mu'λɛr]

c. *se* [kɐ'λa] (EMB)

PE: *se* [kɐ'λar]

d. ['memu] (EBB)

PE: ['mezmu]

Nos exemplos de (5), [meØmu], [kɐ'λaØ], [mu'λɛØ] e [peso'aØ], suprimem-se os segmentos [ɟ], em coda na primeira sílaba da palavra ['mezmu]; [r], em coda nas segundas sílabas das palavras [mu'λɛr] e [kɐ'λar]; e [ɬ], em coda na palavra [pisu'al/ pi'swaɫ].

4.1.2.3. Despalatalização de [λ]

Em (6) observa-se uma tendência para os falantes despalatalizarem o [λ], realizando-o como lateral alveolar [l] em palavras como o clítico *lhe* e o verbo *olhar*, como mostram os exemplos ['ɔɭɐ] *estou a pensa*, *a pessoa tem que [li] ignorar*.

(6) a. *Era o ... é o Wegui. [le] encontrei, eu vi pa, fezada.* (ESA)

PE: *lhe* [λi]

b. *...se vai [lif] remeter a uma...* (ESB)

PE: *lhes* [λi]

c. *... A pessoa tem que [lif] ignorar ...* (EBA)

PE: *...lhes* [λi]

d. ['ɔɭɐ] *estou a pensar...* (EBA)

PE: *olha* ['ɔλɐ] *estou a pensar...*

É de salientar que, embora não ocorra nos dados recolhidos, a despalatalização de [λ] é efetivamente muito frequente na terceira pessoa do plural do verbo *olhar*. Todavia, é pertinente salientar aqui também o facto de nem sempre ocorrer a despalatalização de [λ], havendo casos em que os falantes o produzem, como se pode constatar na palavra *filha*, produzida como no PE padrão ['fiλɐ] pelo informante EBB. Sendo a despalatalização de [λ] um fenómeno muito restrito, não é claro o que motiva a sua ocorrência, o que lança um desafio para o estudo mais aprofundado deste fenómeno em trabalhos futuros.

4.1.3. Léxico-sintaxe

Desta secção constam aspetos ligados à seleção categorial, isto é, questões referentes à seleção de preposições que os verbos e os nomes regem e as construções passivas dativas. No tocante à seleção de preposições, é preciso referir que uma seleção de preposições diferente da norma do PE altera a estrutura da frase e as funções sintáticas dos complementos. Neste aspeto, as situações identificadas referem-se à omissão, substituição e inserção de preposições, como apresentamos abaixo.

4.1.3.1. Omissão de preposições

Nos exemplos que se seguem apresentamos casos em que os falantes omitem as preposições num contexto em que devem ocorrer em PE:

- (7) a. ... *Muita gente perguntava Ø onde é que nós estávamos a vir.* (ESA)

PE: muita gente perguntava donde é que estávamos a vir.

- b. ...*Precisa-se Ø professores* (EMB)

PE: Precisa-se de professores.

- c. ...*Acorda Ø cinco hora...* (EBB)

PE: acorda às cinco horas

- d. *Ter fé e que isso, Ø terreno não se luta, a gente vai ter nossa casa própria...* (EBA)

PE: Ter fé e que por terreno não se luta, pois a gente vai ter a nossa casa própria.

- e. ...*A gente passa sempre Ø esta situação.* (EBA)

PE: a gente passa sempre por esta situação.

As frases em (7) ilustram exemplos em que os falantes omitem tanto preposições selecionadas como preposições não selecionadas. Assim, em (7a), verifica-se a omissão da preposição locativa de origem *de* selecionada pelo verbo *vir*, que passa a selecionar um SN com papel temático de Fonte, em vez de um SP, alterando assim a estrutura argumental do verbo. Em (7b) omite-se a preposição *de* selecionada pelo verbo *precisar*, transformando o verbo em transitivo direto. Em (7c) é a preposição *a* que introduz o adjunto adverbial temporal *às cinco horas*, que, ao estar omissa, resulta no SN *cinco horas*. Em (7d), a preposição *por*, do adjunto adverbial de causa do verbo *lutar* está omissa, resultando o adjunto num SN. Finalmente, em

(7e), omite-se do SP complemento oblíquo *por esta situação*, selecionada pelo verbo *passar*, sendo realizado como SN.

4.1.3.2. Substituição de preposições

Ilustram-se nesta secção exemplos que mostram a tendência para os falantes usarem uma preposição diferente da que ocorre em PE.

(8) a. *Tiraram os meus dados, entregaram **num** outro polícia...* (ESA)

PE: Tiraram os meus dados e entregaram-nos a um outro polícia...

b. *Aquilo que **vinham** trazer **no** nené.* (EMA)

PE: Aquilo que trazer ao bebé...

c. *Fui **nos** recursos humanos...* (ESA)

PE: Fui aos recursos humanos...

d. *A pessoa chegava **em** casa.* (EMB)

PE: A pessoa chegava a casa.

A seleção de preposições diferentes das do PE, causa, nalgumas circunstâncias, alteração da atribuição de caso ao SP selecionado pelo verbo, como acontece em (8a) e (8b), em que a preposição *a*, selecionada pelas formas verbais dos verbos *entregar* e *trazer*, que atribui Caso dativo aos SPs beneficiários *a um outro polícia* e *ao nené*, é substituída pela preposição *em*. Já em (8c) e (8d) a preposição locativa *a*, que seleciona um Alvo das formas verbais dos verbos *ir* e *chegar*, é também substituída pela preposição *em*, sem que, no entanto, se altere a estrutura da frase, visto que os constituintes continuam a ser SPs.

4.1.3.3. Inserção de preposições

Nesta subsecção apresentamos exemplos de realização de preposições num contexto em que em PE estas não ocorrem, conforme ilustrado nos seguintes exemplos:

(9) a. *Não presenciei **nessas** divisões de terrenos...* (EBA)

PE: Não presenciei essas divisões de terrenos...

b. *Depois também vão reclamar **do** vosso salário...* (EBA)

PE: Depois também vão reclamar o vosso salário...

c. *Conseguia **de** me pôr nos bombeiros...* (EBB)

PE: conseguia pôr-me nos bombeiros...

d. *Foi um miúdo que vi **a** crescer...* (EBB)

PE: É um miúdo que vi crescer...

e. *A escola **donde** eu trabalho...* (ESB)

PE: A escola onde eu trabalho...

Nas frases em (9) estão apresentados exemplos de inserção de preposição num contexto em que não devem ocorrer, alterando desta forma a estrutura de seleção do verbo, que passa a selecionar SPs ao invés de selecionar SNs, como acontece em (9a) e (9b), em que os SNs objeto direto *essas divisões* e *o vosso salário*, respetivamente, passam a ser introduzidos pelas preposições *em* e *de*. Em (9c) e (9d), a inserção da preposição verifica-se na inclusão das preposições *de* e *a*, nas sequências verbais representadas nesses exemplos. Desta forma, as sequências verbais produzidas pelos falantes mostram uma tendência para a regência de verbos em contexto em que os mesmos são responsáveis pela seleção de seus argumentos em PE, não sendo, desta forma, regidos. A última frase, (9e), mostra a inserção da preposição *de* à esquerda do advérbio relativo *onde*, que introduz a oração relativa *onde eu trabalho*, fazendo com que a oração relativa seja introduzida pela preposição, em vez de ser pelo advérbio relativo.

Dos três fenómenos apresentados de (7) a (9), podemos afirmar que os mais frequentes no comportamento dos falantes de Benguela são a omissão e a substituição de preposições, sendo a inserção de preposições menos. E esta é também a conclusão a que Cabral (2005) chega no seu estudo sobre um *corpus* de produção escrita da província da Huíla. No tocante à substituição de preposições, nota-se sobretudo uma tendência de substituição da preposição *a* pela preposição *em*, referido também em outros trabalhos sobre o Português de Angola (Chavagne 2005; Mingas 2000).

Os fenómenos de inserção, de substituição e de omissão de preposições também se manifestam noutras variedades do Português, nomeadamente no PM, como mostram Duarte *et al.* (1999). Os estudos feitos por Gonçalves & Stroud (1998) sobre o Português oral de Maputo (POM) levam estes autores a afirmar que o fenómeno de inserção de preposições se ma-

nifesta nas orações subordinadas completivas em que o verbo da oração superior não seleciona preposições. No Português falado em Benguela, a inserção de preposições também ocorre neste contexto, como na frase *ele não sabia de que eu estava em casa*, mas este contexto não é o único, como se observou acima.

4.1.3.4. Passiva dativa

Nesta secção apresentamos uma estratégia de passivização que não ocorre na norma do PE, mas que é observada nos nossos dados. Embora as construções passivas sejam construídas pela operação do movimento de constituintes da frase, este movimento afeta apenas o OD da frase ativa, que passa para sujeito da passiva, e o sujeito da ativa, que passa para complemento agente da passiva (Peres & Mória 1996; Duarte 2000; Mateus *et al.* 2003). O exemplo a seguir ilustra a utilização desta estratégia.

(10) *Agora vejo já outros que são partidos as pernas.* (EBB)

PE: Agora vejo outros cujas pernas são partidas.

Em (10) mostra-se um tipo de passivização que consiste na promoção do objeto indireto a sujeito da frase. Na literatura, esta estrutura, que no PE ocorre num contexto específico, é designada passiva dativa (Gonçalves 2010, para o PM).⁴³ No PM, tal como em inglês e outras línguas, as estruturas de duplo objeto legitimam a ocorrência de passivas dativas.

Embora os falantes de Benguela não tendam para a omissão da preposição *a*, que introduz o objeto indireto em PE, sendo mais frequente a sua substituição pela preposição *em*, como se pode constatar nos exemplos (8a-b) acima, as construções passivas dativas são produzidas com alguma frequência.

É preciso sublinhar aqui que, na língua Umbundu as construções passivas dativas são produzidas e aceites regularmente como gramaticais, como se pode ver em (11).

⁴³ No PE, só o verbo ‘obedecer’ permite que o seu complemento de objeto indireto seja promovido a sujeito de uma construção passiva, como em (ib):

(i) a. Os soldados obedeceram **às ordens**.

b. **As ordens** são obedecidas pelos soldados.

(11) a. *Ungombo wanyana olombongo kulume.*

SU	V	OD	OI	
u-ngombo	wa-a-nyan-a	olo-mbongo	ku	u-lume
1-pastor	CS-PERF-roubar-VF	10-dinheiro	PREP	1-homem

‘O pastor roubou o dinheiro ao homem’

b. *Ulume wanyaniwa olombongo lungombo.*

SU	V	OD	AGENTE DA PASSIVA	
u-lume	u-a-nyan-iw-a	olo-mbongo	la	u-ngombo
1-homem	CS- PERF-roubar-PASS-VF	10-dinheiro	PREP	1- pastor

‘Ao homem foi roubado dinheiro pelo pastor’.

Na frase passiva (11b), derivada da frase (11a), *omala wanyana olombongo ku tate*, correspondente a ‘as crianças roubaram dinheiro ao pai’, *ulume* é objeto indireto na contrapartida ativa e é promovido a sujeito na passiva.

4.1.4. Morfossintaxe

Nesta secção apresentaremos aspetos ligados à flexão morfológica, como a concordância nominal (em número e em género), a concordância sujeito-verbo (em número e pessoa) e o uso das formas de tratamento. Também fazem parte desta secção a substituição do clítico de objeto direto pelo clítico de objeto indireto, a generalização do paradigma dos pronomes reflexos inerentes à forma da terceira pessoa e a realização do pronome oblíquo *mim* na posição de sujeito de orações subordinadas infinitas.

4.1.4.1. Concordância nominal

Apresentamos abaixo frases que ilustram os desvios à norma do PE no que toca à concordância em número e género entre os elementos do SN (12). O mecanismo geral de concordância no PE recomenda que os valores de género e número do nome determinem a concordância com os elementos do mesmo SN (como determinantes, quantificadores, sintagmas adjetivais e apostos) (Mateus *et al.* 2003:330). Em (12), o desvio produzido pelos falantes tem a ver com a falta de concordância em número entre os elementos do SN, uma vez que a flexão em número do nome, que é o núcleo do sintagma, não corresponde à flexão em número dos determinantes, como se pode ver em (12a) e (12c), e do adjetivo, como em (12d) e (12e).

(12) a. *Têm que organizar já as filas para distribuir as ficha.* (ESA)

PE: Têm que organizar as filas para distribuir as fichas.

b. *Vinte e oito ano de idade.* (EBA)

PE: vinte e oito anos de idade.

c. *Tive muitas dificuldade em se adaptar.* (EMB)

PE: Tive muitas dificuldades

d. *É uma das pessoas mais importante da minha vida.* (EMA)

PE: ... pessoas mais importantes

e. *Gestão de sistemas informático.* (EMB)

PE: Gestão de sistemas informáticos.

Em (13), por sua vez, ilustram-se exemplos de falta de concordância de género (todas as palavras têm o valor de [+masculino]), porque a flexão em género do adjetivo não corresponde à flexão em que está o nome ([+feminino]), como se vê em (13a), onde o nome e o adjetivo do adjunto adverbial de lugar apresentam géneros opostos, o que também acontece em (13b e c), com o SN sujeito e o adjetivo, que desempenha a função sintática de predicativo do sujeito.

(13) a. ... *Tinha que trabalhar numa empresa privado.* (EBA)

PE: Tive de trabalhar numa empresa privada

b. *Essa candonga era feito na base...* (ESB)

PE: Essa candonga era feita.

c. *Essa pessoa de Deus – não é- é mal rotulado ...* (ESB)

PE: Essa pessoa de Deus é mal rotulada.

Salienta-se que, no caso da concordância nominal em número, os desvios mais produzidos têm a ver com flexão do determinante no plural, mantendo-se o nome flexionado no singular, não existindo casos em que o procedimento seja o contrário. Na concordância nominal em género, os casos mais frequentes relacionam-se com a flexão do nome no feminino e o adjetivo no masculino, ou seja, parece que a informação de género está associada ao nome e o adjetivo recebe sempre o valor [+masculino] por defeito.

4.1.4.2. Concordância sujeito-verbo

Nas frases que se seguem apresentamos desvios referentes à concordância entre o sujeito e o verbo. Em Português, o sujeito e o verbo concordam em pessoa e número. Em (14), as frases que ilustram falta de concordância entre sujeito e verbo apresentam a ordem SVO (sem inversão sujeito-verbo) e as de (15) ilustram o mesmo fenómeno em frases com inversão da ordem sujeito-verbo.

- (14) a. *...porque muita gente na minha rua... vivem as mesmas situações.* (ESB)

PE: porque muita gente na minha rua vive as mesmas situações.

- b. *A gente nos entendemos com os colega.* (EBA)

PE: A gente entende-se com os colegas.

A falta de concordância nos exemplos em (14) manifesta-se na incompatibilidade entre as marcas de pessoa e número do núcleo do SN sujeito (*gente*), que corresponde à terceira pessoa do singular, e a flexão dos verbos *viver* e *entender*, que estão nas terceira e primeira pessoas do plural, respetivamente. Já em (15), a falta de concordância está no facto de o verbo estar flexionado na terceira pessoa do singular e o SN sujeito estar na terceira pessoa do plural.

- (15) a. *Disseram vão pra casa, qualquer situação vamos vos ligar. Até, até conforme falo este momento, nada! Perdeu-se os três meses, ya.* (EBA)

PE: Disseram-nos para ir a casa e que qualquer coisa nos ligavam. Até o momento em que falamos, nada. Perderam-se os três meses

- b. *Nunca aconteceu essas coisas assim.* (EBA)

PE: Nunca aconteceram essas coisas assim.

- c. *Nas reuniões, nos debates onde saem as coisas que está se passar no bairro.* (EBA)

PE: Nas reuniões, nos debates onde saem as coisas que se estão a passar no bairro.

Nota-se que a falta de concordância sujeito-verbo é mais frequente quando há inversão da ordem daqueles dois constituintes (e.g. 15a). A ausência de concordância entre o sujeito e o verbo em contextos sem inversão desta ordem verifica-se, sobretudo, quando o núcleo do SN *gente* ocorre com a primeira pessoa do plural.

4.1.4.3. Formas de tratamento

Os exemplos que apresentamos nesta secção ilustram um aspeto da gramática de Benguela que se caracteriza pelo uso de formas de tratamento distintas para o mesmo interlocutor. Por uma questão de coesão de tratamento, num enunciado deve usar-se sempre a mesma forma de tratamento com o interlocutor da interação verbal (Cunha & Cintra 1991:293), o que não se verifica nos exemplos em (16).

- (16) a. *Você vai ver que o aluno vai para o ensino médio... fazendo uma pergunta assim da nona classe – não é- já não te consegue responder.* (ESB)

PE: Você vai ver um aluno vai para o ensino médio... quando lhe faz uma pergunta já não lhe consegue responder.

- b. *Nós queríamos pedir que nos contasse uma história da sua vida. Podemos contar com a tua colaboração.* (IV-ESB)

PE: Nós queríamos pedir que nos contasse uma história da sua vida... contar a sua colaboração.

- c. *Pensa em dar sequência ao, aos estudos? A tua formação.* (IV-EBA)

PE: Pensa dar sequência aos estudos? À sua formação?

Na primeira frase, (16a), observa-se o uso do pronome sujeito *você* e do pronome complemento *te* referentes à mesma pessoa. O exemplo (16b) mostra o uso dos determinantes possessivos *sua*, que corresponde à terceira pessoa do singular, e *tua* (segunda pessoa do singular). Finalmente, em (16c), verifica-se o uso do verbo *pensar*, flexionado na terceira pessoa do singular, enquanto o determinante possessivo *tua* corresponde à segunda pessoa.

No que diz respeito a este aspeto do Português de Benguela, os dados parecem apontar para o uso da terceira e segunda pessoas gramaticais no mesmo enunciado, começando-se o tratamento do interlocutor com uma destas pessoas gramaticais, trocando de tratamento com o mesmo interlocutor a meio do enunciado. Não há, assim, consistência no uso da forma de tratamento.

4.1.4.4. Substituição do clítico acusativo pelo dativo

Apresentamos aqui frases que ilustram uma estratégia de pronominalização dos objetos diretos diferente da do PE, como se pode ver nos exemplos a seguir:

(17) a. *Se bem que há uns tortos, estás ver, a pessoa tem que **lhes**⁴⁴ ignorar.* (EBA)

PE: Se bem que haja uns tortos, a pessoa tem que os ignorar.

b. *Era o ... é o Wegui. **Lhe** encontrei, eu vi pa, fezada.* (ESA)

PE: Era o Wegui. Encontrei-o, eu vi, pronto, estou com sorte.

c. *Então, tem que dar um conjunto de perguntas até as mais básica... Se não conseguir, até baixa ainda nos níveis mais anteriores. Então, se não conseguir, então, você pode **li** reputar como – não é – como digo sempre, como um aluno, não como um estudante.* (ESB).

PE: Então, tem de dar um conjunto de perguntas até as mais básicas... Se não conseguir, deve baixar ainda aos níveis anteriores. Então, se não conseguir, então, você pode considerá-lo aluno e não estudante.

As frases de (17) ilustram casos em que o clítico *lhe(s)* ocorre (em pronominalização de *uns tortos*, *o Wegui* e *o estudante*) com a função sintática de objeto direto, o que é inesperado, já que este clítico em PE desempenha a função de objeto indireto (com caso dativo). Como é sabido, em PE, os SNs selecionados pelo verbo funcionam como objetos diretos, pelo que podem ser substituídos pelos clíticos de forma acusativa *o(s)* e *a(s)*, dependendo do género e do número em que se encontram.

Além disso, se prestarmos atenção à natureza semântica dos SNs com função sintática de objeto direto, nos enunciados de (17) acima, verificamos que os mesmos têm o traço [+humano]. Identicamente ao que acontece no Português de Moçambique (Stroud & Gonçalves 1997; Gonçalves 2010), este é o contexto em que os falantes de Benguela substituem os clíticos do acusativo *o(s)/a(s)* pelo de caso dativo *lhe(s)*.

4.1.4.5. Pronome oblíquo *mim* em posição de sujeito

Na presente secção apresentamos exemplos que mostram a utilização de uma estratégia de realização dos pronomes sujeito em orações subordinadas adverbiais finais ou completivas introduzidas pela conjunção *para* que é diferente da do PE, como se observa na frase a seguir:

⁴⁴ A consoante inicial da forma clítica não é realizada como lateral palatal [ʎ], mas sim com a lateral alveolar [l], como se pode ver nas transcrições fonéticas em anexo neste estudo e como já foi referido na secção 4.1.2. acima.

- (18) a. *Eu disse, como assim não está na lista se lá o professor disse para mim aparecer aqui.* (ESA)

PE: Eu disse: - como é que não está na lista se o professor disse para eu aparecer aqui?

Na frase (18), a realização do pronome oblíquo tónico *mim* como sujeito da oração completiva introduzida pela preposição *para* é completamente inesperada à luz da gramática do PE, já que nesta variedade o pronome de sujeito tem de ter sempre a marca do Caso nominativo (*eu*, por exemplo) e *para* nesta frase é tratado como uma conjunção introdutora de frases subordinadas e não como uma verdadeira preposição.

Embora no nosso *corpus* tenha ocorrido apenas uma vez e num único informante, a produção desta estratégia é muito frequente no comportamento dos falantes de Benguela. Cunha & Cintra (1991:300) afirmam que a realização deste pronome átono em posição de sujeito também é frequente no Português do Brasil no registo familiar (cf. *Isto não é trabalho para mim fazer*).

4.1.4.6. Redução a *se* do paradigma dos pronomes reflexos inerentes

Em Português europeu, os pronomes reflexos e inerentes funcionam como uma anáfora, pelo que devem ter os mesmos traços gramaticais que o elemento correferente (Brito, Duarte & Matos 2003). Nesta secção apresentamos exemplos da tendência que os falantes de Benguela manifestam pela realização de todos os pronomes reflexos e inerentes na forma da terceira pessoa (*se*), como se pode ver a seguir:

- (19) a. *Só para não falar que nunca tentei um sonho, fui lá se pôr.* (ESA)

PE: Só para não dizer que nunca tentei um sonho, fui lá pôr-me

- b. *Tive muitas dificuldade em se enquadra.* (EMB)

PE: Tive muitas dificuldades em enquadrar-me

- c. *Fomos solto e assim estamos a vir nas calmas, também tentar, tentar já, tentar se familiarizar com o ambiente que tínhamos perdido.* (ESA)

PE: Fomos soltos e estamos a vir nas calmas, também estamos a tentar familiarizar-nos com o ambiente que tínhamos perdido.

As frases de (19) ilustram um processo de uniformização destes clíticos na sua forma da terceira pessoa *se*.⁴⁵ Sendo os clíticos reflexos e inerentes elementos anafóricos que devem ser c-comandados pelo seu antecedente, com o qual partilham os traços de pessoa e número (Brito, Duarte & Matos 2003), à luz da norma do PE, as frases acima apresentadas não são aceites. Na frases (19a e 19c), o sujeito da oração é, respetivamente, *eu* (primeira pessoa do singular) e *nós* (primeira pessoa do plural), não partilhando os traços de número e de pessoa com o clítico *se* (terceira pessoa).

4.1.5. Semântica

Nesta secção apresentamos questões de coesão, ligadas ao modo e o tempo verbais.

4.1.5.1. Modo

Os modos verbais estão relacionados com diversos valores do sistema de modalidade. Este sistema tem a ver com a forma como os falantes ou as entidades referidas pelo sujeito exprimem as suas atitudes e opiniões através dos enunciados que produzem por meios linguísticos (Mateus *et al.* 2003; Marques 2013; Oliveira & Mendes 2013). Visto que os diversos modos verbais ilustram atitudes e opiniões diferentes dos falantes através do seu enunciado, nesta secção vamos apresentar casos em que a agramaticalidade da frase está ligada ao facto de os falantes usarem um modo verbal num contexto em que tal é inadequado em PE, como se pode ver a seguir:

(20) a. *Se iam fazer esse tipo de reuniões, ya, seria bem, não é!?* (EBA)

PE: Se fizessem esse tipo de reuniões, seria bom, não é!?

b. *Nunca pensei que um dia iria de passar ali.* (EBB)

PE: Nunca pensei que um dia fosse passar/ ia passar por isso. [situações/ lugares]

c. *Só quem estuda é que talvez um dia irá de ter um trabalho perfeito.* (EBB)

PE: Só quem estuda talvez tenha/ possa ter, um dia, um trabalho perfeito.

⁴⁵ Segundo Brito (2009), o mesmo se verifica no Português não culto do Brasil, língua em que o uso do *se* é alargado às primeiras e segundas pessoas do singular e do plural (e.g. *eu se lavo todos os dias; nós se lava(mos) todos os dias*).

d. *As relações estão sempre em dia se bem que há uns tortos...* (EBA)

PE: As relações sempre boas se bem que haja alguns tortos.

A maioria dos exemplos apresentados em (20) tem a ver com o uso do modo indicativo num contexto em que no PE se esperaria a ocorrência do conjuntivo. No que toca às orações subordinadas completivas, o uso do conjuntivo depende de vários contextos, entre os quais a natureza semântica dos verbos que as introduzem (Mateus *et al.* 2003; Marques 2013). Já no que toca às orações subordinadas adverbiais, Duarte (2000: 171) afirma que o uso do modo verbal depende da conjunção, advérbio ou locuções que as introduz. Um exemplo deste facto é uma oração subordinada final introduzida pela locução conjuncional *para que*, a qual selecciona obrigatoriamente o modo conjuntivo (e.g. *Fugiste para que ele não te visse*. Mateus 2003: 715).

Partindo dos contextos de uso do modo conjuntivo apresentados pelos referidos autores, as orações subordinadas das frases em (20) observam uma inadequação de uso deste modo verbal. Em (20a) a inadequação está no uso do modo indicativo no verbo da oração subordinada adverbial condicional, introduzida por *se*, uma vez que, no contexto em que ocorre, a atitude do enunciador manifesta um valor de crença fraca ou mesmo da sua ausência, pelo que deve seleccionar o modo conjuntivo em PE (*fizessem* e não *iam fazer*). A isto alia-se o facto de subordinadas adverbiais condicionais seleccionarem, sobretudo, conjuntivo (Duarte 2000; Mateus *et al.* 2003). Em (20b), a inadequação observa-se pelo uso do modo condicional na oração completiva seleccionada pelo verbo *pensar*, que exige verbos nos modos indicativo ou conjuntivo (Mateus *et al.* 2003; Marques 2013). Em (20c), a agramaticalidade está no uso do indicativo no verbo da oração principal em que o verbo (*irá*) é antecedido pelo advérbio *talvez*, que exige a flexão do verbo no conjuntivo (Duarte 2000; Mateus *et al.* 2003; Marques 2013). Finalmente, em (20d), a incompatibilidade está no uso do indicativo (*há*) na oração subordinada concessiva, contexto em que no PE se usa exclusivamente o modo conjuntivo (Duarte 2000; Mateus *et al.* 2003; Marques 2013).

4.1.5.2. Tempo

O emprego de um tempo verbal é um dos principais recursos para localizar no tempo as situações descritas no enunciado produzido pelos falantes (Mateus *et al.* 2003, Oliveira 2013). Além disso, na frase tem de haver uma ordenação correlativa dos tempos verbais, de modo a que o fio temporal seja lógico e mantenha a continuidade do sentido entre os elemen-

tos do enunciado. Nesta subsecção vamos ilustrar situações de agramaticalidade no tocante à seleção do tempo verbal, conforme apresentado a seguir:

(21) a. *Tive muita história de vida.* (EBB)

PE: tenho muitas histórias de vida.

b. *Como fui cego e preciso do emprego, acreditei no senhor.* (EBB)

PE: Como era cego e precisava de emprego, acreditei no senhor

c. *Com dezoito anos, já tive duas filhas.* (EBB)

PE: aos dezoito anos já tinha duas filhas.

d. *Ele disse que tem que aguardar.* (EBB)

PE: Ele disse-me que tinha que aguardar.

e. *Ele disse que também já saiu da corporação.* (EBB)

PE: Ele disse-me que já tinha saído da corporação.

Assim, em (21a), a inadequação está no uso do pretérito perfeito do indicativo (*tive*) em contexto de uso do presente do indicativo, uma vez que a situação descrita é um evento atélico, pois não tem fim, fazendo parte da experiência de vida do falante, por isso faz parte da sua vida presente. Em (21b), a inadequação está no facto de o falante usar o presente do indicativo num contexto de uso do pretérito imperfeito na oração coordenada copulativa. Há aqui duas situações a salientar, primeiro, o presente do indicativo usado no verbo da segunda oração coordenada (*preciso*) não respeita a ordenação lógica do tempo em relação ao que é marcado pelo pretérito perfeito do verbo da primeira oração coordenada (*fui*). Segundo, o tempo seleccionado para o verbo da primeira oração coordenada (pretérito perfeito do indicativo) não é o adequado para a descrição da situação, uma vez que, o enunciado faz referência a um acontecimento não limitado no tempo (imperfeito) e não a um ponto específico/ limitado no tempo passado (perfeito) (Mateus *et al.* 1989, 2003; Oliveira 2013). Assim, em (21b) o falante devia ter recorrido ao pretérito imperfeito do indicativo nos dois verbos da oração coordenada. Em (21c), há uma inadequação na seleção do pretérito perfeito do indicativo do verbo *ter*, pois, embora o evento descrito na frase denote uma situação que possa terminar, por uma questão de coesão temporal, a expressão com a função de adverbial temporal *aos dezoito anos*, que funciona como tempo de referência da situação descrita pelo verbo, exige a seleção do pretérito imperfeito do indicativo, em frases simples (Oliveira 2013), como é o

caso da frase (21c). Finalmente, em (21d) e (21e) há uma inadequação do uso do presente do indicativo do verbo *ter* e do pretérito perfeito no verbo *sair*. Por questões do cumprimento da coesão temporal de que as frases necessitam, o uso dos tempos verbais em frases complexas de subordinação obedece a restrições de seleção. Assim, na frase (21d), a inadequação está no uso do presente do indicativo do verbo *ter* na oração subordinada completiva, introduzida por *que*, quando o tempo verbal da oração principal (pretérito perfeito) exige a seleção do pretérito imperfeito do indicativo, uma vez que o falante se referia a um facto situado no passado no momento da enunciação. Na frase (21e), a inadequação está no uso do pretérito perfeito do indicativo do verbo *sair* na oração subordinada completiva, quando o contexto exige que o verbo esteja no pretérito-mais-que-perfeito do indicativo em PE, pois o falante pretende expressar um fato ocorrido (*sair da corporação*) antes de outro já acabado. A inadequação do uso destes tempos verbais nestas frases é reforçada pelo facto de os enunciados estarem no discurso indireto, cuja formação obedece a restrições de coesão dos tempos verbais. É com base nestas restrições que na frase (21d) o verbo *ter* deve estar no pretérito perfeito do indicativo, uma vez que no discurso direto está no presente e na frase (21e), o fato de o verbo *sair* estar no pretérito perfeito do indicativo, no discurso direto, exige que seja flexionado no pretérito-mais-que-perfeito do indicativo, no discurso indireto.

Entre os dois aspetos apresentados (modo e tempo), podemos dizer que parece haver mais desvios à norma do PE no uso do modo verbal, sobretudo, em orações subordinadas. Relativamente ao tempo verbal, embora a coesão temporal seja também afetada noutros contextos, os desvios mais frequentes estão relacionados com a seleção inadequada dos tempos verbais na transposição dos enunciados do discurso direto para o discurso indireto.

4.1.6. Sintaxe

Nesta secção abordaremos questões relacionadas com a ordem de palavras, nomeadamente a distribuição dos clíticos na frase e as estratégias de relativização.

4.1.6.1. Ordem de palavras

4.1.6.1.1. Posição dos clíticos

Em PE, os pronomes clíticos ocorrem em duas posições principais: à direita e à esquerda do verbo, sendo estas posições denominadas enclítica e proclítica, respetivamente.⁴⁶ Todavia, a distribuição dos clíticos por estas posições não é aleatória, obedecendo a alguns contextos, isto é, a posição dos clíticos é licenciada em função de um conjunto de condições específicas.⁴⁷ Em PE o padrão básico é a ênclise, enquanto a próclise depende da ocorrência na frase de elementos atratores dos pronomes.

4.1.6.1.1.1. Próclise em contexto de ênclise

Apresentam-se a seguir casos em que os falantes produzem a próclise em contextos que obrigam à ocorrência de ênclise em PE. Isto é, na ausência de atratores de próclise, como a negação, certos advérbios e conectores, os nossos informantes colocam o pronome clítico à esquerda do verbo, contrastando com o PE, onde, na ausência de proclisadores, a colocação básica do pronome clítico é a posição enclítica.

(22) a. *Eles como andam de quatro, te mandam, te ofendem...* (EBB)

PE: Eles como andam de quatro, mandam-te, ofendem-te...

b. *A turma me parecia menos unida ou eu me, eu me sentia mais desconectado com os colegas.* (ESA)

PE: A turma parecia-me menos unida ou eu sentia-me mais descansado com os colegas.

c. *Não vamos se apoderar terreno alheio porque traz mesmo conflito se apoderar terreno alheio.* (EBA)

PE: Não nos vamos apoderar do terreno alheio porque traz mesmo conflito apoderar-se do terreno alheio.

⁴⁶ Os pronomes clíticos também ocorrem no interior das formas verbais do futuro e do condicional, posição denominada mesoclítica (c.f. Mateus *et al.* 2003).

⁴⁷ Ver Mateus *et al.* (2003).

Nos exemplos em (22) os pronomes *te*, *me* e *se* ocorrem na posição proclítica sem que ocorra nestas frases um proclisador que atraia o clítico para esta posição.

4.1.6.1.1.2. Ênclise em contexto de próclise

Ao contrário dos exemplos anteriores, há casos em que os elementos atratores de clíticos ocorrem na frase, mas os pronomes clíticos estão na posição enclítica, como se pode ver em (23).

(23) *Apenas só dei-te um empurrão...* (EBB)

PE: Apenas te dei um empurrão.

Em (23) ocorrem elementos adverbiais (*apenas* e *só*) que, na norma do PE, funcionam como atratores dos pronomes, devendo fazer com que o pronome clítico dativo *te* fosse realizado em posição proclítica ao verbo *dar*.

No tocante à posição dos clíticos, achamos que os falantes de Benguela têm conhecimento das várias posições dos pronomes na frase, todavia a sua dificuldade está no domínio dos contextos específicos da sua ocorrência.

Devemos salientar que os aspetos de ênclise e próclise em contexto inadequado à luz do PE, como acabámos de apresentar nas frases de (22-23), também ocorrem nas produções orais de falantes de Luanda, tal como os estudos de Miguel (2014), Chavagne (2005) e Inverno (2011) referem.

4.1.6.2. Relativas

Em PE existem vários tipos de orações relativas, mas nesta secção limitamo-nos às relativas restritivas, pois são essas que aparecem mais nos nossos dados. As orações relativas restritivas são designadas canónicas ou marginais à luz das regras gramaticais que regem a sua formação. Em PE, as orações relativas canónicas formam-se a partir de uma estratégia que envolve movimento do sintagma-Q (relativo) para o início de frase relativa, deixando vazia a sua posição de origem, interna à oração relativa de onde foi extraído. O constituinte relativizado pode ser um SN ou um SP. No caso em que é um SP, a preposição seleccionada pelo verbo da oração relativa acompanha o movimento do sintagma-Q, ocorrendo antes do elemento

relativo - estratégia a que se dá o nome de *pied-piping* (Peres & Mória 1995; Faria *et al.* 1996; Mateus *et al.* 1989, 2003; Veloso 2013), como se pode ver abaixo:

- (24) a. *O livro **que o Paulo escreveu** foi um sucesso.* (Peres & Mória 1995:984)
b. *Ali está o homem **de quem perguntaste o nome.*** (Mateus *et al.* 2003:39)

Existem, no entanto, construções relativas que não seguem a estratégia canónica. Destas, far-se-á menção a duas, resuntivas e cortadoras, que a seguir apresentamos.

4.1.6.2.1. Relativas resuntivas

Nesta secção apresentam-se frases complexas com orações relativas denominadas resuntivas, utilizadas pelos falantes como estratégia alternativa à formação canónica, ocorrendo sobretudo no uso oral da língua.⁴⁸ Segundo Alexandre (2000), a estratégia de formação das orações relativas resuntivas em PE caracteriza-se pela ausência de movimento do constituinte relativizado e pela presença de um pronome ou advérbio que retoma a referência do antecedente dentro da oração relativa. Este pronome resuntivo tem igualmente a propriedade de concordar em pessoa, género e número com o antecedente que ele retoma (Alexandre 2000; Duarte 2000, 2009; Mateus *et al.* 2003; Alexandre, Gonçalves & Hagemeyer 2011).⁴⁹ As relativas formadas com recurso a esta estratégia são geralmente introduzidas por *que*, cuja classificação não reúne consenso nas abordagens dos diferentes autores.⁵⁰ Seguem-se os exemplos abaixo:

- (25) a. *Quais são as prioridades ou coisas **que, se te propuserem, por elas davas a vida?***
(INV-EBB)

PE: Quais são as prioridades ou coisas pelas quais davas a vida?

- b. *Mas as pessoas **que nos deparámos com elas na rua nos perguntavam sempre.***
(ESA)

PE: Mas as pessoas com as quais nos deparámos na rua perguntavam-nos sempre.

⁴⁸ Este tipo de construções também ocorre no PE (Alexandre 2000; Mateus *et al.* 2003; Duarte 2009) e no PM (Chimbutane 1996).

⁴⁹ Estas orações relativas são também designadas relativas de duplo preenchimento (Peres & Mória 1995) ou relativas com estratégia de pronome de retoma (Veloso 2013).

⁵⁰ Chimbutane (1996), Alexandre (2000), Mateus *et al.* (2003) e Duarte (2009) consideram o *que* introdutor destas relativas um complementador, ao passo que Kato (1993) o considera um pronome relativo.

Assim, na frase (25a), verificamos que não há movimento do SP *pelas quais* para o início da frase; a oração é introduzida pelo relativizador invariável *que*, deixando a preposição *por*, acompanhada pelo pronome (resuntivo) *ela*, na sua posição de extração (*davas a vida por elas*), preenchendo foneticamente essa posição em vez de deixar uma lacuna.⁵¹ O mesmo acontece com a frase (25b) em que o falante, recorrendo à mesma estratégia, utiliza o pronome *que* como introdutor da relativa e preenche a posição de origem do elemento relativizado com a preposição *com*, acompanhada pelo pronome resuntivo *elas*, sendo a sua correspondente canónica em PE a frase *as pessoas com as quais nos deparamos __ na rua perguntavam-nos sempre...*

Partindo dos exemplos apresentados em (25), onde em todas as orações relativas produzidas ocorre uma preposição, a questão que se levanta é a de saber se a ocorrência desta estratégia é motivada pela dificuldade em realizar a operação de *pied piping*, isto é, em mover a preposição para junto do antecedente do nome relativizado ou então se está na dificuldade de seleção da preposição que rege o verbo da oração relativa.

4.1.6.2.2. Relativas cortadoras

Nesta secção também apresentamos um tipo de relativas não canónicas denominadas relativas cortadoras (Tarallo 1985; Peres & Mória 1995).⁵² No PE estas orações relativas são muito mais produzidas do que as resuntivas (Alexandre 2000; Duarte 2009) e são próprias de frases relativas cujo elemento relativizado é um SP. Além de serem introduzidas pelo relativizador invariável *que*, como as resuntivas, estas orações relativas caracterizam-se pelo apagamento da preposição subcategorizada pelo verbo. Diferenciam-se ainda das resuntivas por não preencherem a posição de extração do elemento relativizado no interior da frase relativa, deixando uma lacuna (Mateus *et al.* 1989, 2003; Alexandre 2000; Duarte 2000, 2009), como se ilustra nos exemplos a seguir:

- (26) a. *Pelo tempo Ø que eu vim e pelo tempo que temos aqui nesse momento, não, o bairro já tem muito que falar, já desenvolveu muito.* (EBA)

PE: Comparando o tempo em que vim com o tempo em que estamos..., o bairro desenvolveu muito.

⁵¹ Veja-se a derivação parcial de uma frase relativa canónica em (24a), onde o movimento do operador relativo para Spec, CP resulta numa lacuna.

⁵² Esta nomenclatura foi primeiramente utilizada em Português por Tarallo (1985), na caracterização de relativas do PB.

b. ...*na escola Santo Estevão Ø que também tive, digamos assim um mau cuidado na questão das faltas.* (EM B)

PE: na escola Santo Estevão onde/ em que também tive, digamos assim um mau cuidado nas faltas

c. *Concela, alguém Ø que partilham a mesma cela, né, também era uma pessoa fixe* (ESA)

PE: Companheiro de cela, alguém com quem se partilha a cela, também era uma pessoa boa.

d. *Eu vi que tipo a minha mensagem não tinha nada a ver com isso que estavam a falar aí.* (ESA)

PE: Vi que a mensagem que me mandaram não tinha a ver com isso de que estavam a falar aí.

Na oração relativa da frase (26a) o falante suprimiu a preposição *em*, que introduz o adjunto adverbial de tempo *em esse tempo/nesse tempo*, sendo a frase canónica equivalente em PE (*Comparando o tempo em que vim ___ com o tempo em que estamos ____, o bairro desenvolveu muito*). Em (26c), o falante suprime a preposição *com*, subcategorizada pelo verbo da relativa *partilhar*. A frase na sua forma normativa em PE seria *Companheiro de cela, alguém com quem se partilha a cela __, também era uma pessoa boa*'. Em (26d) o falante omite a preposição *de*, que introduz o SP, complemento do verbo *falar*, sendo a frase correspondente no PE a seguinte: *Eu vi que a mensagem que me mandaram não tinha a ver com isso de que estavam a falar aí ___*.

Entre os dois tipos de estratégias de construção de orações relativas, a cortadora é a mais frequente no comportamento dos falantes do PE, sobretudo na sua variante informal (Duarte 2000) e também em outras variedades do Português (cf. Tarallo 1985, para o PB; Gonçalves 2010, para o PM; Alexandre, Gonçalves & Hagemeyer 2011, para o Português de São Tomé). Todavia, a estratégia resuntiva também ocorre nas variedades não europeias (Duarte 2000; Alexandre, Gonçalves & Hagemeyer 2011). No tocante ao Português de Benguela, achamos ser demasiado precoce para dizer qual das estratégias será mais frequentemente usada pelos falantes, uma vez que, os estudos dos aspetos linguísticos ligados a este espaço são ainda escassos e os nossos próprios dados não são suficientes para nos darem pistas claras sobre a direção desta tendência. Deixamos, assim, uma análise aprofundada desta questão

para investigação posterior, afirmando, por agora que tanto uma como outra estratégia são produzidas com alguma regularidade pelos falantes desta região.

4.1.7. Sumário

Muitos dos fenómenos referentes a diversas áreas gramaticais descritos neste capítulo também ocorrem no Português de outros pontos de Angola, pelo que se se constatar que eles são produzidos em todos os pontos do país, concorrem para constituírem as características gerais do Português de Angola. Os fenómenos fonológicos de supressão da coda e ausência da elevação das vogais átonas são referidas no estudo de Viti (2011), cujo carácter é de âmbito geral. O fenómeno morfossintático de concordância de número é também um aspeto generalizado (e.g. Inverno 2011, para o Dundo; Viti 2011; Soma 2015, para Angola em geral), assim como a ocorrência do fenómeno da realização de *mim* em posição de sujeito em orações subordinadas finais (Miguel 2014, para o Português de Luanda; Soma 2015, para Angola em geral). Os fenómenos sintáticos ligados aos contextos inadequados de ênclise e próclise também são assinalados por Miguel (2014), para o Português de Luanda, e por Viti (2011) e Soma (2015), para o país na sua generalidade.

Este facto mostra que os fatores subjacentes à produção de muitas das propriedades que se identificam no Português dos falantes de vários pontos de Angola são semelhantes.

4.2. Análise dos dados

Nesta secção vamos fazer a análise dos dados descritos no capítulo anterior, que será fundamentada pelos aspetos teóricos abordados nos três primeiros capítulos.

Partindo das informações recolhidas nas entrevistas dadas pelos informantes, onde indicaram que falavam também o Umbundu, pois adquiriram o Português num espaço onde aquela língua se usa com frequência, acabando por ter algum conhecimento da estrutura da sua gramática e, em muitos casos, convivem com pessoas que falam o Umbundu, sua língua materna, no seu convívio diário, tendo o Português como L2. Portanto, os nossos informantes receberam os seus dados linguísticos primários (*input*) do Português daqueles falantes. Além disso, se considerarmos a condição natural de mudança inerente às línguas, podemos afirmar que os aspetos linguísticos descritos decorrem, fundamentalmente, de dois fatores principais, que podem ter implicações de forma conjunta ou de forma isolada (Stroud & Gonçalves 1997). Estes fatores são: o papel do contacto entre o Português e as línguas Bantu, sobretudo

o Umbundu, que é a língua Bantu maioritariamente falada em Benguela, e a tendência para mudança patenteada pelas línguas.

No tocante ao primeiro aspeto, é preciso salientar que o impacto do contacto entre estas línguas se observa no fenómeno de *transfer* (transferência negativa) de aspetos do Umbundu para o Português.

É preciso salientar aqui que, o facto de os falantes que constituem o objeto do nosso estudo terem recebido boa parte do seu *input* de falantes de Português L2, como afirmámos acima, mostra que em muitos casos estes falantes não são os agentes da transferência de propriedades do Umbundu que provocam alterações significativas para o Português, uma vez que estas já se encontram no *input* que recebem. Este facto reforça a ideia de que os falantes do Português L1 não estão expostos aos dados primários convergentes com a norma. É a partir destes dados que constroem a sua gramática, que, em consequência do contexto de aquisição, manifesta alterações no funcionamento de muitos parâmetros.

Primeiro, vamos fazer aqui a análise dos fenómenos cuja ocorrência é fortemente motivada pelo contacto entre o Português e o Umbundu, na secção 4.2.1., e depois faremos a análise de fenómenos que ocorrem pelo facto de as línguas terem uma predisposição natural para a mudança, na secção 4.2.2.

4.2.1. O papel do contacto com o Umbundu

A influência de uma língua noutra com a qual está em contacto manifesta-se de várias formas, desde a incorporação de algumas palavras na outra até aos aspetos estruturais (Thomason & Kaufman 1989 e Thomason 2001). Embora o nosso estudo esteja baseado nos falantes de Benguela com Português L1, lembremo-nos de que boa parte destes recebe o seu *input* de pessoas que o têm como L2 e convivem no seu dia a dia com duas línguas: o Português e o Umbundu.

Desta forma, os dados das várias áreas da gramática apresentados nesta secção estão tanto ligados à influência lexical como à estrutural das línguas Bantu, sobretudo do Umbundu, fruto do contacto destas línguas com o Português.

No aspeto lexical temos a destacar o uso de empréstimos de palavras do Umbundu no Português falado em Benguela, assim como o uso de neologismos semânticos. No tocante aos empréstimos lexicais, destaca-se aqui o uso da palavra *kupapata*, do verbo em Umbundu *okupapa* ‘procurar’, para se referir tanto à atividade realizada em moto-táxi como ao agente e ao meio utilizado para executar esta atividade (motorizada).

No tocante aos neologismos semânticos, destaca-se o uso da palavra *chorar* com sentido de *desejar*, fruto da influência do sentido desta palavra em Umbundu, uma vez que nesta língua o seu equivalente, o verbo *okulila*, tem esta aceção, entre as suas várias aceções secundárias, sendo o valor semântico de desejo muito frequente, como se pode ver na frase abaixo:

(27)	<i>Ulume</i>	<i>olilila</i>	<i>okukwata</i>	<i>onjo</i>	<i>yaye</i> .
	u-lume	o-lil-il-a	oku-kwat-a	o-njo	yaye
	1-homem	CS-chorar- APL-VF	15-ter-VF	9-casa	POSS

‘O homem deseja ter sua própria casa/o homem deseja ter casa própria.’

Segundo Leiria (2006: 273), os fenómenos de empréstimos lexicais ou semânticos são resultado de uma estratégia compensatória, usada pelos falantes no processo de aquisição de uma L2, a fim de suprimirem faltas no seu léxico, fruto de existir no seu percurso de aquisição menos vocabulário disponível. Em contexto de aquisição de L1 em contacto com outra língua, onde a língua-alvo foi adquirida como L2 por boa parte dos adultos, como é o caso de Benguela, esta situação também é recorrente uma vez que esta influência pode vir diretamente do *input* que recebem.

A ocorrência reduzida de empréstimos lexicais e semânticos do Umbundu no Português falado em Benguela confirma a hipótese de que numa situação de contacto linguístico há mais transferências dos aspetos gramaticais do que dos aspetos lexicais (Thomason & Kaufman 1989; Thomason 2001; Gonçalves 2010).

No tocante à fonologia, temos a destacar dois aspetos, a ausência de elevação das vogais átonas, sobretudo as pretónicas, e a supressão frequente da coda. No que toca à ausência da elevação das vogais nas sílabas átonas, o Umbundu tem um funcionamento diferente do Português, uma vez que nesta língua as vogais átonas mantêm a altura da sua correspondente tónica. Veja-se, por exemplo, a vogal [o], que ocorre duas vezes na extensão <okulokisa> ‘fazer descer’, do verbo simples <okuloka> ‘descer’, cuja altura em sílaba átona é a mesma que a da sílaba tónica. A transferência deste aspeto fonológico do Umbundu para o Português tem como consequência uma alteração estrutural no Português falado em Benguela.

No que toca ao segundo aspeto, supressão da coda, notamos também este fenómeno, embora produzido de forma não sistemática. Ocorre por influência da estrutura silábica do Umbundu, uma vez que nesta língua, ao contrário do Português, ocorrem somente sílabas CV, a mais frequente, e V, o que está de acordo com o que se propõe em Ngunga (2004), Andrade (2007) e Gonçalves (2013), que defendem que o padrão silábico das línguas Bantu de Angola

e Moçambique é CV, como se pode ver nas sílabas das palavras <onjo> ‘casa’ e <okufa> ‘morrer’. Embora se note a mesma tendência nas sílabas não finais de palavra, como se pode ver na palavra <mesmo>, em que se suprime a coda da primeira sílaba, realizando-se como [‘memu] em (5d), a influência da estrutura silábica do Umbundu é muito mais frequente nas sílabas finais de palavras. Neste aspeto, também se pode incluir a supressão da marca do plural, cujo constituinte morfológico que o representa <+s>, em Português, ocorre em coda da sílaba final de palavra. Tendo em conta o contexto, a realização fonética deste constituinte morfológico pode ser feita pelos fones [ʒ], [ʃ] e [z].

No que toca ao aspeto léxico-sintático, achamos que, com exceção da inserção de preposições, os restantes aspetos inovadores relativamente à gramática do PE que pertencem a esta área da gramática são motivados pelo *transfer* de propriedades do Umbundu para o Português.

No tocante ao comportamento das preposições, os três fenómenos aqui identificados são motivados por diferentes fatores:

Consideramos que está na base da produção do fenómeno de omissão de preposições o facto de a seleção categorial em Umbundu, assim como em muitas línguas Bantu, se operar de forma diferente da do PE. Uma das diferenças a salientar nesse aspeto é o facto de alguns verbos que em Português selecionam argumentos introduzidos por preposições não o serem em Umbundu, sendo realizados como SNs, como se pode ver no equivalente de (7b) em Umbundu *tusukila alongisi*, que aqui está numerado como (28):

(28) *Tusukila alongisi.*
 tu-sukil-a a-longisi
 MS-precisar-VF 2-professor
 ‘Precisamos de professores’

Na transferência deste padrão de funcionamento do Umbundu para a estrutura do Português falado em Benguela, uma das consequências é a realização de SPs como SNs, assim como a modificação de verbos transitivos indiretos em verbos transitivos diretos. A mesma posição também é defendida para o PM por Gonçalves (2010:47).

Este comportamento tende a generalizar-se para contextos em que, em Umbundu, o verbo se usa como intransitivo, como é o caso do verbo *okuyaka* ‘lutar’ com o morfema do aplicativo [-el-], sufixado ao seu radical, com o qual constitui o radical complexo [-yakel-], da palavra *okuyakela* ‘lutar por’, cujo complemento adverbial de causa, introduzido pela preposi-

ção *por*, se realiza como o SN *terreno*. Veja-se como exemplo o equivalente em Umbundu de um trecho da frase (7d), que aqui se numera como (29):

- (29) *Ocisevo kacyakeliwa.*
oci-sevo ka-ci-yak-el-iw-a
7-terreno NEG-7MO-lutar-por-PASS-VF
'Por terreno não se luta.'

No tocante à substituição das preposições, temos a destacar primeiro que há uma tendência para substituir qualquer preposição pela preposição *em* (como vimos na secção 4.1.3.2.). Mas os dados que se apresentam mostram que isto se observa, sobretudo, com os argumentos locativos dos verbos de movimento e com os argumentos internos com a função de OI dos verbos ditransitivos. Achamos que está na base da ocorrência deste fenómeno o facto de em Umbundu os diferentes verbos de movimento ocorrerem com três prefixos locativos [pa-], [ku-] e [vu-], cujas classes são, respetivamente, 16, 17 e 18, distinguidos pelos valores semânticos de interioridade e aproximação. Estes prefixos locativos são, geralmente, traduzidos e percebidos como a preposição *em* do Português. Este facto motiva a seleção da preposição *em* por quase todos os verbos de movimento com argumentos direcionais e locativos no Português falado em Benguela.

Este aspeto também se observa no PM, onde se defende que há uma preferência por usar a preposição *em* com os verbos de movimento, o que é motivado pela seleção de uma classe nominal especial, que nas línguas Bantu pertence aos locativos, e a adoção dum novo padrão de lexicalização dos verbos de movimento que tem como consequência a dispensa de várias preposições do PE (Gonçalves 2010:132-133).

A frequente substituição de outras preposições por *em* com os verbos de movimento reforça a hipótese, ainda por confirmar, levantada por Leiria (2006: 316), segundo a qual esta preposição é a primeira a ser adquirida com os verbos de movimento.

Achamos que há duas possíveis razões que estão na base da substituição da preposição *a* que introduz os argumentos internos OI dos verbos ditransitivos pela preposição *em*: primeiro, a partícula *ku* que introduz o OI corresponde ao prefixo *a* que introduz o OI em Português e tem a mesma forma que o prefixo locativo da classe 17; segundo, os falantes talvez estejam a perceber que há um movimento do agente para o destinatário (beneficiário).

No que toca ao uso da preposição *em* em contextos de ocorrência de outras preposições no Português falado em Angola, Cabral (2005:174) defende que pode ser resultado da sua perda de características específicas, isto é, do seu esvaziamento de sentido.

Desta forma, a substituição das preposições selecionadas pelos verbos por outras que não deviam ocorrer naquele contexto deve-se ao facto de os falantes reduzirem o paradigma de seleção das preposições que o verbo rege em contextos diferentes em PE.

Quanto à produção das passivas dativas, com base no que se afirma na literatura do PM, a sua ocorrência está relacionada com a estrutura argumental dos verbos das línguas Bantu, onde um verbo pode atribuir caso a dois SNs, dando origem à produção de estruturas fráusicas com objetos duplos (Gonçalves 2010). Achamos que a sua produção pelos falantes de Benguela é motivada pela estrutura das línguas Bantu, especificamente do Umbundu.

Assim, consideramos que a produção destas frases e a sua gramaticalidade em Umbundu motiva a ocorrência das mesmas no Português falado em Benguela, uma vez que os falantes empregam a mesma estratégia para o Português no contexto em que a gramática do PE padrão não permite a sua ocorrência. Além disso, a produção destas construções também confirma a ocorrência de construções de duplos objetos, como acontece no PM (Ngunga 2004; Gonçalves 2010).

No aspeto morfossintático destaca-se a ocorrência do pronome oblíquo *mim* na posição de sujeito em orações subordinadas finais introduzidas pela preposição *para*, alargando assim as funções sintáticas que este pronome desempenha em PE, onde somente pode representar os casos dativo e oblíquo e nunca o caso nominativo. Como referimos na descrição dos dados, este fenómeno também é frequente no PB do Brasil. Todavia, é preciso salientar que, no contexto de Benguela, olhando para o facto de estes falantes terem recebido boa parte do seu *input* das pessoas que têm o Umbundu como L1, o funcionamento dos pronomes nesta língua pode jogar um papel importante na perceção do funcionamento dos pronomes em Português. Salientamos que nesta língua, com exceção da segunda pessoa do singular, os morfemas que funcionam como marca do sujeito <-nd-, -tu-...> são idênticos aos morfemas que funcionam como marca de objeto (Nascimento 1864: 36-37). Desta forma, as produções verbais do informante ESA manifestam uma tendência para a alteração do paradigma dos pronomes retos (sujeito), que pode ser motivado pelo facto de os mesmos não dominarem os seus contextos de uso.

Na morfossintaxe destaca-se ainda a questão da concordância. Para a concordância nominal em número, salienta-se que em Umbundu esta é feita com recurso aos prefixos de

classe que, no caso do nome, determinam o prefixo dos seus modificadores bem como do verbo com o qual concorda na frase⁵³.

Este funcionamento diferenciado no tocante à concordância de número em Umbundu pode ter efeitos negativos na interpretação do funcionamento deste aspeto em Português, cujo procedimento é diferente, uma vez que nesta língua se usam os sufixos ao invés de prefixos para marcar a flexão em número. Assim, o mesmo procedimento pode fazer com que os falantes não façam a concordância segundo as regras do Português, dificuldade esta que pode ser mais acentuada em falantes de Português como L2, que acabam por passar dados com estas características para os que adquirem Português como L1.

No tocante aos aspetos ligados à semântica, tais como a flexão dos verbos em modo e em tempo de forma diferente da norma europeia, pensamos que isto é motivado pelo facto de o Umbundu ter um funcionamento diferente neste aspeto. Nesta língua, ao contrário do PE, que tem uma flexão verbal morfológicamente mais rica, os morfemas que marcam a flexão dos tempos e modos verbais antepõem-se à base verbal, isto é, são prefixos em vez de sufixos.⁵⁴

Desta forma, o funcionamento diferente da flexão de tempo e modo nas duas línguas faz com que os falantes não adquiram (quer como L2, quer como L1) de forma completa, o paradigma de flexão dos verbos.

Na sintaxe temos a destacar a ocorrência as orações relativas cortadoras e resuntivas. Apesar de estas também ocorrerem em PE não padrão e nas variedades do PB e PM, tendo explicações diferentes, no Português falado em Benguela está subjacente à sua ocorrência a influência da estrutura do Umbundu.

⁵³ Fernandes & Ntondo (2002) chamam-lhe ‘prefixo de acordo’.

⁵⁴ Ao contrário dos outros tempos, o presente do conjuntivo em Umbundu forma-se antepondo as partículas *oco*, o pronome pessoal e a marca do sujeito à base verbal e mudando <-a> final verbal para <-e>, como se pode observar (i).

(i) *Oco ame ndilombe.*
oco ame ndi-Ø-lombe
CONJ eu MS-PRES-orar-VF
Lit. ‘que eu ore.’

É de sublinhar que nalguns verbos como *okukala*, a estratégia usada para marcar o presente do indicativo passa por mudar a final verbal <-a> e a última consoante do radical <-l> para a partícula <si> em todas as pessoas gramaticais.

(ii) *Ndilomba.*
Ndi-Ø-lomb-a
MS-PRES-orar-VF
‘Oro.’

(iii) *Ndikasi.*
Ndi-ka-si
MS- PRES-estar
‘Estou.’

No tocante às relativas cortadoras, achamos que ocorrem devido ao diferente funcionamento da seleção categorial entre o Umbundu e o Português, como já afirmámos acima, uma vez que os verbos que exigem a operação de *pied piping* em Português não regem preposições em Umbundu (30). Isto faz com que, na relativização de constituintes preposicionados, os falantes tenham dificuldades em realizar o movimento da preposição, originando com isto o aparecimento das referidas orações.

- (30) *Omunu ndakupopya weya.*
 o-munu ndi-a-ku-popy-a u-ey-a
 1-pessoa MS-PERF-MO-falar-VF CS-vir-VF
 ‘A pessoa de que te falei veio’.

Já no concernente às relativas resuntivas, achamos que o facto de esta estratégia ser muito frequente nas orações relativas cujo elemento relativizado é um constituinte preposicionado, em Umbundu, pode motivar a produção destas estruturas relativas no Português falado em Benguela, como se poderá ver nas orações simples de (31) que deram origem à frase (32):

- (31) a. *Ndasapela lomunu.*
 ndi-a-sapel-a le-o-munu
 MS-PERF-conversar-VF com-1-pessoa
 ‘Conversei com a pessoa.’

- b. *Omunu usovi.*
 o-munu u-sovi
 1-pessoa CS-ser.alto
 ‘A pessoa é alta.’

- (32) *Omunu ndasapela laye usovi.*
 o-munu ndi-a-sapel-a le-eye u-sovi
 1-pessoa MS-PERF-conversar-VF com-ele(a) CS-ser.alto
 ‘A pessoa com quem conversei é alta.’

A este facto pode adicionar-se à já referida situação da diferença na seleção categorial entre as duas línguas que está na origem das relativas cortadoras, uma vez que tanto as corta-

doras como as resuntivas manifestam uma dificuldade na realização da operação *pied piping* (arrastar a preposição com o pronome relativo).

A manifestação destes fenómenos confirma a hipótese de que, no decorrer do processo de aquisição da L2, assim como no decorrer do contacto, há uma transferência de elementos tanto de palavras como de elementos estruturais de uma língua para outra (Thomason 2001; White 2003; Ellis 2003).

4.2.2. Mudança inerente às línguas

Dos aspetos descritos acima, aqueles que nos parecem ter ocorrido devido à propensão para a variação e mudança das línguas, são os seguintes:

Na área da fonologia, destaca-se a realização da lateral [l] no lugar da palatal [ʎ]. Este fenómeno é também observado no comportamento verbal das crianças e dos adultos no Brasil, segundo os dados de estudos de aquisição de L1, apresentados por Hernandorena (*apud* Lamprecht 1999). Neste estudo, defende-se que a passagem de [ʎ] a [l] é muito mais frequente quando este segmento se combina na sílaba com uma vogal alta [i], por efeito do Princípio do Contorno Obrigatório (Leben 1973; McCarthy 1988), que defende que elementos adjacentes iguais são proibidos, justificando-se, assim, esta substituição, uma vez que tanto o [ʎ] como o [i] têm os traços [+ alto] e [+ coronal].

Nos falantes de Benguela essa substituição é produzida, sobretudo, quando o [ʎ] se combina com as vogais [ĩ] e [i], no caso específico da realização do clítico dativo <lhe> e com a vogal [ɐ], na conjugação do verbo *olhar*, sendo muito mais produzida no primeiro caso.

Um estudo mais aprofundado sobre a forma como tanto os falantes de L1 como os de L2 interpretam este segmento no seu processo de aquisição é necessário para explicar melhor se esta realização é motivada pela dificuldade de os falantes não encontrarem este segmento no inventário fonológico da sua L1, no caso de falantes com o Português L2, que em muitos casos substituem o [ʎ] pelo segmento complexo [ly], existente em Umbundu ou por [l]. Para os de Português L1, é possível que já encontrem esta realização no *input* que recebem. Só um estudo das suas primeiras produções pode ajudar-nos a perceber se eles realizam este segmento desta forma desde muito cedo.

Sem ter resposta das questões que levantamos de momento, achamos que tanto as características das vogais que se combinam com esta consoante (Princípio do Contorno Obrigatório), como se defende para o PB, como a fraca exposição à produção convergente com a norma do PE padrão estão na origem destas produções.

No tocante ao aspeto do léxico-sintático, temos a destacar o fenómeno da inserção de preposições, onde assumidos que a manifestação deste fenómeno é fruto de o sistema de regência verbal ser só parcialmente dominado pelos falantes, o que faz com que estes usem preposições em contextos em que o PE não autoriza. A este dado pode adicionar-se o facto de muitos verbos que em Português não regem preposições poderem fazê-lo em Umbundu, como é o caso do verbo *okukulihã* ‘conhecer’ e a falta de exposição a dados robustos da norma do PE.⁵⁵

Na morfossintaxe, dos fenómenos acima descritos apontamos o uso do pronome reflexo em todas as pessoas gramaticais. Salienta-se que a redução dos pronomes reflexos à forma *se* também ocorre no PB (Brito 2009) e no Português falado em Luanda (Miguel 2014).

Para o PB, defende-se que são a subespecificação do *se* e a presença do traço [*self*] que garantem ao clítico a propriedade de reflexivizador, independentemente da especificação gramatical do antecedente pela aparente não identificação dos traços de número e pessoa entre o antecedente e o *se*. Nesta linha de pensamento, defende-se que *se* concorda com o verbo e não com o antecedente, devendo ser anafórico a ele, como acontece com o PE.

O uso generalizado do *se* reflexo em todas as pessoas gramaticais pode ser reforçado pelo funcionamento da reflexividade em Umbundu, uma vez que nesta língua existe um único morfema (*-li-*) como marcador de reflexividade para todas as pessoas gramaticais. Assim, sendo que boa parte dos falantes adquiriu o Português como L2, e não estando constantemente exposta à norma do PE, o funcionamento da sua L1 (o Umbundu) pode ter contribuído para que o pronome representasse o paradigma dos reflexos em geral, sendo esta a versão que está a passar como *input* para os falantes que adquirem o Português como L1.

Ainda quanto aos aspetos da morfossintaxe, considerando que os falantes que são alvo do nosso estudo adquiram o Português a partir do *input* de pessoas que o têm como L2, estando, assim, expostos a dados primários diferentes da norma, atribuímos a substituição dos pronomes *o*, *a*, *os* e *as* pelo pronome dativo *lhe(s)* ao facto de na aquisição do Português como L2, os falantes estarem a associar o pronome *lhe* a argumentos internos com o traço [+humano], independentemente da função sintática que o constituinte desempenha na frase, pois os objetos beneficiários (indiretos) em Português têm frequentemente o traço [+humano], servindo este facto como fornecedor de dados ambíguos na realização dos pronomes acusativos com os traços [+humanos] (segundo Gonçalves 2010, o mesmo se verifica com os pro-

⁵⁵ No que diz respeito ao comportamento das preposições, Leiria (2006:309-318) afirma que esta é uma das áreas mais críticas no processo de aquisição do Português L2 e que precisava de estudos empíricos mais aprofundados.

nomes dativos em PM). Assim, achamos que esta versão está a ser passada para as gerações que vão adquirindo o Português como L1 neste contexto espacial.

Ainda sobre a ocorrência deste fenómeno na variedade moçambicana, Gonçalves (2010) defende que o mesmo também é fortemente motivado pela estrutura argumental das línguas Bantu, onde o verbo pode atribuir caso a dois SNs, facto que motiva a produção de construções de duplos objetos. A autora aponta este facto como causa da inserção de preposições em contextos em que o verbo não rege um SP, sendo assim os SNs objetos diretos interpretados como objetos indiretos.

Neste momento, achamos ser prematuro avançar com uma hipótese diferente da que apontámos acima por escassez de estudos explicativos que nos forneçam informações consistentes da influência da estrutura do Umbundu na ocorrência deste fenómeno no Português de Benguela, em particular, e de Angola, em geral, pelo que estudos mais aprofundados desta língua são necessários.

Relativamente à sintaxe, os fenómenos de próclise em contexto de ênclise no PE e vice-versa podem ter sido motivados pelo facto de na aquisição do PE como L2 os falantes perceberem que em Português os clíticos têm várias posições possíveis, mas não apreendem as regras de ocorrência dos mesmos, fazendo com que troquem, frequentemente, os contextos de realização, fazendo ênclise em contexto de próclise em PE e produzindo próclise no contexto de ênclise PE.

Neste aspeto, achamos que a diversidade da posição dos clíticos em Português se apresenta como um fator motivador desta ocorrência, uma vez que ele pode fornecer dados ambíguos que impedem os falantes de perceberem de forma correta o funcionamento deste aspeto à luz a norma do PE.

Quanto à produção da próclise em contextos em que o PE exige ênclise, é preciso sublinhar a possível influência da posição dos clíticos no Umbundu, onde os morfemas que representam os complementos ocorrem sempre antes da base verbal. Todavia, e ao contrário de muitos autores que explicam esta ocorrência de próclise somente através da posição dos morfemas de complemento em Umbundu, realça-se aqui o facto de os falantes também produzirem ênclise em contexto de próclise, o que constitui um argumento contra esta posição. Note-se que se fosse apenas por influência do Umbundu, ou de outra língua Bantu, esperar-se-ia que os falantes produzissem exclusivamente próclise, uma vez que os clíticos nas línguas Bantu, só ocorrem antes da base verbal, correspondente à próclise em Português.

Desta forma, são necessários estudos com recolhas de dados quantitativos mais representativos voltados para a perspetiva histórica para se verificar se o comportamento dos falantes

tes no tocante à posição dos clíticos, sobretudo a realização da ênclise em contexto de próclise em PE é produzida desde os primeiros estádios de aquisição. Um estudo desta natureza também podia fornecer-nos informações sobre as variáveis determinantes na identificação das posições dos clíticos em Português.

Sendo os fenómenos apresentados comuns a todos os falantes entrevistados, infirma-se a hipótese de que as ocorrências que se afastam da norma do PE dependem do nível de instrução e da classe social dos mesmos, pois as diferenças que se notam na produção oral dos falantes não são relevantes. No entanto, confirmam-se as hipóteses de que os fenómenos decorrem de fatores como o contacto linguístico e de que há uma fraca exposição à norma do PE, que se justifica pelo facto de boa parte do seu *input* estar a vir de falantes não nativas do Português.

Precisamos de sublinhar aqui que, embora a instrução não seja determinante para diferenciar o comportamento verbal dos falantes no que toca aos aspetos mais salientes que podem caracterizar o Português de Benguela, ela joga um papel importante na aquisição de muitos aspetos do Português. Talvez as diferenças discursivas entre um falante do nível de ensino ‘básico’ e do ‘superior’ não sejam assim tão significativas, porque os falantes já passaram por ensino formal em Português durante alguns anos. Estudos futuros deviam incidir sobre a produção linguística de falantes de Português de Benguela L1 não escolarizados, de modo a termos uma base de comparação maior com os dados apresentados aqui.

CONCLUSÕES

Do estudo que nos propusemos apresentar neste trabalho, concluímos o seguinte:

(i) Os fenómenos identificados na produção oral dos informantes usados neste estudo revelam indícios da emergência de uma variedade divergente da norma do PE, pelo que se constar que também ocorrerem noutros pontos de Angola onde ainda não se fez um estudo descritivo desta natureza, pode-se começar a pensar numa proposta da norma do Português falado em Angola, pois nos contextos em que se fizeram alguns estudos sobre o Português produzido pelos seus falantes, como Luanda, Lunda Norte e Lubango, boa parte dos fenómenos identificados são comuns aos do contexto benguelense. Desta forma, assinala-se a necessidade de realização de estudos que consigam construir *corpora* resultantes de recolhas de dados quantitativos mais extensos, a fim de se identificarem os pontos semelhantes e produzidos com regularidade em vários pontos do país, assim como os pontos divergentes;

(ii) embora se reconheça que a instrução joga um papel importante na apropriação da norma de uma língua, os fenómenos mais significativos, identificados no comportamento verbal dos falantes em estudo são comuns a todos, independentemente dos seus diferentes níveis de instrução e dos diversos grupos socioprofissionais a que pertencem. Isto mostra que no contexto de Benguela a instrução pode não ter tido um papel importante porque a própria escolarização não deve ser feita como seria de esperar, já que muitos professores não terão os conhecimentos necessários em Português para o ensino do mesmo.

(iii) os fenómenos identificados decorrem de dois fatores: a influência do contacto entre o Umbundu e o Português, que se regista ao longo de vários séculos, estando esse na origem do fenómeno de transferência de elementos do Umbundu para o Português; propensão para a mudança que as línguas patenteiam; e a aquisição da boa parte do *input* a partir de falantes de Português L2, não estando desta forma frequente expostos ao *input* do PE padrão;

(iv) os fenómenos identificados nas produções orais dos falantes de Benguela que observámos mostram que a base da construção da sua gramática interiorizada apresenta dados com alteração no funcionamento de alguns parâmetros, o que proporciona a emergência de uma variedade que se apresenta com divergências relativamente à norma do PE;

(v) apesar de estarem expostos a alguma versão da norma da língua (e.g. a partir dos meios de comunicação de defesa desta, como a rádio, a televisão e o sistema educativo, acredita-se que a variedade que está a emergir neste contexto se expanda às gerações futuras, pois os seus agentes pertencem aos vários setores públicos identificados como meios de propaga-

ção e defesa da norma. Assim, julga-se que por mais que estes façam o esforço de falar segundo a norma do PE, o seu discurso não estará isento de marcas da variedade emergente, servindo assim também de meios de expansão daquilo a que se poderá chamar Português de Angola.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (1997). *Acta do Seminário 'Encontro de Povos e Culturas em Angola'*. Luanda: Comissão nacional para as comemorações dos descobrimentos portugueses.
- AAVV (s/d). *Histórico sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais*. Luanda: Edições 70.
- ADRIANO, Paulino (2014). *Tratamento Morfossintático de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola: Divergências em Relação à Norma Europeia*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- AITCHISON, Jean (1993). *Teach Yourself Linguistics*. Trad. Portuguesa. *Introdução aos Estudos Linguísticos*. António H. Branco. Lisboa: Publicações Europa-América, Lda.
- ALEXANDRE, Nélia (2000). *A Estratégia Resumptiva em Relativas Restritivas do Português Europeu*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FLUL.
- ALEXANDRE, Nélia, GONÇALVES, Rita & HAGEMEIJER, Tjerk (2011). A formação de frases relativas em português oral de Cabo Verde e de São Tomé. A. Costa; I. Falé & P. Barbosa (eds.). *Textos Seleccionados do XXVI ENAPL 2010*, Lisboa: APL, 17-34.
- APPEL, René & MUYSKEN, Pieter (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- BRITO, Dorothy (2009). *O se reflexivo no Português Brasileiro*. Tese de Doutoramento. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- CABRAL, Lisender (2005). *Complementos Verbais Preposicionados do Português em Angola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FLUL.
- CAMPOS, M. H. Costa & XAVIER, M. Francisca (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHAVAGNE, Jean-Pierre (2005). *La Langue Portugaise d'Angola*. Dissertação de doutoramento. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- CHIMBUTANE, Feliciano (1996). A Estratégia de Pronome Resumptivo na Formação de Orações Relativas de OD e de OBL do Português de Moçambique. *Actas do XI Encontro da APL*, vol. III, 225-248, Lisboa: Colibri.
- CHOMSKY, Noam (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Language* 35, 26-58.

- ____ (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: the MIT Press. Trad. Portuguesa. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, Ed. [1975].
- ____ (1986). *Knowledge of Language: Its nature, origine and use*, New York: Praeger.
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence & MORRISON, Keith (2000). *Research Methods Education*. 5ª ed., London: Routledge.
- COOK, Vivian & NEWSON, Mark (2007). *Chomsky's Universal Grammar an Introduction*. 3ª ed. Oxford: Blackwell Publishing.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. (1991). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 8ª ed.. Lisboa: JSC.
- D'ANDRADE, Ernesto (2007). *Línguas Africanas: Breve Introdução à Fonologia e à Morfologia*. Lisboa: A. Santos.
- DELGADO, Ralph (s/d). *História de Angola*. Vols. 1 e 2, Luanda: Banco de Angola.
- DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ____ (2009). *Estratégias de relativização, variação e aquisição tardia*. In *Workshop do SILC*, Lisboa: FLUL, Ms.
- ____ (2011). Modo oral e modo escrito, estruturas sintáticas de desenvolvimento tardio e escolarização. In A. Valente & M. T. Pereira (eds.), *Língua Portuguesa. Descrição e Ensino*, 15-30. Rio de Janeiro: Parábola.
- DUARTE, Inês, GONÇALVES, Anabela, MIGUEL, Matilde & MOTA, Maria Antónia (1999). Não Cheguei de Aprender Nada: Áreas de Variação e Tendências de Mudança no Português de Moçambique. In *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Vol I, Braga: APL.
- ELISEU, André (2008). *Sintaxe do Português*. Luanda: Editorial Nzila.
- ELLIS, Rod (2003). *Second Language Acquisition*. 19ª ed. Londres: Oxford University Press.
- ENDRUSCHAT, Annette (1989). Création lexicale en portugais parlé dans la République populaire d'Angola. In: Jean-Michel Massa and Matthias Perl /eds.), *La Langue Portugaise en Afrique*, 69-86. Rennes: Université de Haute Bretagne.
- FARIA, Isabel Hub *et al.* (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. 2ª ed., Lisboa: Caminho.
- FASOLD, Ralph (2004). *The Sociolinguistics of Society. Vol. I*. Oxford. Basil Blackwell.
- FERGUSON, Charles A. (1971). *Language Structure and Language Use. Essays by Charles A. Ferguson*. Califórnia: Stanford University Press.
- GONÇALVES, Perpétua (2010). *A génese do Português de Moçambique*. Lisboa: INCM.

- ____ (2013). *O Português em África*. In E. Paiva Raposo *et al.* (eds.), *Gramática do Português*, Vol I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HAGEMEIJER, Tjerk (em prep.). O português em contacto em África. In Ana Maria Martins e Ernestina Carrilho (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- HENRIQUES, Isabel Castro (1997). *Percursos da Modernidade em Angola: dinâmicas e transformações sociais no século XIX*. Lisboa: Instituto da Cooperação Portuguesa.
- HERNANDORENA, Carmen (1999). Aquisição da Fonologia e Implicações Teóricas: um estudo sobre as consoantes palatais. In R. Lamprecht (ed.), *Aquisição da Linguagem: Questões e análise*. Porto Alegre: UCPel.
- HODGES, Tony (2004). *Angola: Anatomy of an Oil State*. Oxford, Bloomington and Indianapolis: The Fridtjof Nansen Institute, James Currey and Indiana University Press.
- INVERNO, Liliana (2011). *Contact – Induced Restructuring of Portuguese Morphosyntax in Interior Angola: Evidence from Dundo (Lunda Norte)*. Tese de Doutoramento. Coimbra. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- KATO, Mary (1993). Recontando a História das Relativas em uma Perspectiva Paramétrica. In I. Roberts & M. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro. Uma Viagem Diacrônica*, 223-261, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- KRASHEN, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Califórnia: Pergamon Press.
- LEIRIA, Isabel (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIGHTFOOT, David (1991). *How to set parameters: Arguments from language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LUCCHESI, Dante, BAXTER, Alan & RIBEIRO, Ilza (2009). *O Português Afro-brasileiro*. Bahia: EDUFBA.
- MARQUILHAS, Rita (2013). Fenómenos de Mudança na História do Português. In E. Paiva Raposo *et al.* (2013), *Gramática do Português*. Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 17-44.
- MARQUES, Rui (2013). Modo. In E. Paiva Raposo *et al.* (2013), *Gramática do Português*. Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Lisboa: Caminho.

- MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATEUS, Maria Helena Mira & Ernesto d'ANDRADE (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- MIGUEL, M^a Helena (2014). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Mayombe.
- MINGAS, Amélia (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Luanda: Caxinde.
- MONTRUL, Silvina. (2011). Multiple interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121, 591-604.
- MOTA, M^a. Antónia (1996). *Línguas em Contacto*. In I. Hub Faria, E. Ribeiro Pedro I. Duarte & C. Gouveia (1996), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MONTRUL, Silvina. (2011). Multiple interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121, 591-604.
- NASCIMENTO, José (1894). *Gramática do Umbundu ou Língua de Benguela*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- NZAU, Domingos (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- OLIVEIRA, Fátima (2013). Tempo Verbal. In E. Paiva Raposo *et al.* (2013). *Gramática do Português*, Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PASCUAL Y CABO, Diego & Jason ROTHMAN. (2012). The (il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied linguistics* 33:4, 450-455.
- PERES, João & MÓIA, Telmo (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. 2^a ed. Lisboa: Caminho.
- POLINSKY, Maria (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 14, 191-262.
- RAPOSO, Eduardo Paiva (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho.
- RICHARDS, Jack C. & Richard SCHMIDT (2002). *Longman Dictionary of language Teaching & Applied Linguistics*. London: Pearson Education
- ROBERTS, Ian (1993). *Verbs and Diachronic Syntax: A Comparative History of English and French*. Dordrecht: Kluwer.

- ____ (1997). Creoles, Markedness and the Language Bioprogram Hypothesis. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n.19, p.11-24, 1997.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHADEBERG, Thilo (1990). *A Sketch of Umbundu*. Rüdiger Köppe Verlag. Köln.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- STROUD, Christopher & GONÇALVES, Perpétua (1997). *Panorama do Português oral de Maputo. Objectivos e Métodos*. Vol. I, Maputo: INDE.
- ____ (1997). *Panorama do Português oral de Maputo. A construção de um banco de “erros”*. Vol. II, Maputo: INDE.
- TARALLO, Fernando (1985). The Filling of the Gap: Pro-drop Rules in Brazilian Portuguese. In L. King & C. Maley (Eds.), *Selected Papers from the XIIIth Linguistic Symposium on Romance Languages*, 355-375, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publ.
- THOMASON, Sarah (2001). *Language Contact*. Edingburgh: Edinburgh University Press.
- THOMASON, Sarah. & KAUFMAN, Terrence (1988). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistic*. California: University of California Press.
- VITI, Natália (2012). *Interferência Linguística do Umbundu no Português e Respectiva Aprendizagem*. Dissertação do Mestrado, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- WHITE, Lydia (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINFORD, Donald (2003). *An introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Sites consultados

www.africa-turismo.com/mapas/angola.htm

http://www.welcometoangola.co.ao/benguela_antiga

<http://www.benguela.gov.ao/InformacoesProvinciais.aspx?tipo=Historia>

[http://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/Final_14-2_for_Polinsky.pdf]

[<http://apliij.oxfordjournals.org/>]

ANEXOS

Anexo I
Modelo do pedido de autorização



Centro de Linguística
da Universidade de Lisboa

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito da realização de um projeto de investigação, pedimos a colaboração de _____ para fornecer dados linguísticos espontâneos de produção oral.

Pedimos a sua autorização para registar os dados de fala (gravações áudio) e informamos que, no tratamento dos dados recolhidos, será salvaguardado o seu anonimato. Como é normal acontecer, os dados serão utilizados exclusivamente no âmbito do projeto de investigação em curso.

Agradecendo a colaboração,

Félix Chinjengue

(mestrando em Linguística, Universidade de Lisboa)

✕ -----
Eu, _____, aceito
participar no projecto da responsabilidade de Félix Chinjengue.

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo II

Transcrição ortográfica das entrevistas

EBA

- Bom dia, caro informante!

- Bom dia!

- Quantos anos tem?

- Vinte e oito ano de idade.

- Qual é o nível académico que tem?

- A nona classe.

- Qual é ... quais são as línguas que fala?

- Só são duas; português e o Umbundu.

- Qual dessas língua aprendeu primeiro?

- Português.

- Caro informante, nós estamos a fazer o levantamento ou a recolha de dados para, posteriormente, fazermos com eles algum estudo. E, para isso, nós estamos a fazer entrevistas com falantes nativos de Benguela. E, para que o caro informante nos seja útil, nós queríamos pedir que nos contasse uma história da sua vida. Podemos contar com a tua colaboração?

- Ya podemos!

- Ok! Então vamos.

- Ya é o seguinte: a minha vida provavelmente foi de sofrimento e a minha mãe nos teve que nos sustentar vendendo peixe e a nossa vida foi ... foi assim como mudando de casa de aluguer, vamos ali, alugando, fomos alugando, alugando até quando conseguimos nosso lugar próprio e a vida assim de sofrimento, tinha que trabalhar numa empresa privado, e tinha ficado três meses sem pagar, sem me pagar, ya, até quando fui pegar num mais velho, ya, no nosso biscato assim particular, a vida foi andando, até que a gente conseguiu uma paredezinha, um tetozinho, ya, ficamos aí com a esposa até que a vida tá, tá andando assim nas calma, epa bocadinho, bocadinho estamos a comendo.

Ya! Se o governo, se o governo quer nos dar um lugar próprio, é pa, a gente tá aqui para esperar! Isso é a vida, meu! Ya é mais ou menos isso.

- Só uma questão! Disse, há pouco tempo, que ... vivi com ... a esposa. Queria saber desse relacionamento quantos filhos tem? E como é que consegue, por exemplo, se costuma a receber um apoio ou uma força da companheira, com quem partilha a casa?

- Ya, ela me dá muita força, muita força mesmo, epa, até se não fosse ela, a força dela não sei como é que seria, né!? Ya, então, é que é mo (meu) braço direito, to no caminho mau, ela me tira do caminho mau, ya, como os conselhos dos mais velho, aí a vida tá andando, ya.

- Quantos filhos tem desse relacionamento?

- Ola, provavelmente, sou pai de cinco filho. Faleceram três, só estou com dois filho nesse momento.

- Como é que tem sido a convivência com os filhos?

- É pa, na medida do possível! É pa, como inda são pequeno, é pa tá indo mesmo, a convivência é naquela mesmo. Ya é estável, ya!

- E como é que tem sido a interação, já que ... agora trabalha por conta própria, como é que tem sido a interação, sei que trabalha por conta própria e mesmo assim trabalha com um coletivo. Como é que tem sido a interação com os colegas de serviço?

- É pa, a gente nos entendemos com os colega de serviço, quando há trabalho, a gente trabalha, quando não tem, a gente fica parado. Ya vamos vivendo assim. O dinheiro que recebemos, vamos nos repartindo nas calma e a gente faz os nossos projeto normalmente. A relação com os colega é estável também.

-Já agora, só uma questão: qual é o trabalho que faz?

- Sou pedreiro.

- Ok!

- Pedreiro trabalho de construção civil.

- Neste trabalho, já alguma vez teve uma situação de prestar trabalho por alguém e essa pessoa ter uma tentativa e essa pessoa ter uma tentativa não querer pagar?

- Ya é muitas, muitas vezes. Há dois anos atrás teve um, um patrão, não é?, ya, a gente como faz trabalho assim, pegamos, fizemos o orçamento e fomos ganhando confiança nele e chegou _ o ponto que não tinha dinheiro para pagar. Entramos em conflito, tínhamos que li receber algo, *Kaleluya* para vender para ver se nos dá nosso dinheiro.

Ya, memo esse ano tem também outro patrão, caímos na mesma. Os primeiros trabalho deu dinheiro certo tudo bem. Depois disse, é pa, vai se espera o décimo terceiro, décimo terceiro e o novembro vai dar tudo numa vez. Chegou_ o ponto que ele não conseguia dar até só uma metadinha que não chegou_ o cinquenta por cento. Ya, a gente passa sempre esta situação. É pa, a gente é homem, não é, tem que entender essa parte.

- já, já com... nunca viveu, nunca viveram problemas de ... já que trabalha num coletivo quando recebem, por exemplo dinheiro, nas situações em que prestam serviço, o dono da obra não falhou com o compromisso que tem, em termos de remuneração, já uma vez tiveram conflito em que se achou injustiçado porque a divisão do dinheiro entre vocês não foi assim de forma mais justa?

- Ya, isso só aconteceu quando trabalhava na empresa, mas na nossa conta própria é... é sempre justo. Só aconteceu na empresa quando ficamos três meses sem trabalhar, isso aconteceu. E até aqui ficamos perdendo os três meses sem pago, mas nessa nossa conta tá tudo certo, nunca aconteceu essas coisas assim.

- Lá na empresa, já tentaram levar essa situação a um órgão de justiça para (ver) se resolvessem esse caso?

Informante: - Ola, este caso já é desde dois mil e nove. Já é muito tempo. Até ficamos... ficamos, ficamos já que a esquecer porquê? Porque é mesmo ele próprio, a gente ficou há três meses sem, sem, sem nos pagar, então, por necessidade entramos na empresa, começamos a fazer *desbunda*, quem tira... quem tira portão tira, uns portões assim para vender, ya. Quando viu que a empresa estava, tava a se invadir, ya, pôs a queixa na investigação.

Nós fomos levados para ... lá na instrução para... para quê ficar aí na investigação... para nos investigarem, ya! Ele próprio, eles próprios disseram, pa, ajudam só para... para encontrar as coisas que vocês venderam. Então, fomos em casa a casa onde vendemos as coisa até na praça foram recolhidas. Eles nos deram uma esperança que, epa, ajudam só a encontrar todas coisa, depois também vão reclamar do vosso salário. Ya, até aqui. Disseram vão pra casa, qualquer situação vamo(s) vos ligar. Até, até conforme falo este momento, nada! Perdeu-se os três meses, ya.

- Só uma questão; pensa em dar sequência ao, aos estudo? A tua formação?
- Ya, penso, penso. Ola, estou a pensar já -o ano que vem dar sequência, ya!
- Quais são os cursos que gostaria de fazer?
- Ola, eu estive na especialidade de bioquímico, sou bioquímico, ya, parei ali, mas queria dar sequência mesmo na bioquímica. Ya, mas eu queria fazer pelo menos um curso de informática, um curso de inglês, estás a ver, ya. Mas quero dar sequência dos meus estudo.
- Com esta análise, quer ... dizer com isto que não gosta, não tem paixão pela profissão que exerce de momento?
- Nesse momento tenho paixão. Essa profissão é a profissão que está _ me sustentar nesse momento, tenho que ter paixão. E mesmo dar sequência nos estudo, eu não poço parar com essa profissão, ya.
- No (não) acha que seria um bocado mais produtivo ter formação inclinada à construção civil mesmo?
- Até também quero mesmo isso. Dar sequência, também o curso. Olha até esqueci dessa parte. Também tirar de construção civil mesmo, ter o, ter o certificado. Ya ir mais além também.
- Vive há quanto tempo neste bairro?
- Ola, estou ... desde dois mil e sete nesta profissão.
- E neste bairro, há quanto tempo vive?
- Eu também estou desde dois mil e sete no bairro Onze de Novembro.
- Tem gostado da vizinhança, do relacionamento..., já fez alguns amigos aqui? Pode nos contar a história desses sete anos que está aqui?
- Ya, epa, nos princípio foi assim, não é casa separada, não havia vizinhança, era só você próprio aqui em casa, ya. Para falar com um vizinho tinha que se, era só cumprimentar assim por... por distância, ya as pessoas foram mudando, fomos tendo amizade com uma outras pessoas, amizade chegada, mas... vezes conversar com os mais velho antes, é pa, fui conhecendo os jovem, mesmo assim da minha idade, ya, é pa, pelo tempo que eu vi e pelo tempo que temos aqui nesse momento, não, o bairro já tem muito que falar, já desenvolveu muito. Mas as amizade e tal, as amizade estão sempre assim, as relação estão sempre em dia se bem que há um torto, estás ver! A pessoa tem que lis ignorar quando estão no caminho errado, ya, mas por mim esse bairro ainda vai dar por falar.
- Quais são as dificuldades que tem sentido no bairro?
- É pa!
- O quê que acha que falta? Quais são as dificuldades que, que o bairro para ser um bairro com um tipo de vivência um bocado mais condigno, um bocado, um bocado de vivência, uma vivência condigna para um ser humano, o quê que acha que o bairro devia ter?
- Em princípio, a gente chorava água. Já temos água, mas a gente quer luz. E u bairro organizado, está a ver, endireitar a estrada, mas ou menos assim. E... como é que posso dizer, ya mais ou menos assim, água já temos energia, ya, mais coisa, não é, há coisa que eu estou a esquecer nesse momento para o bairro mesmo bem quê como outros bairros, ya.!
- Só mais uma questão; tem ... tido assim reuniões periódicas com os coordenadores do bairro?
- Não! Não, não, não...
- Acha que se o caminho fosse esse o ... talvez o bairro teria um hhh desenvolvimento um bocado diferente do desenvolvimento que se nota ou uma situação diferente da que se nota de momento?
- É nas... reuniões, nos debate onde saem as coisa, as coisas que está se passar no bairro. Se iam fazer esse tipo de reuniões, ya, seria bem não é, para o povo, mas não há reuniões. O dirigente organiza essas reuniões, ya!

- Ouve-se que antes de as pessoas começassem habitar aqui isso era um, uma... um sítio, um local despovoado. Também participou das atividades de ocupação de terreno por aqui?
- Não, não, não! Não, não participei. Não participei nesse momento, não participei, provavelmente já encontrei as divisões feita e, provavelmente isso começou a se dar _ dois mil e cinco, dois mil e cinco estive a estudar, ya. É só a mãe e meus irmãos que estavam que vir aqui. Não presenciei nessas divisões de terrenos.
- Mas já ouviu histórias parecidas?
- Já, já, já ouvi!
- Pode nos contar uma assim breve, uma breve que ouviu mais engraçada até por sinal?
- Ya, houve... houve terrenos ã que estavam na rua, depois foram anelado e outros, outros foram ocupar, ocupando terrenos dos outros, se aproveitaram no terreno dos outros e vender. É mais ou menos isso que eu vi. Porque há ruas que não seria ruas e há terreno onde podia passar ruas que ... principalmente nessa nossa rua, houve muitas, muitos conflitos de terreno, ya! É mais ou menos isso que eu posso explicar.
- E nunca presenciou situações de confusão, por exemplo, de pessoas que compraram terreno doutras pessoas, mas que afinal quem tivesse vendido não era o dono?
- Não, não! Essas aqui nunca presenciei essa situação. A menos...menos que há ... há uma, uma pequena confusão que não entende, não é, do terreno, mas você não vê o dono. Quem é dono, quem não é o dono, ya, mas é mais os dirigente que faz esse tipo de situação de terreno, ya!
- Se tivesse que dar um conselho à juventude atual, qual seria o teu conselho hoje?
- É pa, manter a calma, não é! Ter fé e que isso, terreno não se luta, a gente vai ter nossa casa própria, então vamos) nas calmas, que Deus ajuda, não é, não vamos se apoderar terreno alheio porque traz mesmo conflito se apoderar terreno alheio, então vamos em frente ainda tem tempo para viver, ya, a vida tem muitas oportunidade. Então, se não conseguiste hoje, amanhã podes conseguir. É mais ou menos isso.
- Muito obrigado, caro informante, espero que das próximas vezes tenha o mesmo tempo, nos conceda o mesmo tempo e que tudo corra bem na sua vida.
- Ok, muito obrigado!

EBB

- Caro informante, boa noite!

- Boa noite!

- Onde é que nasceu, caro informante?

- Nasci em Benguela, no bairro da Kalomanga.

- Quantos anos de idade tem?

- Vinte nove.

- Qual é o nível académico que tem?

- Nona classe.

- Caro informante, nós estamos a fazer um trabalho de pesquisa, e estamos a recolher, nesse trabalho, estamos a recolher dados, dados orais dos informantes da província de Benguela e gostaríamos que o caro informante nos contasse... ou contasse-nos uma história de vida assim real que já experimentou ou já viveu. Pode ser?

- Sim!

- Ok!

- Tive muita história de vida, mas eu posso conta só uma. Eu vivi três, quatro ano em Luanda. Os quatro ano que eu vivi em Luanda foi muitos anos de batalha. Com [dezoito ano] já tive duas filhas, e eu nas altura não trabalhava. É a razão que me fez leva *com que eu fosse lá em Luanda arranja condições de vida. E quando cheguei lá, nos primeiros meses, melhor dizer, [nos primeiro ano] foi mesmo uma luta de batalha muito grande porque tive que passa *onde eu não sonhava e nunca pensei que um dia iria de passar ali. Vendi já sabão e omo, uma vez que eu sou um miúdo com muita vergonha com muita vergonha, mas tive que fazer isso, vendi sabão e omo durante um ano, depois por intermédio dumas amiga me influenciaram a vende um outro tipo de negócio. Então tive que vende canetas. Depois de vende canetas, vendia canetas durante um ano, passei a passei a vende carregador de telefone seis meses, depois peguei outro negócio. Comecei a vende gasosa. Gasosa vendi durante um ano, depois comecei _vender disco. Disco, vendi dois anos. De lá pra cá, agora hoje em dia sou motoqueiro, remedeio a minha vida em fazer moto-táxi, como nós chamamos Kupapata de vaivém.

- E como é que tem sido essa experiência nova?

- Essa nova experiencia, eu digo pela aquelas que já passei _ que agora estou, acho que é a melhor forma que que pude, pude melhorar a minha vida.

- Quais são as dificuldades que tem tido nessa nova atividade?

- Muitas! Muitas dificuldade!

- Pode nos contar algumas?

- Sim! Primeiro é que _ pessoa tem que acorda_ cinco, seis horas seis horas e [os taxista] já não nos respeitam, os automobilistas porque não temos... andamos com veículo de duas rodas. Eles como andam de quatro... te mandam, te fazem, te ofendem moralmente ainda se que alguns batem na tua moto de propósito e quando se queixares porque não podes fala porque é moto-táxi. Quando se queixa lá, às vezes as autoridade vão mesmo nos automobilista que têm sempre são sempre _que têm razão.

- Já uma vez nessa atividade observou esse cenário consigo mesmo ou costuma ver isso só a acontecer com os outros?

- Já aconteceu comigo sim sim! Já aconteceu duas vezes, na antiga praça da, da Caponte. Um senhor bateu-me de trás, partiu meu stop, quando fui lá reclamar inda ainda tentou me dar chapada. Graças alguns jovens que esta-

vam lá tentaram tira assim fiança, mas o senhor foi, não pagou meu stop. A segunda vez foi aí [nos intermédio] da cruz vermelha. De novo partiram o meu stop. Este já ainda foi pouco sincero, pagou o meu stop. Agora vejo já outros que são partidos as pernas, alguns têm ferimentos leve, os danos da mota que custa por aí cinco, três mil kwanzas. Há pessoas que não assumem, pisam e vão e é gasto pra nós que já não fizemos nada.

- Mais uma questão se nos permite. Quais são os planos que tem daqui para frente?

- Os planos que tenho daqui pra frente...

- Como pessoa e qualquer uma pessoa tem planos [para o] futuro, quais são os seus?

- Os meus primeiros planos são: pretendo terminar o meu médio, que amanhã ou depois pego na faculdade e arranjar um trabalho digno, um trabalho perfeito que de um a trinta e um tenho o meu salário no bolso e deixa de fazer deixar de fazer moto-táxi.

- Constituiu família durante esse tempo? Já vive assim em partilha de casa com alguém?

- Sim já! Já vivo com a minha mulher há sete anos. Eu casei com vinte três anos, vinte três anos _que eu casei e já vivo com a minha mulher há sete anos. Tenho quatro famílias, tenho quatro família, nas quais que três com a minha mulher de casa, uma com uma outra senhora de fora.

- E como é que tem gerido essa situação? Não é... tem sido meio complicada, nem tanto?

- Complicado é! Se não falar que é complicada, fica um pouco, também fica um... eu estaria eu a mentir. É muito complicado, uma vez que não tenho trabalho não tenho trabalho e dependo dessa tal mota, tenho que fazer mil quinhentos kwanza diário, à vez posso fazer oitocentos kwanza, criança dali está doente, lá está doente, é pa, como somos homens, nascemos para pra fazer aquilo, pra sustentar os nossos vícios, os nossos hábitos, assim vai indo os meus sustentos.

- Daqui pra frente se tiver, por exemplo, que abraçar uma outra carreira, o quê que gostaria de fazer? O quê que gosta de fazer para além da atividade atual e de querer estudar para ter um emprego, o quê que no íntimo gostaria de fazer?

- Que eu gostaria de fazer!

- Assim em termos de profissionalização?

- Profissionalização, eu queria ser queria ser bombeiro. Desde criança sonhei ser bombeiro. Esta é uma profissão que eu um dia, ainda um dia irei, talvez, de realizar. Gostaria de ser bombeiro porque gosto mesmo de salva vida, gosto muito das atividades dos bombeiro.

- E já uma vez tentou no setor dos bombeiros?

- Já! Já tentei _que fui burlado até hoje cinquenta mil kwanza. Desde dois mil e treze um senhor apareceu-me que disse _ com cinquenta mil kwanza conseguia de me pô nos bombeiros. Como fui cego e preciso do emprego peguei nos cinquenta mil kwanza dei ao senhor e até hoje desde dois mil e treze até hoje, o senhor nunca diz nada e nunca mais o vi.

- E o quê que geralmente tem feito? Já procurou pelo senhor? Já manifestou isso às autoridades? Já, qual é o tratamento que tem dado a essa situação de burla quando até precisa, é um valor... na sua situação ou na situação de qualquer de qualquer um é um valor muito elevado e que podia ajudá-lo em muitas situações?

- Sim! Eu já fui à casa dele, ele disse_ que também já saiu da corporação. Porque quem tentou fazer esse movimento foi um polícia e o polícia só não fez o meu. Fez vários movimentos que na qual alguns já ficaram saturado a cobrança do dinheiro e chegaram às autoridade. Quando chegou nos ponto mais forte, tiraram o senhor da corporação. Quando fui pra lá, ele disse_ que tem que aguardar até que tiver o dinheiro pra me da, mas sempre

que vou pra lá, ligo para ele, olha, tá está em Luanda, tá tenta fazer [outros movimento que é pra ver se vai se admitido de novo e até aqui só temos mesmo assim. Também cobra, ele está_ me fala que também não tem dinheiro, que já não é mais já não é mais polícia, já saiu da corporação por causa desses tais problemas. Também me pesa me pesa assim pega o senão li queixa porque já mesmo assim não vai resultar. Na mesma vai querer fala que não tem dinheiro. Vou ter que aguardar. Então só estou mesmo naquela da guarda quando ele vai devolver o meu dinheiro. Se devolver, tudo bem, mas também se não devolver, só Deus é que sabe.

- Só mais uma questão a fazer: nesse momento se tiver que escolher ou selecionar algumas coisas da sua vida, daqui em diante quais são prioridades ou coisas que se te propusessem um desafio por elas dadas a vida?

- Por ela dava a vida! São os estudos_ primeiro lugar. _Primeiro lugar são [os meus estudos] porque só com os estudos, conforme o país agora está _ mudar, só quem estuda é que talvez um dia irá de ter um trabalho perfeito, digno que porque sem estudo, estudo é fundamental porque sem estudo a pessoa não faz nada. Temos aqui pessoas agora na segurança têm a sua oitava, sétima tão na segurança aqui já não vale. Tem pessoas que estão a trabalhar no governo que entraram com sexta, sétima, quinta classe, agora estão preocupado em estudar porque o nível académico é muito baixo. O governo agora quer formar jovem, quer formar pessoas capazes pra um dia aguentar ou levar o nosso país avante.

- Só para terminar, qual é o conselho que deixa à juventude atual?

- O conselho que eu deixo à juventude atual é que tem que deixar de beber. A delinquência não digo que terminou, mas já normalizou. Então que deixem de beber, primeiro pensar no seu próximo, amor ao próximo, _ primeiro lugar e pensa nos planos mais altos das suas vidas porque só assim vamos vencer os problemas que o nosso país tá se passar dito que já vimos que nossos antepassados sofreram com... durante trinta anos de guerra agora nós jovens estamos atrapalhados em beber, já não queremos trabalhar, alguns mesmo passam o dia a jogar não te irrita, não querem trabalhar e é complicado um tipo de jovem pensar assim. É muito complicado.

- E se na altura, por exemplo, ou se um dia calhar ou tiver um amigo nessas condições, qual seria o conselho a passar a esta pessoa?

- Até que já tenho, não teria, já tenho. Tenho vários. Alguns que já deixaram, também já aconselhei muitos jovens que até hoje fazem também esse trabalho de moto-táxi, fazem mesmo comigo, fui mesmo pra ele, conversei com eles: ó mano, deixa essa vida. Tu amanhã terás, terás a sua família. Se pensar só, só na bebida e com outros amigos terás problema muito, mas muito grave, terá problema muito, mas muito grave. Há amigos que hoje em dia em dias que falam para o Jota, se não fosse você, Luís no se quê que seria. Se hoje tenho que eu tenho hoje, isso devo a você. Ainda _ as semanas atrás tive com um moço que ficou muito tempo em Luanda. Foi altamente *rosqueiro*! Foi um miúdo que vi a crescer, foi altamente *rosqueiro*! Falei com ele: moço, ola, por favor, deixa do que estás a fazer porque é muito mau. Hoje tens dezoito anos, amanhã terás trinta. Tu já pensaste no futuro? Amanhã o quê que será? Acho que ele pensou, foi em casa, refletiu, se nos vimos anteontem que agora é das forças armadas e me agradeceu muito. Até hoje disse ainda ontem ligou pra mim que ola, Jota, se não fosse você hoje em dia tenho a minha casa, tenho a minha esposa, tenho dois filhos graças a ti. Se não fosse você, não sei quê que seria. E eu disse, não! Se não fosse eu, não. Se não fosse Deus porque eu apenas só dei-te um empurrão. Deus realizou a sua visão.

- Ok! Caro informante, nós agradecemos _ pela oportunidade que nos deu e desde já pedimos desculpa por lhe ter roubado um bocadinho do escasso tempo e esperamos que das próximas vezes nos dê ou dê-nos a mesma oportunidade.

- O está bem.
- Muito obrigado e felicidades para este ano que agora começa!
- Obrigado igualmente.
- Ok!

EMA

- Boa tarde, cara informante!

- Boa tarde!

- Quantos anos tens?

-Tenho vinte e dois anos de idade.

- É natural de que província?

- Eu sou natural da província de Benguela.

- Cara informante, nós estamos a fazer o levantamento de alguns dados a partir dos informantes de Benguela. E, desde já, queríamos agradecer a tua colaboração e disponibilidade que oferece neste momento, e para que recolhêssemos ou para a recolha desses dados, precisávamos que a cara informante nos contasse alguma situação da tua vida, uma história, assim meio engraçada que aconteceu consigo ou viu que tenha acontecido com alguém. Pode ser?

- Pode ser, mas eu queria falar um pouco da minha vida pessoal. Eu desde pequena, desde pequena que eu sempre tinha alguns problemas assim, familiar. Por exemplo, a minha família é dum nível social muito baixo. E eu sempre que ia pra escola, escola, na altura não tínhamos nem sequer calçados que pra nós calçarmos pra ir à escola, os cadernos é cortar ao meio, a gente chegava na escola, levava latas até, nós levávamos latas que pra nós sentarmos e tinham professoras que em poucas vezes nos diziam “não vocês são assadas são cozidas”, então falem com as vossas mães que é pra comprarem cadeiras, mas nós explicávamos que nós não estamos em condições de comprarmos algumas cadeiras por necessidade de alguns valores. Mas com o tempo, com o tempo, até uma coisa bem engraçada, nós sempre na escola, você vê colegas assim a levarem coisas bonitas gasosa, massa, batatas frestas, não se quê, mas nós sempre, a minha mãe sempre nos dava umas duas banana e pão, punha no saco, dizia tá aqui os dois pães. Ela dava quatro pães, como nós somos gémeos, nos quatro dividíamos. Dávamos um pão com banana pra professora, mas a professora. O meu irmão também fazia a mesma coisa, mas a professora sempre reclama porque todos os trimestre a gente fazia isso, e ela sempre via, mas como é que só davam só uma banana e um pão? Aí foi indo, involuímos um pouco, quando eu completei os meus, os meus dezasseis anos, meus dezasseis anos, na altura ainda não tinha namorado, ainda não sabia o que é namoro, então apareceu uma das minhas sobrinhas na minha casa. Minha sobrinha, como ela falava muito namorar não se quê, ela já era, já tinha aparentemente vinte ano ou vinte e um ano, falava sobre acerca de namoro não se quê. Eu naquele fui, fui me deixa levar, dizendo – “ não! Mas se ela tem como é que eu não posso ter um namorado? De repente, é pa, comecei a te um relacionamento com alguém e esse alguém na mesma e por não ter muita experiência nessa, nessa área sobre o namoro então acabei por conceber.

Quando eu concebi, eu fui até à casa do moço expliquei: - ola, eu vim aqui, vim te dar a notícia que eu estou concebida. Ele ficou bravo, que até levantou voz pra mim dizendo que não fui eu que te engravidei, vai procura pessoa que te engravidou. Eu disse tá bem. Eu sei que é muito difícil você aceitar que você que me engravidou. Então não tem problema. Eu vou assumir essa responsabilidade como mulher. Então, eu tava, na altura eu tava fazer o oitava classe, eu deix... tive que abandonar os meus estudos porque eu é quem já pagava a minha propina da escola, vendia e pagava a minha propina e neste caso já nem dava mais que é pra vende porque a minha gravidez trouxe-me alguns problemas até não, muito sono. Bastava comer, é pa, dormia, comeu dormiu e já não... e eu ainda por azar invés de estudar de noite, estudava no turno da tarde. Então, naquela fiquei um tempo, completei os nove meses, dei luz até ao bebé. Era do dia vinte e quatro, quando, quando as dores começaram e fiz o, dei

luz quando eram três horas do dia vinte cinco. Dia vinte cinco, quando eram catorze saímos do hospital, chegamos em casa não se quê! ... família do moço estavam assim na incógnita. Será é nosso filho? Ou é nosso sangue ou não é? Então, naquela aparece o mo cunhado, que o mo cunhado também queria ter algo comigo mesmo sabendo que eu era namorada do irmão dele. Ele veio pegou, começou a tirar algumas fotografias e olhou na menina e... leva na casa dele. A mãe do moço ouviu, disse “não! Essa, essa aqui tem aparência com o Edy não se quê! ... Então, pegaram em algumas peças, eu até bem me lembro que fiquei um pouquinho chateada porque eu sou uma pessoa que eu não gosto muito minha filha põe muito mais fardo porque eu gosto quando minha filha põe muito fardo porque Nigéria muitas pessoas têm. Eu fiquei chateada quando elas trouxeram roupas assim que eu sei quanto é que custa. Isso tá custa cem, isso tá custa não se que é aquilo que vinham trazer no nené. Eu olhei, não reclamei fiquei a olha pra eles eu disse, é pa, já que vocês chegaram, então não tem problema. Ficaram, ficamos um tempo, o pai da Nataniela ainda veio de novo dizendo, não eu quero ter algo contigo já estou maduro, não se quê, os bons filhos voltam à casa... Eu sempre caí. Fiquei um tempo, mês de Janeiro de 2011, em fevereiro oiço que li atiraram uma moça que estava concebida. E ele sempre, sempre em palavras coisas. E eu quando olhei pra mim, disse que, não! No meu nível acadêmico não posso brincar esses... brincar essas coisas que ele tá vai, vem, vai, vem, ele vai ele vai quer me apanhar as patas, eu tive que abandonar ele, depois de abandonar ele tive, tive um caso com alguém. Esse alguém também fez quase, quase a mesma, a mesma coisa, não! Ele escondeu de mim que ele era noivo de alguém, já era comprometido. Nós começamos a namorar em dois... no princípio de dois mil a treze... dois mil treze estávamos a namorar ainda só este, só este, só no final deste ano, em outubro, foi quando ele disse que – não eu já não posso mais esconder porque eu sou noivo de alguém. Eu perguntei porquê que não me disse isso antes? Porque estava com medo de te perder. Eu disse pois é, se tavas com medo, então vais ter medo porque você já me perdeu. Ele disse – não! Não pode ser assim. Eu gosto de ti... Eu disse – tá bom! Eu sei que você gosta de mim, mas isto não pode continuar. Eu tenho que fazer a minha vida e tu tens que fazer a minha vida.

E ali comecei a me virar, estou aqui trabalhando no salão de beleza e é uma das coisas que eu mais gosto de fazer... Na escola, sobre a escola eu tenho, eu sei que algumas dificuldades eu tenho, algumas disciplinas, mas eu acho que isso é algo muito normal porque tem algumas matérias que a gente não entende lá muito bem, tem algumas que as pessoas entendem. É uma das coisas que às vezes tem a ver com o método dos professores dar aula. Tem professores que quando vê que a sala completa não, não tem uma, pa, não tem como é que é, a sala completa só tira de oito a baixo, ele não vê o porquê de quê. Ele só diz não eu tenho que arrancar porque o trimestre já acabou, eu tenho que entrar noutra unidade. Mas por mim, não seria assim. Um professor devia saber que, enquanto alunos não entendem essa unidade, ele não pode avançar. Até pode acabar o ano só com essa unidade, mas desde que os alunos entendam, isso é normal.

- Só uma questão! Posso fazer uma questão?!

- Ya!

- Disse há pouco tempo, se percebi bem, no teu primeiro relacionamento concebeu-se, no meu entender um bo-cado cedo.

- Ya!

- E como é que a família olhou a tua família por exemplo em casa olhou essa situação?

- Ola (olha), eu gostei da minha família reagiram muito bem, muito bem, muito bem mesmo porque eu até tive algumas má influências que diziam você tem que abortar. E eu só, a minha família dizia – na nossa família não

se aborta. Você aborta e acaba por morrer. E eu sempre tinha isso na mente, dizendo que se eu abortar, vou morrer.

Muitas pessoas diziam não oh você sabe que o pai da tua filha não tá te dá atenção, não tá te dá não se quê, aborta. Eu não posso abortar. Eu tenho que criar esse filho pelo menos. Ainda que eu concebi um pouco cedo, então, isso vai fazer com que eu ganhe maturidade e com isto agradeço mesmo, agradeço que eu, mesmo com os vinte e dois ano que eu tenho me sinto muito madura ainda, muito mesmo.

- Qual seria tua opinião se, por acaso cruzasse com alguém que tá passa na mesma situação? Qual seria a palavra de coragem, o quê que diria, quais são os concelhos que passava?

- Eu diria que, perante... eu sei que tem muitas amizades que nos levam num erro enorme, erro grave. Então, eu aconselharia que nem tudo que... nem todos que falam pra nós ou nos dão conselho ... são conselhos que a gente deve acatar, mas tem conselhos que a gente oiça e entrou dum outro ouvido, saído por outro. Porque se nós dizer... incutir aquilo em mente ou inculcar na mente, na nossa mente fica muito complicado porque você vai estar naquela... É pa, esse ... o nosso tempo atual muitas fazer isso. Concebeste, moças têm hábito que concebeu, tá tirar. Então não deve fazer isso, não. Deve mesmo aguarda até que o bebé nasce pelo menos é com ele que você vai ganhar maturidade.

- Só mais uma questão! Se, por exemplo, disse há pouco que aparentemente teve de se abandonada por... pelo pai da tua filha. Naquele momento o quê que sentiu? Quais são as interrogações que se fez na vida?

- Eu me interroguei. Porquê? Eu até perguntei a mim mesma: - o quê que eu fiz pra ser abandona assim nesse jeito?

Mas eu vi que, pa, não sei! Era mesmo, às vezes aquela pessoa com quem eu me engravidei, não estava preparado nem psicologicamente não preparado que é para ter essa criança, nem eu também estava. Mas eu como mãe, eu já aceitei que eu tenho isso, mas ele ainda tava com aquele medo de não dizer que não, eu não posso ser pai agora. Ele estava com medo de não ser pai agora, mas não me senti tão mau não me senti tão mau. Uma das coisas que me dói mesmo bastante é de saber que se eu tivesse um apoio dele, pelo menos um apoio financeiro, um apoio moral, eu não desistia na escola. Isso me dói porque, com vinte e dois anos, eu já não devia esta fazer nem o décimo primeiro, nem o décimo primeiro ano. Pelo menos que já atrasei de entra na escola. Eu esse ano ou o próximo ano, eu devia fazer já o último ano, mas não tem que fazer o penúltimo ano e complica mesmo tudo.

- Só mais uma questão! E já que tocou, acho que fazer as perguntas ligadas a este assunto. Teve que atura! Muita gente falou mal, muita gente abusou ou até desprezou a situação que viveu!?

- Ya! Eh, muita gente mesmo falou mal, muita gente abusou, eu me lembro ainda que eu quando concebo porque na altura o pai da Nataniela tem duas nacionalidade, portuguesa e angolana. Então, as pessoas só diziam – não se ela foi, se ela se engravidou com esse moço porque, porque queria mudar do nível social. Mas eu dizia: - minha intenção não era de mudar de nível social. Eu gostei dele, eu queria estar com ele, mas não era nada, não tinha nada a ver com o nível social. E muitas pessoas gozavam na minha cara e riam mesmo na minha cara dizendo... porque algumas foram namorada ou amantes dele e riam mesmo pra dizer no se quê, mas eu, eu deixei isso, deixei levar isso tudo não achei a coisa como algo normal. Isso todo mundo diz, fala, a pessoa só sabe falar, mas não sabe resolve alguns dos problemas.

- Só já pa ultimar, qual é o conselho que deixa, por exemplo a pessoas que vivem, ou esperam, tendem a mesma situação? Se, por exemplo, um dia cruza com alguém com um problema desse, qual seria o conselho já que diz que ganhou experiência com a tal situação?

- Ola, o conselho é que não sei ... o conselho que eu deixo é que vejam aquilo como algo normal, levante a cabeça, não baixe porque quanto mais você baixar, mais você fica sem sentido, fica sem saber o que fazer. Então, levanta, faça de conta que não existiu nada, não tens nenhum problema, deixa que a vida te dê outro rumo. Então, você vai se transformar numa outra pessoa.

- Ok! Se tiver que deixar uma palavra de gratidão nessa época festiva a uma pessoa especial, a quem dirigir?

- Olha, eu nessa época festiva, eu agradeço muito a minha filha. Minha filha tem me dado uma vontade enorme de viver, tem me dado uma felicidade enorme que é augo, é augo que eu não consigo explicar. Eu me sinto muito feliz, feliz mesmo com ela. É uma das pessoas mais importante da minha vida. Eu agradeço mesmo por ela. Eu amo ela.

- Obrigado!

EMB

- Caro informante, bom dia!

- Bom dia!

- Qual é o nível académico que tem?

- Técnico médio.

- Qual é a sua naturalidade?

- Benguela

- E quantos anos tem?

- Vinte e três anos.

- Caro informante, quantas línguas fala?

- Duas.

- Quais são?

- O português e o umbundu.

- E destas línguas, qual aprendeu primeiro?

- O português.

– Caro informante, nós estamos aqui a fazer um estudo de campo e precisávamos de registo oral de falantes naturais de Benguela. E em função disso ou tendo em conta o nosso objetivo, pedimos a informantes ou a falantes naturais dessa província que prestassem algumas entrevistas connosco. E disso nós vamos precisa que o caro informante nos conte uma história sua de vida. Pode ser?

- Sim!

- Então vamos.

- Entre as muitas que já vivi até aos vinte e três anos de idade, eu quero relatar aqui uma que muito me marca, que faz menção durante a minha formação. Algo que eu achei sempre um pouco se calha sem resposta. Toda vez que eu saía de um nível de formação para outro, estava sempre incomodado. Visto que já comecei a frequentar o primeiro nível com sete anos de idade, tão logo que termina-se com quarta classe, na altura, não consegui dar sequência porque estava incomodado exatamente com a tuberculose, na altura. Então, passou-se um ano combatendo a mesma enfermidade. Ano depois fui dando sequência, quinta classe, sexta, isso é, na escola Santo Estêvão que também tive, digamos assim, um mau cuidado na questão das faltas cometidas durante o ano e reprovei na sexta classe. No entanto, no ano seguinte, dei já na outra escola, Joaquim Kapango, porque no Santo Estêvão onde estive, quando o aluno reprova por falta, tem a sanção de dois anos sem estudar. Então, dado este facto, os pais decidiram tirar-me desta para outra. E lá continuei. Sexta classe, sétima, oitava e da sétima à nona ia fazendo o curso básico de agronomia. Na nona classe, já a terminar o curso, tive recaída na doença que antes me assolava quando terminava o primeiro nível. E íamos combatendo, estudando combatendo. Terminando assim esta formação, desejava eu dar sequência numa escola de formação de professores, exatamente na especialidade de Matemática e Física e que por falta, diga-se de sorte, não fui admitido, segundo a norma da instituição na altura, só tinha direito ou a vaga menores de idade e na altura, já a minha idade era avançada. Lá se foi o ano. Não consegui ingressa no ensino. No ano seguinte mudei. Tentei para a escola Industrial onde, graça a Deus fui admitido e ali estive durante quatro anos exatamente no curso de gestão de sistemas informáticos. Como o desejo era se formar para então ser professor, sobretudo, na cadeira de Matemática e Física e onde não fui admitido e vim ou ser admitido na escola de formação técnico, e estávamos ali primeiro no curso de gestão de sistemas

informático. Como é algo muito diferente daquilo que eu desejava, no primeiro ano tive muitas dificuldade em se enquadra tanto com as normas do instituto como as disciplinas que o curso assim dispunha. Graças a Deus saí bem, não tive grandes dificuldades e na medida em que os tempos foram passando, fui aprendendo e a gostar mais do curso até que então, depois de quatro ano, terminamos e com certificado de técnicos nesta cadeira. Pronto, quando algo nunca passou pela nossa cabeça, é normal numa primeira instância não conseguir se enquadrar com facilidade, porque nós desejávamos isso, sonhávamos isso e verdade nos levou noutra coisa. Mas do que a vontade de ser professor, bem era estudar. E como a única instituição que nos abriu as mão pra que isso se tornasse realidade era o instituto Industrial, então nós lá estávamos como... prestando a nossa a nossa atenção, dando o melhor de nós naquilo que nós podíamos e acima de tudo aprender, aprender a viver, aprender a ser, aprender acima de tudo a ter paciência, uma vez que estávamos no período da noite, quatro ano de formação acredita-se ser muita coisa, um período difícil, momento em que as pessoas estão ali para descansa, mas a pessoa é obrigado a estar lá, a ter aula disso e daquilo, das dezoito às vinte e duas e cinco. Se calha, chegando em casa que quase todos já a descansar. Mas é a vida. Fomos aprendendo e hoje sou feliz pelo facto de ser técnico e ter licença pra falar abertamente daquilo que é a gestão de sistemas informático.

- Só uma questão: daqui para frente, quais são os seus planos? Continuar com a formação? Pretende dar sequência à mesma especialidade? O quê que pensas daqui para frente? Planos para o futuro?

- Dar sequência à formação e como ainda há lá presente o desejo de fazer matemática e informática, numa das duas em que eu tiver a chance e oportunidade de ali entrar, então darei sequência. Matemática, como é uma disciplina que nós vemos a dar desde a base, ainda mesmo no médio não eliminamos devido o curso, acredito ter bases bem construída pra dar sequência no ensino superior. Informática como é algo que já tive a formação durante [os quatro ano] de ensino médio então pra mim seria como estar a fazer uma carreira. Então numa das duas onde poder, onde calhar, onde tiver a sorte de entrar e ser admitido, darei sequência. Numa primeira instância, o pensamento é esse. Dar sequência à formação. E os outros objetivos acabam sendo secundários.

- Está a quere dizer que ainda está o sonho morto?

- Ainda não ainda não.

- E qual é o recado que geralmente, em função da dessas circunstâncias, das várias, circunstâncias de vida que vai tendo ou foi tendo até hoje não é, considera-se a conclusão desse curso uma conquista? Qual tem sido a sua palavra para os jovens que vão seguindo o mesmo caminho? Ou seja, aqueles que estão quase a desistir têm muitas dificuldades a perseguir, qual tem sido a palavra de coragem que lhe passa? O quê que diz mais ou menos?

- Primeiro saber que estudar não deve ser algo, digamos assim, que a pessoa venha fazer porque talvez o pai exija, mas tem de vir de si como pessoa, como jovem tem de sentir isso na necessidade de estar formada porque a sociedade precisa de pessoas formadas. E uma maneira de compensar ao que a sociedade quer é, exatamente isso fazer tudo que está ao alcance, mas primeiramente com a consciência e com a vontade de querer vencer. Agora face as dificuldades ou diferenças na questão de desejo da formação, ainda que não for realizado algo que muito se previa, nunca desistir. Às vezes Deus fecha essa porta, mas abre outra. Então, é questão de acreditar e ir adiante. Estudar não é por e simplesmente levantar-se e ir à escola, mas é ter tempo de pesquisar, criar grupo de grupo de estudo e interagi com os outros, acredito que assim sendo, podemos nos tornar grandes estudantes e edifica cada vez a nossa sociedade do ponto de vista de formação. Para aqueles que se calha há um tempo tão fora de ensino, eu aconselho que voltem as aulas, se inscrevam e deem sequência a vossa formação porque as

dificuldades não estão ali para nos fazerem para, mas nos ajudarem em ter um outro ponto de vista, nos fazer crescer, nos fazerem ver a vida de um outra forma, porque acredito eu se a vida fosse conforme nós pensamos, muita coisa não teria sentido em nossa vida não teríamos muito que contar. Então, face as dificuldades devemos é procurar maneiras de dar a volta a situação.

- Mas uma questão. Sendo.... como é que tem como é que foi a tua interação com [os colega] durante os quatro anos?

- Durante os quatro ano.

- Da formação no ensino médio!

- Foi difícil porque praticamente ninguém conhecia o outro, cada um veio de um sítio, cada um com os seus hábitos e costumes e olhando para o grande objetivo que era formação, talvez seria mais fácil estarmos na aula e presenciar e fora se calha, ninguém conhece ninguém, mas acredito eu que não seria isso possível durante [os quatro ano] sobretudo. E dado esse facto, com as diferenças que cada um foi apresentando fui aprendendo a lidar com cada um, respeitando a decisão de cada um e acima de tudo, dar sempre o nosso parecer naquilo que cada um apresentava. Houve momentos em que transportávamos problemas da casa para escola e isso contribuía num comportamento negativo nosso nas aulas e como isso não teria nenhuma influência positiva naquilo era o grande objetivo, que é a formação Então dávamos o nosso parecer e passando quatro anos, hoje tornamo-nos família, sabemos um pouquinho de cada um. E pronto foi duro no princípio porque antes de se dizer alguma coisa sobre o que o colega pensa, o colega acha, há que saber se temos essa liberdade de dizer 'estamos juntos, conforme dizem, mas não estamos misturados. Então, às vezes é complicado contrapor a vontade do outro por mais que ele esteja errado, não há como obriga-lo a mudar de atitude.

- Mas em resumo foi bom foi bom, aprende-se com [as diferença] que cada trazia com os costumes e assim acabamos estudando o mundo de uma forma muito resumida naquilo que cada um vai apresentando. Hoje nos sentimos mais ou menos com uma ideia de como é que a vida em sociedade pode ser porque cada um em casa tem outro ambiente, tem outro comportamento. Então nesse encontro de culturas, hábitos, a pessoa consegue aprender muito mais e acima de tudo valoriza o que a pessoa é. Então, fazendo um resumo da nossa da nossa convivência, da nossa maneira de ser, enquanto estudantes durante os quatro anos foi bom, mas no princípio foi duro, muito mais da minha parte. Primeiro é que o curso já não é algo que eu antes pensava e encontra mais a barreira de interação entre colegas, então foi mais complicado. Mas graças a Deus, com passar dos tempos fomos assim nos conhecendo melhor e fazer da formação um único objetivo e talvez diríamos como um inimigo a combater e aí que acima de tudo pudéssemos sair daí vivos e que formados e com mérito de sermos chamado técnico.

- Só mais uma questão se permite:

- Tem tido dificuldade de aceitação na sua integração social?

- Já sofreu situações de preconceito por fatores sociais?

- graças a Deus ainda não. Pela pouca experiência que eu tenho nesse lado, sempre fui bem - sucedido. Isso começando sobretudo durante a nossa formação, tivemos uma cadeira que chamam de FAI, Formação de Atitudes Integradora, onde a mesma baseia-se em agrupar os estudantes e colocar em disposição um tema pra pesquisa em grupo e defesas. Então, desde ali fui tendo sempre facilidade de integração com os demais. Isso se expande até em outras áreas, como em casa, lá na igreja até aqui ainda não tive dificuldades na questão de integração ou em trabalhos em grupos.

- E qual é a palavra de apoio por exemplo, qual é a palavra que traz ou qual é o teu parecer, em função dessa situação que às vezes também põe muita gente à margem daquilo que é a convivência social?! Qual é o teu parecer? O quê que você diz sobre pessoas que vivem ou sofrem esse tipo de influência?

- Bem, eu acho que o melhor, o que a pessoa deve fazer é antes fazer uma autoestima, conhecer-se, dar-se valor e passar o valor, o autoestima que ele tem aos outros de maneira tal que como ele se valoriza, os outros também o possam valorizar. E eu acredito que se fizermos isso, não teremos grandes dificuldades na questão de interação. É verdade que as pessoas que, talvez, diríamos que são racista ou algo assim parecido. Mas não se deve julgar, como se tem dito, o livro pela capa. Então importa que a pessoa mostre aquilo que ele é. É uma coisa pra aqueles que têm tido essa atitude de menosprezar os outros. Antes de julgar alguém, eu aconselhava que antes conhecesse a pessoa até que ponto pode ser uma influência positiva ou negativa naquilo que se calha, é o desejo do trabalho ou qualquer instituição. Às vezes nós olhamos pra pessoa e logo concluímos que não, será uma má pessoa, ao passo que pode não ser uma vez que o saber não está nas características físicas, mas sim intelectual. E só se conhece o intelecto da pessoa numa convivência. E é complicado quando nós olhamos pra alguém e resumimos que não trará influências positivas na nossa ... no nosso seio.

- Pra aqueles que têm enfrentado essas dificuldades, melhor é primeiro buscar aquilo que você é de concreto, trabalhar pra que as pessoas reconheçam o seu valor porque se nós não nos darmos valores, é difícil as pessoas reconhecerem o que nós valemos dentro de uma sociedade. É por aí, a questão de conhecer-se, dar-se valor para que os outros também reconheçam que nós valemos, que nós estamos aqui, que nós temos algo a dizer acerca disso.

- Como estudante acho que já tem ou conseguiu apreciar, por exemplo, a qualidade de ensino que se oferece no nosso país. Acha que em função daquilo que vai vivendo como estudante, nosso ensino pode dar bons frutos? Em termos de comparação de qualidade e quantidade, acha que estamos a ir num bom porto, estamos a pisar... estamos a trilhar bons caminhos?

- É uma pergunta muito difícil de se responder, mas falo como estudante. Na questão de qualidade eu acredito que há muito ainda por fazer, muito mesmo, muito. Quanto à quantidade é notória. Vê-se que as pessoas tendem a cada vez mais a procurar a formação, mas o que se quer é qualidade. E quando a tecla é esta qualidade, há muito que se trabalhar. Primeiro começa-se pelos quadros de formação. Precisa-se professores capacitados não só a nível do conhecimento científico, mas também com moral cívica. O que às vezes se constata é alguma desavença entre professores. Eu já pude presenciar duas situações: a primeira, o professor não cria a ideia que falhou numa equação matemática uma vez que o aluno tentou ajudar de maneira muito simples o professor dizendo – professor acredito que aqui faltou um sinal xixi, aqui, talvez, poderíamos fazer o recíproco -, mas porque aquilo aconteceu numa sala de aula e o professor considerou isso como se estivesse sendo enfrentado, desafiado e não cria a ideia e ali houve desavença de maneira tal que o aluno acabou reprovando naquela cadeira por causa dessa atitude. Algo que eu achei sendo muito negativo porque a ideia era de ajuda pra que a maioria da turma não caísse no erro ou no esquecimento que o prof. teve na aula. E outra é às vezes professores que não dão devidamente as aulas, complicam o sistema pra no fim, ficarem a espera de alguma coisa por parte do aluno.

- São duas situações que eu acho que influenciam de forma negativa no ensino e aprendizagem e faz com que o aluno tenha uma mente mal formatada, dizendo que não adianta eu estar lá na escola constantemente, não adianta porque eu sei que no final do ano terei que contribuir pra isso e aquilo pra que o professor acrescente a nota, aquelas coisas toda. E se este tipo de atitude continuar se manifestar em muitos professores, então o que se pode

esperar é ter estudantes ou se calha também futuros professores com a mesma atitude, com o mesmo parecer. Eu quando fui aluno me faziam isso, agora como professor, não há como fugir a norma. Se calhar há quem venha pensar que seja essa a norma ou modelo do ministério da educação, o que é diferente. Então, quanto à qualidade, estamos muito longe ainda. Precisa-se trabalhar muito para que então tenhamos pessoas de qualidade, quadros qualificados para edificar a nossa sociedade e termos acima de tudo voz de se levantar em grandes debates, em grandes temas, grandes conferência seja nacional ou internacional e quem participa a essas conferência, encontros tem que ser alguém que sabe e acima de tudo, que tenha um curriculum aceitável pela sociedade. E para isso, é necessário que durante a carreira de professorado, a moral esteja limpa, a consciência moral esteja limpa dando aquilo que a pessoa sabe co objetivo de ajudar a pessoa sem esperar, de forma direta, algo em troca. É basicamente neste sentido, mas temos professores qualificado, mas num número muito ínfimo daquilo que se calha é desejo de cada estudante. Porque às vezes é triste terminar quatro ano de formação e não ter, digamos assim, autoridade ou voz de definir pelo menos o que a pessoa fez. Supomos, um aluno que tenha concluído uma formação na especialidade de matemática ou português não consiga conjugar os verbos. É meio complicado um estudante que tenha terminado a formação num curso de eletricidade que não consiga defini a instalação normal de uma casa é complicado, não se aceita. Mas tudo isso às vezes deve-se ao facto de ter professores que naquele momento não deram aquilo que podiam como professor. Gastaram aquele tempo fazendo coisas e obrigando o aluno a ter atitude mediante o querer do professor, que era no fim, fazer-se alguma contribuição para se calhar, digamos assim, sustentar a família do professor ou se calha, pagar as dívida que o professor teve durante o ano ou o mês. E isso influencia. Tem se notado, mas pronto, como aluno ficamos no desejo de que isso venha melhorar nos próximos tempos.

- Como estudante como é que encara a situação da cábula? Qual é o teu parecer sobre isso?

- A cábula é, é mau. É mau porque não nos dá tempo de nós percebermos o que é alguma coisa. Eu tenho a considerar duas coisa: a cábula e sobretudo aqueles estudantes que estudam na fase de provas, só estudam quando estão na fase de provas. A pessoa termina a formação mais vazio. E outra, só fica no ouvi dizer. É professor de português, fez a formação, é técnico, li pergunta o que são advérbios? Ya, nós já falamos disso mesmo. O que são advérbios? Já falamos disso. Não consegue desenvolver por esse facto de fazer o uso da cábula ou talvez estudar na fase de provas, o que acaba sendo não estudar, mas sim decorar e normalmente coisas que se decoram, é tendência que depois de um tempo escapa da mente. Não aconselhava as pessoas a optarem por essa prática da cábula. Apesar de, nalguns caso as pessoas defendem como um meio facilitador, se calha, há pessoas que trabalham e estudam. Sai do serviço já cansado e lembra-se que tem prova, então às vezes pega numa folha, faz a... transcreve as questões para então, se calha, sentir-se mais seguro, mas acabamos nos prejudicando porque a ideia, o mais importante na formação não é ter notas positiva, mas é saber aquilo que nós merecemos, o nome que nós merecemos, saber defender. Se hoje sou técnico disso então tenho que saber porquê? O quê que é isso? O quê que é aquilo? E quando nós temos notas altas, mas, no entanto, não conseguimos defender a nossa tese é em vão o nosso certificado, é em vão o nosso tempo de formação.

- Qual é o conselho que deixa à população, à juventude assim no... a juventude em particular e a população no geral de Benguela?

- Devemos incentivar as pessoas, sobretudo, a camada da juventude onde atravessam diversas dificuldades. É nessa fase onde a pessoa tem desejo de formação, desejo de trabalhar, desejo de conseguir isso e aquilo. E às vezes no meio de tudo isso, esquecemos o grande objetivo porque pra se saber estar, é preciso saber saber. E o

saber saber passa numa formulação condigna sem mistura. Então precisamos incentivar a juventude a estudar, não ainda preocupar-se com coisas, digamos assim, seculares, do meu ponto de vista. Quando se está numa formação, deve se aproveitar no máximo e as outras coisas serão, serão acrescentada depois da nossa boa formação.

- Ok! Muito obrigado, caro informante e esperamos que das próximas vezes que for convidado por nós, tenha tempo e dê-nos essa oportunidade!

- Obrigado!

ESA

- Bom dia, caro informante!

- Bom dia!

- Qual é o nível de escolaridade?

- Segundo ano do superior.

- Quais são as línguas que o informante fala?

- Português e Umbundu, razoavelmente.

- Destas línguas, qual aprendeu primeiro?

- Português.

- Qual é a naturalidade?

- Sou de Benguela.

- Quantos anos de idade tem?

- Vinte e três.

- Caro informante, nós estamos a... a fazer um estudo do registo ... oral dos falantes de Benguela, naturais de Benguela e gostaríamos de contar com a tua colaboração, assim conforme vai se mostrando// E desde já gostaríamos de agradecer a disponibilidade que tem que nos concedeu para fazermos essa recolha// E, em função disso, gostaríamos que o informante, tendo em conta, assim, aquilo que é o seu percurso de vida, contasse-nos uma história que viveu, uma história real de vida, ou dentre várias histórias, dentre várias histórias que viveu ao longo desse tempo todo de vida tirasse alguma e desse-nos a conhecer. Pode ser?

- Sim, pode.

Eu tenho várias, várias histórias para contar, mas começaria, começando na história da minha infância. É dizer que na minha infância... foi uma infância muito boa, foi uma infância muito divertida porque jogava muita bola e eram... até, na altura me apelidaram de Akwá, me apelidaram de Akwá porque jogava muito. Na nossa rua mesmo é aí onde nós praticávamos essa modalidade com bola de saco. Depois do jogo descíamos sempre na lagoa brincar, escorregar. Há vezes que íamos ao Cavaco, ao Cavaco, isso, isso na passadeira. Ficávamos lá, banhámos e tudo, mas só que ao regresso, nós tínhamos sempre que colocar um pauzinho, palito de vassoura na cabeça, isso para em casa não te baterem. Acreditávamos nisso, mas só que muitas das vezes isso funcionava, né. Tirávamos, partíamos uma metadinha de palito; metíamos na cabeça e quando chegávamos em casa não nos faziam mesmo nada e nós pensávamos que aquilo mesmo funcionava. Ya, houve muita brincadeira, foi uma infância divertida, eu até me lembro dum vez quando nós estávamos a jogar bola, acho que estávamos a perder por quatro bolas a zero, quatro bolas a zero. Eu disse ao nosso... ao nosso treinador, treinador – olha, eu vou empatar esse jogo e vou desempatar. E aconteceu, empatei e desempatei mesmo. Fiz cinco golos. É pena que agora já não consigo fazer a mesma coisa...

Dizer que agora já nessa fase assim adulta tem acontecido muitas coisas. Me lembro dum vez quando fiz concurso na Sonamet. Fiz a inscrição primeiro, depois nos ligaram, até nos enviaram mensagem que é pra aparecer pra vir fazer a prova. Fui lá, fiz a prova, depois de fazer a prova, eles disseram que vão em casa, depois vamos ver como vai se corrigir os testes, depois vão voltar a nos ligar, os apurados já.

Passaram-se tipo três ou duas semanas, enviaram mensagem pra aparecer no novo edifício da Sonamet. A mensagem vinha assim.

Eu fui pra lá. Cheguei, mas só que, assim que cheg... como eu não conhecia Lobito, não conhecia... principalmente a Sonamet, eu não conhecia bem, cheguei lá, mas encontrei fora do portão da Sonamet muito cheio, mas pra também pra um teste, será que todo mundo que tá aí passou? Um pouquinho difícil. Cheguei lá, não perguntei nada porque não conhecia ninguém, não me interessei mais em saber. Quinze horas o autocarro vem, como a Sonamet é muito grande, o autocarro vem, nos tira, nos leva até à escola, à escola de formação. Posto lá, o formador tava explicar:- nós vos chamamos aqui porque houve muitas negativas, então pouca gente apurou e o número que se precisa é maior, comparando com o número de pessoas que se saíram bem ao teste. Mas eu, eu vi, pa, mas pedi que cada um me mostrasse a mensagem dele. Eu vi que tipo a minha mensagem não tinha nada a ver com isso que estavam a falar aí. Pedi num colega que tava ao lado pra ver a mensagem dele.

A mensagem veio ... é diferente... foi diferente com a minha. Lá vinha pra aparecer na escola, acho que era pra repetir o teste e eu depois mostrei a minha a ele, no colega que tava ao lado. O colega disse, - não! Você não tinhas que estar aqui, tinhas que estar no novo edifício pra fazer o teste. Pa, eu vi... fui ter com o professor. O professor disse, não!... sim, viu na lista, falou – sim, você teve sete. Sete já é uma boa nota pra você fazer o teste. Não tens que estar aqui, tens que ir no novo edifício. Me deu a direção, mas só que não apanhei bem. Saí daí ficava muito longe. Da escola até ao portão acho que percorri por aí média de quinze minutos e o teste era é o teste, acho que é o teste médico era pra se fazer às quinze. Cheguei aí, falei com o segurança, segurança disse vai ainda aí nos recursos humanos. Fui nos recursos humanos, a senhora, encontrei uma moça. Ela disse... expliquei minha situação a ela, pegou, pegou no telefone, ligou pra alguém, não sei mesmo se ligou ou não, se só fez aí blefe, ya, ligou, ela disse que não eu liguei teu nome não tá na lista. Eu disse, como assim não tá na lista se lá o professor disse pra mim aparecer aqui porque o meu nome tá lista? Ela disse volta amanhã de manhã. Ya fui em casa. Dia seguinte voltei às nove, ela f... fui mais ter com ela. Ela disse “vai naquele prédio branco. O prédio ficava um pouquinho distante também da Sonamet, era um novo edifício. Fui pra lá, encontrei um senhor, acho que é o rececionista que esteve com a lista e li perguntei – ó senhor, É pa, expliquei minha situação a ele que eu sou um dos candidatos... Ele disse – sim o teste já se realizou ontem. Então o teu nome tá aqui na lista puseram falta. Vi mesmo tinha um em frente. Ele disse “então o quê que eu posso fazer, será que não dá voltar a fazer o teste? Ele disse “- não!”. Daqui tens que espera te ligar. É pa, eu aborrecido saí dali, depois também perdi, perdi o telefone, perdi o telefone, o telefone, ... o telefone porque lá o telefone, o número que eu dei lá perdi. Então já não sabia se voltaram a ligar ou não, só que depois o meu primeiro que, que ... entreguei lá dois números, meu e do mo primo.

Mo primo uma vez me disse que li ligaram pra vir... que é pra vi fazer, não sei se é pra vi repetir o teste, só que já na altura não estava mais interessado. Aquilo também, só de pensa que tal serviço é muito pesado, soldar, soldar, é pa, estruturas que... de exploração de petróleo é pa, eu vi isso vai só me matar, é melhor evitar.

É pa, há muitas história aqui por contar, mas também é importante dizer que... é contar a minha história, a minha experiência na universidade, isso foi no Piaget. É pa, o desejo de né... Sempre tive o desejo de ser engenheiro civil, engenheiro de construção civil. Ya, me pus lá, foi muito difícil. Foi muito difícil, eu que não percebia nada de matemática, se calhar, não tinha que me pôr lá, mas só que sonho é sonho, às vezes é preciso, só pra não falar que nunca tentei um sonho, fui lá se pôr, ya, e foi muito difícil pra mim, foi muito difícil pra mim, foi muito difícil pra mim. Eu me lembro até uma vez fiz ... foi prova de álgebra, foi prova de álgebra, fui... não álgebra, fui diretamente ao recurso. Eu vi que aquela prova nem para mentir dava, nem só pra mentir dava. Eu vi, mas aqui vou fazer o quê? No fim da folha escrevi “professora, por favor, me ajuda só. Mas também, é pa, a profes-

sora tem razão de não me ajudar, nem eu fiz nada, também não tinha como me ajuda porque nem só pra mentir consegui. Ya, é pa, chumbei em fim, ya. E passando... fiquei muito tempo sem estudar, acho dois anos aí. No outro, assim que retomei, fiz, retomei numa outra universidade, assim que retomei, era... me lembro era, era numa fase em que as listas já tinham saído e precisava ver, precisava ver em que turma eu calhei. Pedi mota nu... do meu vizinho. Ele emprestou, e peguei a moto, assim que eu chego, não é, eu como vivo no bairro, assim que chego à cidade, na altura houve operação stop e me prenderam. Eu falei - isso é azar! Eu tava a pensar que é uma coisa assim leve. Que era só uma coisa de acertar e iam me soltar logo. Me levaram à instrução, não, à operativa, à operativa. Me levaram à instrução, não, à operativa, à operativa. Me levaram à operativa, fiquei lá, estavam assim a passar os meus dados, de repente aparece uma senhora também é polícia, acho que é agente reguladora de trânsito, me perguntou: - você é filho da mana Maria? Eu vi, vou mentir!? É pa, falei: - Não, não sou! Ola ela, fala a verdade, podemos te soltar. É pa, eu já falei que não sou, também não dava pra falar não; só falei, é pa, não sou mesmo, ya!

Me perguntaram... depois daí, tiraram os meus dados, entregaram num outro polícia me levaram até ao tribunal. Como isso é um julgamento sumário, é um julgamento, assim que te apanha te julgam na mesma hora. Só que também tinha muita gente que tava esperar do julgamento, tinha muita gente a espera também do julgamento, não fomos a tempo.

Então nos pegaram daí, aquilo me apanharam numa quinta-feira, acho dia catorze, dia catorze de março. Não tenho como esquecer. Dia catorze de março. Ya, diretamente pra penitenciária. Só que lá tive sorte, assim que eu chego, encontro também pessoa que alguém que eu conheço e é chefe das celas. Era o ... é o Wegui. Le encontrei, eu vi pa, fezada, então aqui já bazei. Assim que, não é, ele me recebeu, me mostrou... ele até é que me deu celas, me escolheu uma cela que estava mais ou menos razoável porque há outras que estavam mesmo mal. Então ele me deu uma cela que tá mais ou menos boa e co, não é e que, aquilo chama-se quê!?, concela, alguém que partilham a mesma cela, não é, também era uma pessoa fixe. Ele, ele tentou escolher uma pessoa fixe pra ficar comigo. Ya, aguentamos aí, quinta, sexta, sábado, é pa, emagrecimento na hora já, não tem como, é muito pensamento, a comida é péssima. Aquilo é funje, mas tá mais próximo de papa, funje, aquilo não sei se vou chama de... se é mesmo conduto ou é ... é pa um conduto mal feito. Ya, ficamos aí, é pa, era muito duro, acordamos muito cedo, às seis horas vocês já têm que acordar, acordam, têm que tá na formatura pra ver se...quem faltou, quem não faltou, ya, dezassete horas têm que os trancar de novo. Foi uma coisa muito dura, mas também que deu pra aprender, deu pra tirar alguma lição de vida. Ya, depois entrei quinta-feira, fiquei por aí quatro dias porque segunda vinha sair uma lista dos que tinham que ir ao tribunal para serem julgados. É pa, felizmente meu nome saiu, fomos ao tribunal. Posto lá, foram ... fui ouvido, expliquei o que aconteceu, o juiz disse que, é pa, na qualidade de seres estudante, acho que isso também influenciou um pouco, na altura era já na véspera das aulas, juiz sentiu pena disse - tás solto, mas só que tinha que dar uma multa pesada. Pegou-se, não, na altura ainda não tinha, não tinha pago a multa. É pa soltaram-me, mas falaram só tens uma semana pra pagar a multa. Caso não pagarem a multa, iam mandar uma ordem de captura. Ya!

Sáimos daí, acho saímos da penitenciária lá para às dezasseis, saímos tarde, não, saímos do tribunal, lá por volta das dezassete e nos meteram, nos levaram de novo na penitenciária. É pa, na penitenciária ainda mais aquela coisa toda, o chefe não tá, então a vossa soltura não pode sair porque tem que assinar. É pa, ficamos aí a espera do tal chefe, o chefe só chegou tipo, até nem chegou, acho que mandou só soltar lá para às vinte e duas, não, vinte e uma, vinte e uma hora. É pa, falaram vocês podem ir. Tínhamos que sair da penitenciária até aqui, até

aqui em... , até aqui em Beng... é pa, aquilo também já é Benguela, não é, mas só que é um pouquinho ... tínhamos que sair da penitenciária até ao centro da cidade a pé. Aquilo percorremos grandes distância. Mas as pessoas que nos deparamos com elas na rua nos perguntavam sempre onde é que nós estávamos a vir? É pa, nós falamos, fomos solto, nós estávamos preso. Éramos média de seis, estávamos preso, fomos solto e assim estamos a vir nas calmas, também tentar, tentar já, tentar se familiarizar com o ambiente que tínhamos perdido. Muita coisa, conforme já disse, deu para aprender muito com essa história e...

-Só uma questão. Permita que faça uma questão. Tem educação religiosa?

- Sim, tenho.

- Como é que tem sido o convívio co os colegas da igreja e, para não voltar a fazer a mesma pergunta sobre o convívio, como é que tem sido a... pode nos contar a tua convivência, a tua convivência com colegas de igreja, os irmãos da igreja e os colegas na escola, na faculdade?

- Sim! Vou começando por falar... a minha convivência com os irmãos da igreja. Acho que tem sido boa, embora que não temos assim... são pouco, me preocupo pouco com, com ou seja são poucos irmãos que nós nos procuramos, não é! Tenho poucos amigos assim, amigos mesmo de conversar de ... tenta fala... que nós explicamos um pouco a ela sobre a nossa vida, mas tem sido boa, nos damos muito bem, nada de... ainda nunca aconteceu uma desavença assim maior e já com os irmãos, ah com os colegas da escola, também tem sido muito, muito boa, até só pra dizer, até fiz bem. Se calha (calhar), há males que vêm pra bem, há males que vêm pra bem e nessa... minha nova experiência de universidade tenho me saído muito bem. Eu acho que, não, quanto mesmo (mesmo) a nota e em fim, tenho me dado muito bem aos colegas, somos mais unidos, há mais interação e eu no via isso quando tava no Piaget. A turma me parecia menos unida ou eu me, eu me sentia mais desconectado com os colegas. E já nesse caso é diferente. Nós organizamos coisas, saímos, organizamos passeio.

Só pra dizer também que agora lembrei-me mais duma história, isso foi, isso já é uma história recente, quando nós fomos fazer inscrição nas alfandega. Éramos, éramos três. A primeira dificuldade que nós encontramos, não é, foi mesmo de arranjar transporte pra sair daqui pra o Lobito. Isso foi uma dor de cabeça já arranjar quem vai nos tirar daqui de Benguela pra nos levar no Lobito. E, visto que ouvíamos dizer que lá tava muito cheio. E se a única a solução, se queres conseguires fazer inscrição, no mínimo tens que chegar um dia antes. Tens que chegar um dia antes e marcar lugar. É pa, nós vimos, se nós formos lá oito hora, é pa, é zero, vamos só gastar dinheiro de transporte. Agora indo hoje, quem vai nos levar? Nenhum de nos tem transporte! Felizmente apareceu um amigo se disponibilizou em nos levar. Saímos daqui vinte e duas horas, chegamos lá vinte e três hora.

Encontramos já assim pessoas. Só que tinham organizado ... filas de mulher e fila de homem. Na fila de homem tinha por aí umas vinte pessoas. Nós andávamos os três, ya, então nesse caso seria estávamos já, connosco somou vinte e três pessoas. Aquilo não tinha assim uma ordem, não é, era só controlar quem você segue, quem te segue, quem você segue. Era essa a regra. Mas só que depois foram aparecendo pessoas a partir do a partir do momento que aquilo tava fechado, tava tudo bem. As pessoas compreendiam isso. Mas também nós já prevíamos isso, tipo só tão a fazer isso porque ainda isso não abriu, não tão a distribuir as fichas, pode ser que quando isso abrir, isso já vai existir aqui um desembaraço. Ya! Ficamos lá, sono é sono, vinte e três horas, vinte e quatro, uma, duas, três hora, quatro hora, lá para às cinco hora, cinco não, seis, seis horas aparece um dos segurança com as fichas. É pa, falou têm que têm que se organiza... têm que organiza já as filas pra distribuir as ficha. Aí começou a confusão. Já não se respeitou quem era o primeiro, quem era o segundo, é pa, aí dependeu-se já da força física... não! Os que tinham mais, mais, uma estatura física mais larga, esses conseguiram ficar em frente. É pa,

nós assim ficamos atrás. Ya, a nossa sorte é que a ficha tava em ordem decrescente, eles, eles pensaram que a ficha tá em ordem crescente, tava em ordem decrescente. Começaram nos números grandes, aquilo foi descendo. E nós que estávamos lá atrás, ficamos co os números pequenos. Me lembro que fui número vinte e nove, fiquei co número vinte e os outros que estavam em frente ficaram com os números quatrocentos e tal, uns ficaram co trezentos... ya, ficamos aí, ficamos aí, cinco hora, seis... dez hora ainda nem, num tinham nos atendido. Ya, depois começaram a chamar, conforme, se já na chamada não começaram por ordem, não começaram por ordem decrescente, começaram por ordem, não começaram por ordem decrescente, começaram já por ordem crescente, a partir do um, dois... Então, quer dizer, nós nos safamos. Aqueles que se deram de esperto, de ocupar o nosso lugar foram os últimos, ficaram em último. Ya! Aí há males que vêm pra bem. Nós pensávamos já que, é pa, então não vamos sair daqui agora. Nós, nos que tão nos meter aqui atrás, afinal de conta aconteceu o contrário.

- Já tem o resultado do da prova lá que fizeram?

- Ainda, até...

- Ainda não publicara!?

- Não! Não se fez prova.

- É documental?

- Documental! São cinco fases. A primeira fase, acho que entrega de documentos, entrega de documentos e a segunda ... nesse momento tamos na segunda fase, já se fez a entrega... peneiraram alguns documentos. Felizmente tamos na segunda fase acho que é o teste psicotécnico. Tamos a espera. Dizem que... publicaram isso no jornal de Angola, os candidatos que passaram pra segunda fase. Tamos a espera quando é vão anunciar a data do teste psicotécnico.

- Qual é o conselho que pode deixar assim aos jovens aos amigos que passam por/ pelas mesmas dificuldades? Quê que tem dito? Qual é a palavra de coragem que tem passado aos outros?

- É pa, dificuldades sempre vão existir, não é!? As dificuldades nos tornam homem. É pa, aquilo que se diz: - em cada pedra que tropeçamos, devemos recolher pra um dia edificar, edificar, edificar um edifício, passa o pleonasm. Exatamente, a vida é mesmo assim, a vida é feita de dificuldades, isso nos torna homem, o mais importante é aprender com as mesmas dificuldades para que um dia consigamos alcançar os nossos objetivos.

- Muito obrigado pela disponibilidade e esperamos que tenha sempre tempo ou tenha sempre oportunidade de aceitar os convites como formos formulando.

- Ok!

- Obrigado!

- Obrigado!

ESB

- Caro informante, bom dia.
- Bom dia.
- Qual é o nível académico do nosso caro informante?
- Licenciado em Matemática.
- Quais são as línguas que o nosso informante fala?
- Falo Umbundu, não assim tão bem e Língua Portuguesa.
- Quais dessas línguas aprendeu primeiro?
- A Língua portuguesa.
- Qual é a naturalidade do nosso informante?
- Benguela.
- Quantos anos?
- Trinta e dois anos de idade.
- Caro informante, nós estamos a fazer um estudo do português oral de Benguela _ a forma como os informantes ou os falantes de Benguela fala__ e como temos aceitação para fazermos essa gravação, gostaríamos que o nosso informante nos contasse alguma história de vida sua e que se sentisse a vontade como quem está a falar como quem está a falar com um amigo e de uma forma natural – assim conforme se comporta diariamente. Pode ser?
- Pode ser.
- Ok.
- Conforme já fiz –coisa- referência ou menção, eu sou de Benguela de Benguela, nasci aos trinta de agosto de mil novecentos e oitenta e dois, o sou filho de Isaac Kandando e Débora Nakalunga – se esses dados forem necessários, e eu quero aqui contar a minha vida porque sou de origem de uma família assim muito pobre. Vivi muitas dificuldade e quero aqui partilhar aquilo que foram as minhas dificuldades. Por exemplo, aos seis anos de idade, eu já não tinha o meu pai, vivi uma vida muito difícil porque perdendo o pai e a minha mãe só sabia... era simplesmente doméstica, então isso exigiu que navegasse nesse mundo de negócios, negócio não propriamente dito, não propriamente... o termo exatamente não é este aqui de negócio. Nós denominamos aqui de kandonga, kandonga. Essa kandonga era feito na base de _ como posso dizer?_ era feito na base de irmos para ... vai trabalhar numa barraca.
- Nós vendíamos numa praça chamada Caponte e trabalhávamos numa barraca, barraca essa que vendiam assim comida e nós servíamos os os que ali apareciam pra coisa pra refeição e no final da, do dia éramos pagos. Isso ocorreu durante muito tempo, muito tempo. E quando não desse certo, nós preferíamos uma outra coisa, como zungar. Zungar é passear com artigos, com negócios va a fim de que girando – não é- alguém possa se interessar e comprar. E eu fiz tal negócio de ou tal kandonga de sumo, às vez tínhamos que deslocar, sair daqui de Benguela para irmos lá no coisa no Lobito vender... fazermos tais kandongas isso porque às veze o a clientela aqui não era satisfatória. Então nós tínhamos que deslocar, íamos para o Cubal. Isso exigia de nós muito sacrifício até que ... eu pensei – isso é- em ... nos ano muito atrás mesmo, eu pensei em pensei em conciliar esse negócio com os estudos, isso porque cheguei a pensar, a meditar que uma vida só de kandonga não é suficiente. A vida tem muitas surpresas pela frente. Então daí que procurei conciliar kandona com, com os estudo. E não fui bom desde os primeiros anos na escola exatamente porque era mesmo uma situação muito difícil. Trabalho ou estudo e kandonga e negócio e velar pelos meus irmãos era uma ou coisa que para mim era muito difícil.

- Estudei com muitas dificuldade, reprovei tantas vezes, se quiser mencionar o número, três vezes, posso falar, duas vezes reprovei na sexta classe, três vezes, duas vezes, outra vez reprovei na sétima classe, uma vez, reprovei na oitava classe. Então tive muitas dificuldades. Dificuldade que advieram mesmo pelo facto de do meu pai falecer tão cedo assim. Mas como Deus é bom, quando eu terminei o ensino médio e o meu irmão que havia estado lá no Moxico retornou para Benguela, na minha terra natal, então tentou nos ajudar e sustentar os meus estudos, os meus estudos. E daí pus a mão na cabeça e comecei pensar numa maneira muito diferente da relação anterior porque minha vida era uma vida de duplicidade, estudo e coisa e kandonga e com a presença do meu irmão, com a presença do meu irmão fez com que eu direcionasse toda minha atenção só pra os estudos. Foi quando em dois mil ingressei para o ensino médio e graças a Deus me destaquei, exatamente porque a minha vida era somente estudo somente de estudo. Então em resumo, isso é que foi a minha vida e queria compartilhar consigo.

- Só uma questão. Diante dessa dificuldade toda que viveu, acho que tem assim lições de vida parecidas a da muita gente. Quando cruza com amigos que necessariamente tenham, se podemos dizer, a cópia daquilo que foi a tua vida anterior, qual tem sido o conselho que passa aos amigos? O quê que diz mais ou menos? Qual é a palavra de força que dá? Qual é o acompanhamento que tem dado a essa situação?

- Eu primeiro procuro li transmitir aquilo que eu vivi. Pra, por meio dessa transmissão oral, ele tenha confiança no futuro. Eu acho que a palavra-chave quando tamo em dificuldade é confiança e fé, é fé. Porque quando atravessamos momentos difíceis, então tudo fica barrado. Nós pensamos que as cosas sinceramente não têm saída. Então eu tento o máximo transmitir com as minhas experiências -não é?- vivida, transmitir assim oralmente a essas pessoas e procuro ajudar em termos de coisa de explicação, exatamente porque eu sou licenciado em matemática e essas pessoas que vivem, ...têm uma vida assim de duplicidade, que estão em dificuldade, que têm uma cópia exatamente igual aquilo que eu vivi então eu tento ajudá-lo em termos de coisa de explicação. Do explicação a essas pessoas gratuitamente para ver se -não é- acalmo – não é- os seus sofrimentos. Geralmente esse é o caminho que eu tenho seguido pra poder amenizar o coisa as pessoas que viveram ou vivem – não é- a situação que eu vivi.

- Mais uma questão. Acho que em função da zona ou do bairro onde habita e pelo facto de o Mingo ... ou muita gente acompanhar a trajetória de vida do Mingo, tem sido visto como um, um exemplo a seguir [<ok>]. E suponha que muita gente diga aos mais novos que tentem seguir ou tentem ser como o Mingo, tentem pelo menos viver aquilo que a vida conforme tenta superar as dificuldades, da forma como ele supera [<ok>]. Sei que a nossa ... enquanto tivermos vida, a nossa batalha não está quase a cessar. E quando o Mingo ouve um tipo de discurso como esse, como é que reage? O quê que passa aos mais novos principalmente também?

Informante: - Eu quando sou referenciado modelo nessa nessa luta pela sobrevivência, eu me sinto muito alegre, muito alegre. E sempre ... eu lancei o desafio das pessoas olharem para cima para cima. Não olhar tanto assim – não é?- à esquerda ou à direita ou pela frente ou pela trás, mas olhar para o alto o alto. Olhar para o alto, eu acho que significa coisa termos confiança em Deus porque mesmo que essa pessoa de Deus passa – não é- é mal rotulado pelas pessoa, mas quando nós colocamos o nosso sentimento, todas nossas preocupações a Deus – não é-, juntando a isso aqui a nossa força de vontade – não é- o milagre ali acontece. Então, é isso ali que eu tento transmitir e sempre me sinto regozijado por aqui porque mesmo na minha rua onde eu vivo sou quase modelo a seguir – não é- e quando as pessoas olham naquilo que sou e vivi, eles se animam e conseguem enfrentar as dificuldade com mais naturalidade. Então, sempre assim, cada um tem a sua história – não é – nós somos produ-

tos, nós somos, nós não demos origem, nós somos produto e lá onde nos, a gente, onde a gente vier a nascer, ali nos espera um conjunto de dificuldades. Então, há maneiras de superar as dificuldades são diferentes, eu posso dizer que são diferentes, mas há algo que nos inspira - não é -, há modelo que nós devemos seguir que nos inspiram para sairmos de tais dificuldades. Então eu aviso porque muita gente na minha rua, no meu bairro - digo- vivem as mesmas situações que eu. Vivem as mesmas situações que eu vivi que eu vivi. Tenho ali tantos amigos e às vezes ficam assim sem forças diante das dificuldades mas cada, ... cada dia, cada momento, cada oportunidade, eu li fortaleço exatamente para seguirem em frente.

- Mas uma situação: já agora, como professor de profissão, pode fazer uma... em termos de academia do nosso sistema de ensino, também acha que o nosso sistema de ensino vai perdendo qualidade, olhando, por exemplo, para o que era um aluno numa determinada classe como a quarta ou a sexta anteriormente e olhando para o aluno da sexta hoje. Qual é o teu parecer como professor, como educador?/ Ou olhando para tua experiência própria como professor dum ciclo em que um dia como aluno já teve que passar, acha que os alunos do nível de ensino que hoje ensina são a mesma coisa ou tendem a superar, tendem a contrariar o discurso de que hoje o sistema de ensino vai perdendo qualidade cada vez mais?

- Não é um discurso pessimista que eu faço do, do nosso sistema de ensino, mas o que se verifica é uma degradação - não é- daquilo que - não é- são, daquilo que são os valores, não digo os valores morais, mas os valores intelectuais. O que acontece é que atualmente os alunos... porque geralmente eu não gosto tratar de estudante. Eu falo isso dentro - não é- dentro do contexto - digo assim da escola donde eu, donde eu trabalho. Nunca li mencionei de ... nunca fiz referência a eles de estudante, mas de aluno exatamente por causa dessa grande diferença que há. Atualmente, principalmente lá, a nossa realidade no Chongoroi - porque eu nasci aqui em Benguela, mas trabalho lá no Chongoroi- muito sinceramente, aqueles alunos preocupam-se mais com a criação de gado do que com propriamente com os próprios estudos. E dali você consegue não - não é- dar pelo menos uma conclusão a isso aqui. Então, alguém que está bem esbarrado, alguém que está com a cabeça só a pensar na criação de gado - não é- não, não posso dizer que isso não é importante. Toda e qualquer atividade é importante desde que contribua para o desenvolvimento - não é- isso é importante. Mas no tocante aquilo que é - não é- o ensino aqui no Chongoroi ou lá no Chongoroi, posso dizer que é de péssima qualidade - não é- de péssima qualidade não em que é nos professores, de péssima qualidade nos estudantes. Porquê? Porque os estudantes não se esforçam a saber. E depois não só, lá há lá há aquela coisa de gozar de influência. Ele estuda sabendo que no final do ano letivo vai aprovar por causa do tio, do sobrinho que é alguém que é autoridade lá no município. Então encontramos muitas dificuldades, muita dificuldade. Você vai ver que aluno da décima segunda classe nem tabuada sabe. Então, às vezes nós não temos ferramenta a usar para... não temos princípios, não temos base pra poder - não é- como posso dizer, não há... o professor fica exatamente sem saber o quê que vai fazer com aqueles estudantes se vai li remeter a uma matrícula na, da quarta classe ou então tem que assumir ou então aceitar coisas coisas que pode ver. Então é esse quadro muito infeliz - não é-. Eu falo isso aqui referindo-me lá, simplesmente o campo está bem delimitado, lá no Chongoroi, o que já... em relação aos nossos pais o que foi a quarta do colono... eu já conversei com muitos senhores que ele - não é- vangloriam-se pelo facto de terem quarta classe colonial e isso significa muito. Porque, segundo eles, aprenderam mesmo. Ele gabam-se até da média aritmética - não é- que sabem média aritmética, sabem - não é- nove fora, sabem tantas operações que um aluno da décima classe não sabe. Então é muito perigoso, não digo que é muito perigoso é um quadro muito infeliz - não é- que podemos pintar quando o assunto é educação.

- É, na verdade isso é um discurso dum professor numa área que é parecido ao discurso de professores de muitas áreas. E tendo em conta isso, se tivermos que tirar uma conclusão, sabendo que são geralmente pessoas formadas, pessoas que tenham esse nível de escolaridade, que mais tarde ou mais cedo vão ocupar algum cargo como o de ser professor. O quê que se prevê? Acha que teremos uma... se o quadro continuar da forma como vai se dirigindo, acha que teremos uma sociedade com um futuro risonho? O quê que se espera a nossa? O quê que se espera da nossa sociedade? Em função de termos alunos que em termos de conclusão deixam a desejar e parece que o quadro não tem tendências de melhoria de momento e conforme vai saindo contingente a contingente, são esses estudantes que temos hoje que são potenciais funcionários públicos para vários setores para os vários setores. O quê espera, o quê que acha que se espera da nossa sociedade futuramente?

- Tem uma um, um, como posso dizer- um provérbio que - *um mal chama mal* - não é-. Não é ser pessimista quanto ao futuro, mas dá pra concluir que se não se ataca pela base - não é-, nós vamos ter - não é- vamos ter uma geração futura - não é- muito, muito muito comprometida, exatamente porque a não dedicação a não dedicação dos tais estudante. Isso compromete mesmo o futuro da, da própria nação - não é- do município, que numa primeira instância, do município, numa primeira instância, da província e - não é- podemos generalizar da própria nação. Então, eu acho que devia se atacar as bases as bases e os professores deviam... os professores atuais deviam exigir mais rigor -não é- rigor pra que -não é- haja -não é- fruto no futuro. Porque se nós vivemos uma cultura educacional que passa só por - como posso dizer- que passa por simpatia e tudo mais, ali vamos ter sérios problemas no futuro - não é-. Não vamos poder contar com cientistas, não vamos poder contar com grandes homens do saber e de referências assim a nível mundial. Então, eu acho, eu acho que nós devíamos exigir pelo rigor, rigor mesmo. Ser rigoroso, rigoroso.

- Só mais uma questão. Falou-nos aqui da questão da base, de tentar fortalecer as bases. Geralmente muita gente defende que é com bases muito fortes que depois se fazem coisas de qualidade e parece-nos que tem sido esse discurso que os alunos vão ouvindo de nível de ensino a nível de ensino ou seja os professores apontam sempre para base. E está] ser um discurso tão viciado que até na própria base, os professores apontam para base. Dizem que os alunos têm problema de base, até na própria base onde o professor devia construir a própria base. Não acha que tem sido um discurso que vai distorcendo muito... tem sido um discurso, uma tentativa de esquivamento as suas responsabilidades ou uma tentativa de esquivar ou de se esquivar das suas responsabilidades que os professores vão utilizando? Porque só para exemplificar: quando o aluno chega, vai ao ensino superior, o professor diz que o aluno tem problemas de base. Quando vai, está no ensino médio, professor diz que o aluno tem problema de base, referindo-se ao ensino básico. Quando o aluno está no ensino básico, o professor diz que o aluno tem problemas de base, referindo-se ao ensino primário. Agora até os próprios professores primários, mesmo sabendo que antes do ensino primário dificilmente o aluno tem um outro tipo de formação, são poucas as creches, ou seja, mesmo que fossem muitas, a população aqui não tem tantas condições de levar os filhos às creches, mas o que se nota, o que se nota nesse momento é que a cada nível de ensino, os professores vão apontando para base. O quê que acha? É uma - como professor - é uma tentativa de os professores se esquivarem daquilo que são suas responsabilidades ou é, na verdade mesmo, isso tem que funcionar a determinados níveis?

- Eu acredito mais que uma tentativa de coisa -não é- de fugirem a responsabilidade - não é-, porque parece absurdo dentro do nosso contexto aqui, um professor do ensino primário - não é- indicar outra base para o estudante, para o aluno - não é-, porque a nossa realidade -não é- pelo que sei -não é-, o nível primário, conforme o termo está indicar, primário é mesmo primário. Então, eu acho, eu acho que em todos nível devia haver rigor.

Todos os níveis devia ter havido coisa rigor, rigor e nada de simpatia porque muitos de nós – não é- conforme o angolano já é caracterizado – não é- é muito simpático, é muito acolhedor – não é- é muito amigável e nesta amizade, nesta simpatia tudo mais estragamos até – não é- e confundimos as coisa até estragarmos a qualidade do nosso próprio do nosso próprio ensino. Eu acho que - não é- nós devíamos, vou repetir, devíamos – não é- primar pelo rigor e depois acabarmos com essas suposta simpatia que vem só denegrindo o nosso, o nosso ensino o nosso ensino.

- Eu acho que é basicamente isto aqui o problema. Agora fugir – não é- ou então enunciar as classes anterior ou o nível, os níveis anteriores como, como a culpa, isto até pode se, pode, pode, pode se coisa pode se falar. Porque você vai ver que o aluno vai, vai para o ensino médio, o ensino médio começa com a décima classe, ele vem da nona classe – não é- fazendo perguntas assim da nona classe, já não te consegue responder. Não consegue responder. Então o professor questiona se no nível onde ele vem se essa pessoa foi bem formatada ou então se essa pessoa – não é- essa pessoa assimilou, não digo tudo, se essa pessoa conseguiu assimilar o suficiente. Então eu acho que isso, isso mesmo preocupa. Você vai numa numa primeira aula – não é- faz uma avaliação diagnóstica e você vai ver que – não é- esses alunos vai, vais encontra falta de peso de peso intelectual ou então com peso de saber ou com peso de exato com peso de saber daquilo que foi – não é- daquilo que foi o nível, o nível anterior. Então, daí que cada professor num determinado nível sempre acusa o outro professor do nível anterior.

- Eu acho que que dá esses motivo são os estudante, mas não podemos culpabilizar – não é- cem por cento os estudante. Dentro da culpa dos estudante também há uma grande margem da culpa dos professores.

- Também partilha... acha que em função de o aluno apresentar dificuldades em responder uma questão que esteja ligada a uma classe anterior a que frequenta no momento em que é interrogado, exclui o professor de dar uma explicação sobre aquilo, mesmo estando na mesma área?

- O professor que faz uma, uma única pergunta e conclui que o aluno é fraco ou então porque os professores do nível onde ele vem – não é- não foram capazes – não é- de levar esse estudante a um bom termo, eu acho que esses professores erram muito erram muito. Não é com uma pergunta que se deve avaliar um estudante. Então, tem que dar um conjunto de perguntas até as mais básica do nível onde ele vem – não é- para tirar uma, uma conclusão, para tirar uma conclusão. Se não conseguir, até baixa ainda nos níveis mais anteriores. Então, se não conseguir, então, você pode li reputar como – não é- como digo sempre, como um aluno, não como um estudante.

- Ok! Muito obrigado! Nós agradecemos a vossa disponibilidade ou a sua disponibilidade e desde já vai nos desculpar pelo tempo que lhe roubamos e esperamos que tenha oportunidade de estar a nossa disposição das próximas vezes que precisarmos.

- Ok!

- Muito obrigado!

Anexo III

Transcrição fonética de trechos de entrevistas

EBB

[ˈtivi ˈmũjtɐ ʃˈtɔriɐ di ˈvidɐ/ mɛz ew ˈpɔsu kɔˈta ˈsɔ ˈumɐ// ew viˈvi tɾɛʃ/ ˈkwatru ˈɛnu ɛ luˈɛndɐ/ lwɛndɐ// uf ˈɛnu ki viˈvi ɛ luˈɛndɐ fɔj ˈmũjtuz ɛnuʒ di baˈtaʎɐ// kɔ diˈzɔjtɔ ˈɛnu ˈza ˈtivi ˈduɛʃ ˈfiʎɛʃ i ew nɛz alˈtɔrɐ nãw trabaˈʎave ˈɛ a/ a Razãw ki mi feʒ leˈva kɔ ki ew ˈfɔsi ˈla ɛ luˈ ɛndɐ aRãˈza kɔdiˈsɔʒʒ di ˈvidɐ// i ˈkɔãdu ʃɛˈgej ˈla/ nuʃ priˈmɛjruʒ ˈmɛziʃ/ mɛˈʎɔ di ˈzɛ nuʃ priˈmɛru ˈɛnu ˈfoj ˈmɛmu ˈumɐ ˈlutɐ ˈmũjtɔ grãdi ˈpurki ˈtivi ki paˈsa ˈɔdɛ ew nãw sɔˈnave ˈnũkɐ pɛˈsɛj ki ˈũ diɛ iˈriɐ de paˈsar ɐˈli// vɛˈdi ˈza sa ˈbãw i ˈomu/ ˈumɐ ˈvɛʃ ki ew sɔ ˈũ miˈudu kɔ ˈmũjtɐ vɛrˈgoɾɐ/ kɔ mũjtɐ vɛrˈgoɾɐ/ maʃ ˈtivi ki faˈzɛr ˈisu/ vɛˈdi sa ˈbãw i ˈɔmu duˈrãti ˈũ ˈɛnu/ deˈpɔʃʃ pur ˈitɛrˈmɛdju ˈdumɛz ɐˈmigɐ mi ˈiʎluɛsiaˈrãw a vɛˈdɛ ˈũ ˈɔtru ˈtipu di neˈgɔsju// ɛˈtãw ˈtivi ki vɛˈdɛ kaˈnɛtɛʃ// deˈpɔʃʃ di vɛˈdɛ kaˈnɛtɛʃ/ vɛˈdiɛ kaˈnɛtɛʃ durãˈti ˈũ ˈɛnu/ paˈsɛj a paˈsɛj a vɛdɛ kaˈRɛgãdɔr di tiliˈfoni / sɛʒʒ ˈmɛziʃ/ deˈpɔʃʃ pɛˈgej ˈɔtru neˈgɔsju/ kɔmɛˈsɛj a vɛˈdɛ gaˈzɔzɐ// gaˈzɔzɐ vɛˈdi ˈũ ˈɛnu/ deˈpɔʃʃ kɔmɛˈsɛj vɛˈdɛr ˈdiʃku// ˈdiʃku vɛˈdi dɔʃʃ ɛnuʃ// di la pra ka/ aˈgɔrɐ ˈɔzi ɛ ˈdiɛ sɔ motoˈkɛjru// Rɛmɛˈdiu a ˈmiɲɐ ˈvidɐ ɛ faʒɛ moˈtoˈtaksi/ ˈkomu nɔʃ ʃaˈmamɔʃ kupaˈpata di vajvɛʃ]

EMB

[... ˈalgu ki ɐˈʃɛj ˈsɛprɐ ˈũ ˈpɔwku si kaˈʎa sɛ Rɛʃˈpɔtɐ// tɔdɛ vɛʃ ki ew saˈiɛ di ˈum ˈnivɛʃ di formaˈsãw paɾɐ owtru/ ʃˈtavɛ ˈsɛprɐ ˈikomoˈdadu / visto ki ˈza kɔmɛˈsɛj a frɛkɔɛˈtar u priˈmɛjru ˈnivɛʃ kɔ sɛti ˈɛnuʒ di iˈdadu/ tãw ʎɔgu ki tɛrˈminɛ si kɔ a ˈkwartɐ ˈklasi/ nɛz aʎtɔrɐ/ nɔ kɔsɛˈgi ˈdar sɛ ˈkɔɛsiɐ ˈpurki ʃˈtavɛ ˈikomoˈdadu izatɛmɛti kɔ a tubɛrkuˈʎozi/ nɛ alˈtɔrɐ...]

[... ˈkomu u deʒɛʒu ˈɛrɐ... si forˈmar ˈpaɾɐ ɛˈtãw ˈsɛr profɛˈsɔr/ sobɾɛtudo/ na kaˈdɛjɾɐ di matiˈmatikɐ i ˈfizikɐ i ˈɔdi nãw fuʒ admiˈtidu i ˈvi ow ˈsɛr admiˈtidu na ʃˈkɔʎɐ di formaˈsãw tɛkniko/ ʃˈtavɛmuz ˈali priˈmɛjru nu ˈkursu di ˈzɛʃtãw di siʃˈtɛmɛz ˈiforˈmatiku// ˈkomu ɛ ˈalgu ˈmũjtɔ di ˈfrɛti daˈkilu ki ew deʒɛˈzavɐ/ nu priˈmɛjru ˈɛnu ˈtivi ˈmũjtɛʒ difikuˈdadi ɛ si ɛkɔãˈdrɛ tãtu kɔ az ˈnɔrmɛʃ du ʃiʃtiˈtutu...]

ESB

[ew akɾɛˈditu maʃʃ ki ˈumɐ tɛtaˈtivɛ di ˈkoizɐ/ nãw ɛ/ di fuˈzirɛʃ a Rɛʃpɔsabiliˈdadu/ nãw ɛ/ ˈpurki paˈresi abˈsurdu ˈdɛtru do ˈnosu kɔˈtɛʃtu aˈki/ ˈũ profɛˈsɔr du ɛˈsinu priˈmarju/ nãw ɛ/ ˈidi ˈkar ˈɔtrɛ ˈbazi ˈpaɾɐ u ʃtuˈdãti/ ˈpaɾɐ u ɐˈlunu/ nãw ɛ/ ˈpurki a ˈnosɐ realiˈdadu/ nãw ɛ/ ˈpɛlu ki sɛʒ/ nãw ɛ/ u ˈnivɛʃ priˈmarju/ kɔ ˈfɔrmi u ˈtɛrmu ˈta ˈidi ˈkar/ priˈmarju ɛ ˈmɛzmu priˈmarju// ɛˈtãw ew ˈafu ew ˈafu ki ɛ ˈtɔduʒ ˈnivɛ deˈviɐ ouˈvɛr ˈRigor// ˈtɔduʒ uʒ ˈnivɛʃʃ ˈdeviɐ ˈtɛr ɐˈvidu koʒɛ Riˈgor Riˈgor Riˈgor i ˈnadɛ di siˈpaˈtiɛ purki mũjtɔʃ di nɔʃ/ nãw ɛ/ kɔ ˈfɔrmi u ɛngɔˈʎɛnu ˈza ɛ karatɛriˈzadu/ nãw ɛ/ ɛ mũjtɔ ɛ mũjtɔ siˈpatiku/ ɛ mũjtɔ akuˈʎɛˈdɔr/ nãw ɛ/ ɛ ˈmũjtɔ amiˈgavɛʃ i ˈnɛʃtɛ amiˈzadi/ ˈnɛʃta siˈpɛˈtiɛ ˈtudu maʃʃ ʃtraˈgamuz ˈɛtɛ/ nãw ɛ/... i kɔfũˈdimuz ɐʃ ˈkoizɛ aˈtɛ ʃtrɛˈgarmuz a kwaliˈdadi du ˈnosu ˈpɾɔpɾju du ˈnosu ˈpɾɔpɾju ɛsinu// ew ˈafu ki /nãw ɛ/ nɔʃ deˈviɛmɔʃ/ vɔ Rɛpɛˈtir/ deˈviɛmɔʃʒ/ nãw ɛ/ priˈmar ˈpɛlu Riˈgor i deˈpɔʃʃ akaˈbarmɔʃ kɔ ˈɛsɛʃ suˈpɔʃtɛ siˈpaˈtiɛ ki ˈvɛʃ ˈsɔ dɛnɛˈgrir u ˈnosu ɛˈsinu]

[...ew ˈkwãdu sɔ rɛfɛrɛsiˈadu mɔˈdɛlu ˈnɛsɐ ˈnɛsɐ ˈlutɐ pɛʎɐ sobɾɛvivɛsiɐ/ ew mɛ siˈtu mũjtɔ a ˈʎɛgrɛ mũjtɔ a ˈʎɛgrɛ]

[...a mɔˈdɛlu ki nɔʃ deˈvɛmɔʃ sɛˈgir ki nuʃ ˈiʃpiɾãw]

[ˈtɛɲu a ˈli ˈtãtuz ɐˈmiguz i az ˈvɛziʃʃ fiˈkãw aˈsi sɛ ˈfɔrsɛʒ di ˈũti dɛʃ difikuˈdadi maʃ ˈkadɛ... ˈkadɛ ˈdiɛ/ ˈkadɛ moˈmɛtu/ ˈkada opɔrtuniˈdadi/ ew ʎiʃ fortaˈʎɛsu izatɛˈmɛti ˈpaɾɐ sɛgirɛʃ ɛ frɛti]