

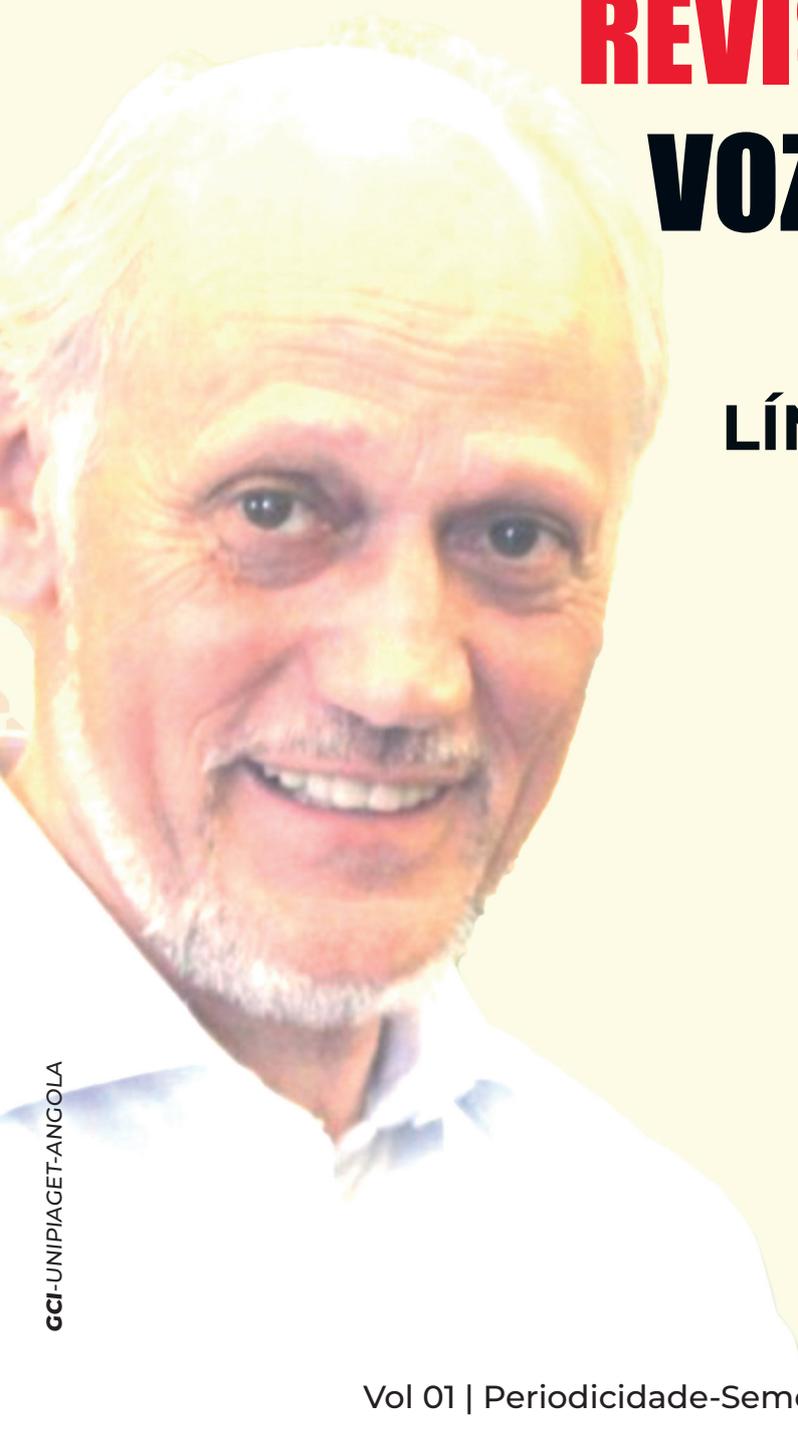


— Universidade —
Jean Piaget
ANGOLA

**FACULDADE DE HUMANIDADES, ARTES,
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

REVISTA CIENTÍFICA **VOZ NUNCIADORA**

**DIDÁCTICA,
LÍNGUAS E LITERATURA**



Vol 01 | Periodicidade-Semestral | N° 01- Abril de 2025



— Universidade —

Jean Piaget

ANGOLA

REVISTA CIENTÍFICA VOZ 'NUNCIADORA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DIDÁCTICA,
LÍNGUAS E LITERATURA

Vol nº 01 | Periodicidade-Semestral | Nº 01- Abril de 2025

FICHA TÉCNICA

Propriedade: Faculdade de Humanidades, Artes, Educação e Formação de Professores-UniPiaget

Volume: 01

Edição nº: 01 - Abril de 2025

Periodicidade - Semestral

Arranjo gráfico e paginação: Gabinete de Comunicação Institucional da UniPiaget

Coordenação Geral da Revista: Francisco Honorato Kambali

Coordenação editorial e organização: Estêvão Ludi e Hélder André

Conselho Científico:

Matos Enoque, PhD (Psicologia Social/ Administração e supervisão Educacional)

Paulo Jorge Quiteque Inglês, PhD (Sociologia)

Pedro Ângelo Pereira da Costa, PhD (Literatura oral)

Estêvão Ludi, MsC (Línguas Africanas e Literatura)

Francisco Honorato Kambali, MsC (Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa)

Hélder André, MsC (Literatura e Filosofia)

Luciano Carlos Muhongo, MsC (Gestão curricular)

Moisés Barnabé Upindi Pacatolo, MsC (Psicologia)

Reinaldo João Tomás, MsC (Linguística Africana)

Teresa Josefa Mige Conde, MsC (Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa)

Sumário

1. Palavras de A. Oliveira Cruz	05
2. Editorial.....	06
3. (Não)Eliminação da Educação Musical do currículo do Ensino Primário: Opiniões dos professores e alunos - Constantino Veríssimo Serafim Sakawa	09
4. Importância do conhecimento e ensino das línguas nacionais para o atendimento ao público - Teresa Paixão	24
5. Estrutura da Voz Passiva em Umbundu: uma perspectiva morfossintáctica - Joaquina Palo	40
6. Estudo morfossemântico dos zoónimos na língua nacional umbundu: município do Ukuma - José Gabriel Chivala	63
7. Conjugação pronominal: estudo comparativo entre o kimbundu e o português - Francisco Martins	79
8. Interferência do Kimbundu na formação dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos no português falado pelos habitantes do município de Viana - Simão Quileba	87
9. Abordagem morfossintáctica do imperativo nos media televisivos angolanos - Betuel Vunda José Tomé	97
10. As incoerências no emprego das formas verbais para o imperativo no português de Angola - Imaculada Domingos	106
11. Pontuação: entre o abuso e a falta - Fidel António José Fernando	120
12. Realização do ditongo “ei”: um convite ao ensino-aprendizagem da poliglossia na própria língua - Victor Sambonga Mariano	135
13. A invasão da língua inglesa e o futuro da língua portuguesa - Adilson Fernando João	150
14. Identificação e análise estilística das figuras fónicas nos provérbios Kongo e Ovimbundu: uma descrição na perspectiva da linguística - Narciso Benedito Homem	158
15. A Leitura: um contributo para a melhoria da competência linguística - Valéria Diogo	174
16. Natureza e cultura - Estêvão Ludi	182

Caderno sobre António de Oliveira Cruz

17. António Oliveira Cruz – Por mim passa um vento e variações em se...: Diálogo remissivo, A natureza e essência do ser-se por meio da poesia - Ester Diahh	192
18. O estilo de A. Oliveira Cruz expressa por reticências - Estêvão Ludi	194
19. Autores	198

Palavras de **A. Oliveira Cruz**

À Coordenação geral e concreta da Revista "Voz 'Nunciadora" – em fase de procriação e nascimento.

Parabéns pelo vosso arrojo , assumindo o que de mais profundo gravita, nos suspiros e sonhos do Mundo.

A "Voz 'Nunciadora" é uma voz profética e intrinsecamente poética.

-Aliás, como reza o Hai Canto de que surge:

"...mesmo ao limite da angústia...
Lança-te em Voz 'Nunciadora!

... da Promessa ...Última!"
(Hai Cantos, volume XVII)

- E o complementa, este:

"...grita a Voz...bem alto!
proclama aos Céus e aos Ventos!
... o Homem...Unidiverso!"
(Hai Cantos, volume XIX)

- E lhe abre as portas do infinito, este outro:

"...há uma Voz que em ti brota...
e a ti chega de Universos
...'inda por nascer!"
(Hai Cantos, volume XVII)

É, pois, tempo - Caros amigos e Colégas - de lançar mãos e sonhos à Obra!...

Um abraço fraterno

A.Oliveira Cruz

Editorial

A aposta em ferramentas capazes de potenciar o ensino é uma necessidade não só dos governos como também das academias. Com esta iniciativa, pensamos em incentivar a comunidade académica piagetiana e não só na aposta para a investigação. Pois o ensino superior no país, sobretudo, vai enfrentando maiores desafios voltados para a qualidade de ensino. A ideia é de Angola conseguir situar-se em lugares cimeiros comparativamente a outros países africanos e não só em termos de instigação. Para tal, as instituições de ensino superior necessitam de melhoria de alguns parâmetros. Um dos parâmetros tem a ver com a investigação científica, que pouco ou nada se verifica.

No processo de ensino-aprendizagem, os desafios de aposta de metodologias adequadas em cada contexto devem estar sempre presentes em cada prática pedagógica. A intenção é sempre ir aprimorando aquilo que possa fomentar o ensino, com maior preocupação para a comunicação pedagógica (sobretudo em sócio-linguística) e para o desenho curricular.

Neste âmbito, com intenção de ligar a prática pedagógica à investigação, surge a ideia de criação desta Revista Voz ́ Nunciadora, digital, afecta à FHAEPF da UniPiaget. Olhando para as principais linhas da faculdade- didáctico-pedagógica, linguística e literatura, pensou-se numa revista de pendor multidisciplinar-didáctica, línguas e literatura (semestral).

Para o nº 1 desta revista, na vertente da didáctica, Constantino Veríssimo Serafim Sakawa, em (Não) Eliminação da Educação Musical do currículo do Ensino Primário: Opiniões dos professores e alunos, apresenta uma proposta sobre a disciplina de Educação Musical no ensino primário.

Num inquérito nacional sobre a adequação curricular em Angola, realizado pelo INIDE (2018), as disciplinas de Estudo do Meio e Educação Musical aparecem como as mais indicadas para uma possível eliminação no currículo. Com base nesta realidade, o autor procura descrever a pertinência desta disciplina, de base empírica, contado com a opinião de alguns professores e alunos.

Relativamente à linguística, a revista traz contributos voltados para as línguas nacionais e para a língua portuguesa. Para o primeiro caso, Teresa Paixão apresenta como proposta a Importância do conhecimento e ensino das línguas nacionais para o atendimento ao público. Num país multilíngue, a autora entende que o bilíngue, em diversos contextos, é, inequivocamente, necessário, dali a pertinência das línguas nacionais no sector da saúde, para facilitar não só a comunicação como também o diagnóstico.

Joaquina Paulo, numa perspectiva morfossintáctica, faz a análise de Estrutura da Voz Passiva em umbundu. A base teórica da sua discussão parte pela estrutura sintagmática, verbal e marcação do tempo em umbundu, uma língua bantu, com particularidades próprias. É a partir desta base que a autora procurou demonstrar a estrutura da voz passiva, com diferentes particularidades em cada tempo verbal.

Em Estudo morfossemântico dos zoónimos na língua nacional umbundu: município do Ukuma, José Gabriel Chivala demonstra a importância da onomástica. Tendo como foco os zoónimos, neste estudo, pode-se observar que um indivíduo pode levar o nome de um animal. Ao se atribuir o nome, devem-se observar as questões históricas, culturais e as características do animal em si. Para os Ovimbundu,

as características de um animal podem incorporar a identidade de um indivíduo, tornando-se manso, guerreiro e leal ou desonesto.

Por sua vez, Francisco Martins apresenta uma comparação da Conjugação pronominal entre o kimbundu e o português. Para a defesa da sua tese, o autor demonstra as particularidades distintas entre as duas línguas, com realce para a posição dos morfemas.

Simão Quileba reconhece a necessidade da inovação do léxico de uma língua, tendo em conta o processo de globalização. Neste caso, Quileba fala da neologia, como um fenómeno linguístico, que permite a inovação das palavras. Por meio de Interferência do Kimbundu na formação dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos no português falado pelos habitantes do município de Viana, o autor demonstra a presença dos morfemas – que indicam aumentativo e diminutivo - em kimbundu na estrutura de palavras em português.

Betuel Vunda José Tomé apresenta uma proposta do uso correcto do imperativo. Com Abordagem morfossintáctica do imperativo nos media televisivos angolanos, identifica algumas incongruências no uso do imperativo por indivíduos de diferentes estratos durante a sua participação em programas televisivos em Angola.

Imaculada Domingos, por meio de enunciados de provas do ensino geral e de textos de publicidade e propaganda, faz a análise de Incoerências no emprego das formas verbais para o imperativo no português de Angola. Para a autora, a confusão consiste na distinção dos pronomes pessoais da 2ª pessoa e 3ª pessoas do singular, o que marca o tratamento formal e informal.

A partir de Pontuação: entre o abuso e a falta, Fidel António José Fernando questiona as metodologias e os programas utilizados no contexto escolar (no I Ciclo), podendo propiciar a incoerência. Para o cumprimento correcto de sinais de pontuação, Fidel Fernando entende que se devem observar os critérios sintácticos e não prosódicos, como muitas vezes acontece erradamente.

Victor Sambonga Mariano, apoiando-se à teoria da variação linguística proposta por William Labov, reflecte a Realização do ditongo “ei”: um convite ao ensino-aprendizagem da poliglossia na própria língua. Tratando-se de um fenómeno, nalguns casos, extralinguístico – o que ultrapassa o contexto escolar, o autor aproveita a ocasião para propor estratégias que possam servir para a sala de aulas.

Em A invasão da língua inglesa e o futuro da língua portuguesa, Adilson Fernando João preocupa-se com o fenómeno de invasão linguística. A partir, sobretudo, de textos publicados nas redes sociais, Adilson procurou analisar o modo como diversas unidades lexicais da língua inglesa vão incorporando na língua portuguesa. Apesar de reconhecimento de coabitação das línguas num mundo globalizado, o autor está preocupado com o futuro do português.

Na vertente literária, Narciso Benedito Homem, por intermédio da teoria estilística descritiva-estruturalista, proposto por Charles Bally, faz a análise estilística das figuras de sons nos provérbios em kikongo e umbundu. Neste estudo, observa-se que o conhecimento de figuras fónicas em línguas bantu exige o domínio da fonologia e fonética. Pois, diferente de línguas neolatinas, em que se

se identificam, por exemplo, as rimas nas últimas palavras de cada verso, as línguas bantu apresentam particularidade tonal.

Valéria Diogo, com *A Leitura: um contributo para a melhoria da competência linguística*, destaca o papel da família e da escola para o incentivo à leitura. É no seio da família que o indivíduo, obviamente, deve ser incentivado a ler. A escola é uma instituição por excelência a guiar o indivíduo para a leitura não só de textos, mas também do mundo.

Finalmente, a partir de *Natureza e Cultura*, Estêvão Ludi procura reflectir as textualidades, tendo como base “*A Praga*”, obra de Óscar Ribas. A partir deste estudo, Ludi apresenta a relação entre a natureza e a cultura.

Estêvão Ludi
(Editor - Chefe)

(Não)Eliminação da Educação Musical do currículo do Ensino Primário: Opiniões dos professores e alunos

Constantino Veríssimo Serafim Sakawa
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3446-8767>

Resumo

O objectivo deste estudo foi compreender as motivações subjacentes às opiniões dos professores e dos alunos sobre a eliminação da Educação Musical do currículo nacional do Ensino Primário. Para o efeito, foi realizado um inquérito a 135 alunos de escolas do Ensino Primário dos municípios do Dande e Dembos. Para melhor compreender as motivações que os levaram a estar a favor ou contra, foram entrevistados 21 alunos, seleccionados intencionalmente para garantir a representatividade de diferentes perspectivas. A selecção baseou-se na diversidade das respostas ao inquérito. Estes dados foram recolhidos nos dias 19 e 20 de dezembro de 2022. Foram também inquiridos sete professores entre os dias 19 e 22 do mesmo ano. Os resultados obtidos mostram que a maioria dos professores e alunos é contra a eliminação da Educação Musical do currículo nacional do Ensino Primário por contribuir para a formação integral dos alunos e por ser divertida, dinâmica, simples e de baixo grau de dificuldades na aprendizagem. Porém, alguns professores e alunos se manifestaram a favor da eliminação. No entanto, as razões desse posicionamento não põem em causa a pertinência desta disciplina neste nível de ensino, mas colocam em causa, isso sim, a quantidade e qualidade das aulas.

Palavras-chave: Educação Musical; Currículo escolar; Opiniões de professores e alunos.

Kitetu

Odisukinu dya dilongelu didi dyadilugile ni kwijiya okikuma kyaswinisa uzwelelu wa alongexi ni wa alongi ni ukatwilu wa Ulongelu wa Mumbu ku mukanda wa Ulongelu wa Dimatekenu. Mukiki, asokekaku kibudisu ku 135 kya alongi axikola ya Dmatekenu dya mbonge ya Dande ni Dembo. Mbata kutetulukila kyambote okikuma kwasunisa kuxikina mba kudituna, ebudisaku 21 ka alongi, asangula lwelu mbata kukolesa ukexilu wa matelumatelu. Usolelu otalesa mu matelumatelu a itambwisilu ku kibudisu. Maba ya asokejeka mu izuwa ya 19 ni 20 a mbeji ya Kayadi ya muvo wa 2022. Ebudisaku na hama ya alongexi mu izuwa ya 19 ni 22 ya mbeji yeniyi. Odisuniku dilondekesa alongexi anzungule ni alongi kyaxikina ukatwilu wa Ulongelu wa Mwimbu ku mukanda wa Ulongelu wa Dimatekenu, mukwila wahula ukudulu wakindamana wa alongi ni kukalawu waditonokeku, usakamanu, waleluluka ni kukamba kubindamekesa mu kudilonga. Anga, alongexi ni alongi amoxi akiwabela ujiminu we. Mukiki, okixinganeku kya uwabelu yu kikyaxombwe ujingisu wa ulongelu yu muditala didi dya

Maba Angunji: Ulongelu wa Mwimbu; Mukanda wa Xikola; Uzwelelu wa Alongexi ni Alongi.

Abstract

The aim of this study was to understand the motivations behind teachers' and students' opinions on the Music Education elimination from the national curriculum of Basic Education. To this end, a survey was carried out with 135 students from primary schools in Dande and Dembos municipalities. In order to better understanding the motivations that led them to be in favor or against, 21 students were interviewed, selected intentionally to ensure the representativeness of different perspectives. The selection was based on the diversity of responses to the survey. This data was collected on December 19 and 20, 2022. Seven teachers were also surveyed between the 19th and 22nd of the same year. The results obtained show that the majority of teachers and pupils are against the elimination of Music Education from the national curriculum in Primary Education because it contributes to the integral formation of pupils and because it is fun, dynamic, simple and low in learning difficulties. However, some teachers and students were in favor of eliminating it. However, the reasons for this position do not call into question the relevance of this subject at this level of education, but rather the quantity and quality of lessons.

Keywords: Music education; School curriculum; Teachers' and students' opinions.

Introdução

A Educação Musical desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, contribuindo para o aprimoramento da cognição, da motricidade, da sensibilidade e da criatividade. (Mateiro & Ilari, 2012) A sua inclusão no currículo do Ensino Primário angolano representou um marco importante na busca por uma formação integral dos alunos. No entanto, apesar dos reconhecidos benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, tem sido alvo de acalorados debates, especialmente após a divulgação dos dados do Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola (INACUA, 2018), que revelaram um cenário preocupante: mais da metade dos participantes, incluindo professores e alunos, defendem a eliminação da disciplina.

Diante dessa dicotomia, surgiu a necessidade de ir além da simples resposta "sim/não" fornecida pelos participantes do estudo e compreender as motivações por trás das opiniões divergentes. Esta pesquisa quali-quantitativa buscou aprofundar-se as razões que motivam os alunos e professores a posicionarem-se a favor ou contra a permanência da disciplina no currículo do Ensino Primário.

Esse estudo traz subsídios para a tomada de decisões mais conscientes sobre o futuro dessa disciplina em Angola. Acreditamos que a compreensão das motivações por trás da busca por sua eliminação permitirá a construção de soluções que conciliem as necessidades educacionais com as diversas realidades do ensino em Angola.

1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PRIMÁRIO

A Educação Musical, como a conhecemos hoje no Ensino Primário, surge em 2001 no âmbito da 2ª Reforma Educativa, sustentada pela Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que, segundo Silva (como citado pela Agência Angola Press, 2012), contou com a colaboração do Ministério da Cultura. Ela surge enquanto parte da educação artística e estética, objectivando contribuir para a formação de uma personalidade preparada integralmente. Esta difere da Música que se dedica à formação de profissionais de arte, preparados em escolas especializadas ou em conservatórios, aprendendo instrumentos básicos. (Cunha, 2009).

A Educação Musical encontra-se organizada em três níveis, com duas classes em cada nível (1ª e 2ª classes; 3ª e 4ª classes; 5ª e 6ª classes) para facilitar a progressão gradual das aprendizagens (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2019), alinhando-se pelo facto do desenvolvimento musical também se dar por estágios assim como em outros campos do conhecimento. (Justi, 2010).

Para essa disciplina, reserva-se um (1) tempo lectivo semanal, 30 tempos por classe, o que corresponde a um ciclo de 180 tempos, a menor carga lectiva do currículo do Ensino Primário. Alguns autores, como Mussungu (2015) e Sakawa et. al. (2020), consideram serem tempos insuficientes para a concretização dos objectivos.

O ensino desta disciplina é assegurado por professores formados em ciências da educação, na especialidade de Instrução Primária e/ou Pedagogia (Variante Ensino Primário), cursos que incluem a disciplina de Expressão Musical, Motora e Artística em seu plano de estudo. (Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro, 2020; Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho, 2018).

1.1.1 Importância da Educação Musical

Desde o Pré-Escolar, a educação busca promover o desenvolvimento integral dos alunos através de um currículo amplo e diversificado, que ofereça aos alunos possibilidades de desenvolvimento em todas as áreas do ser humano como aspectos físico, motor, cognitivo, social, emocional e afectivo. (Ministério da Educação, 2020) Para a concretização desse desiderato, o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação decidiu incluir a Educação Musical no currículo do Ensino Primário com vista a favorecer melhor desempenho escolar e maior saúde física e mental. (INIDE, 2019).

Essa inclusão acontece em um contexto de bastante preocupação em relação ao resgate de valores e de identidade cultural, mas também em relação à poluição sonora. Esta que, em 2011, veio a ser declarada pela OMS, Organização Mundial da Saúde, como a segunda poluição mais prejudicial à saúde, atrás apenas da poluição do ar. (Estevam, 2012) Em Luanda, de modo particular, Fernandes e Torres (2014) demonstraram que os níveis de sons se encontram acima do recomendado pela OMS, sobretudo por conta do tráfego. Por outro lado, o secretário de Estado para o Ensino Técnico Profissional, Joaquim Baptista admitiu, na sua intervenção a Conferência sobre Língua Gestual Angolana, que um número preocupante de cidadãos angolanos, entre crianças, jovens e adultos, sofrem de deficiência auditiva (surdez). (Jornal de Angola, 2019) Nesta sentido, a Educação Musical não surge como uma disciplina que visa formar profissionais da música, mas que busca educar musicalmente os alunos na relação homem-música-educação-saúde.,

Nessa relação, não basta criarem-se regras, leis e proibições para que a problemática provocada por esses desequilíbrios, como o excesso de ruído ambiental e da poluição sonora, seja atacada. É preciso aperfeiçoar os modos de apreensão do som pelo homem, valorizar sua importância, e fazer um profundo trabalho de conscientização a respeito de seu impacto no ambiente, fazê-lo construir campos sonoros adequados a cada um e à sociedade em que vivem, mediante a instrução, com especialistas ou não especialistas em música. (Schafer como citado em Mateiro & Ilari, 2012).

A esse respeito, Cardoso (como citado em Araújo, 1981, p. 5) afirma:

Não podemos justificar a ausência de música, principalmente para as crianças das escolas públicas, por ter a música uma influência decisiva na formação do caráter do indivíduo. (...) A música evita recalçamento, serve de expansão a estados emotivos e do temperamento que ignoramos possuir, conseqüentemente, equilibra a personalidade, portanto é força de disciplina social.

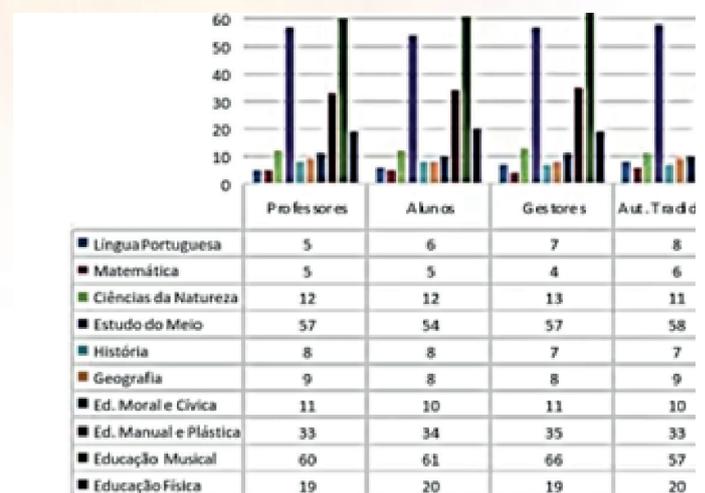
Segundo os estudos de Soncini e Costa (2006), a prática musical estimula o desenvolvimento da percepção auditiva melódica, harmônica e do processamento auditivo. Outros estudos, como o Schellenberg (2004), Zatorre et. al. (2007, como citado em Eugênio et. al., 2012), Forgeard et. al. (2008), Moreno et al. (2009) e Slevc et al. (2009), assinalam que os alunos expostos à prática musical apresentam melhor desempenho em tarefas de matemática, leitura, vocabulário, sintaxe, habilidades visuais, espaciais e motoras. Com base no acima exposto, entre Cardoso (como citado em Araújo, 1981), Schafer (como citado em Mateiro & Ilari, 2012), Soncini e Costa (2006), INIDE (2019) e autores acima mencionados, compreende-se que

é consensual a necessidade da Educação Musical no currículo escolar das crianças. Correia (2018), Mussungu (2015) e Sakawa et. al. (2020), embora não se tenham pronunciado a respeito da eliminação da Educação Musical no currículo do Ensino Primário, identificaram em seus estudos problemas funcionais nas instituições de ensino primário, como a falta de laboratório para as aulas, o estado do programa dessa disciplina e a qualidade da formação dos professores.

1.1.2 Educação Musical no relatório do INACUA e outros estudos

O Inquérito Nacional Sobre a Adequação Curricular em Angola, doravante INACUA, “procurou obter contribuições da sociedade angolana para estruturar referências curriculares, relativamente, diversificadas sobre as condições e as possibilidades de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem em Angola” (INIDE, 2018, p. 1). Este estudo deu (PAC) 2018-2026, no qual consta a proposta de eliminação da Educação Musical do currículo do Ensino Primário, conforme o gráfico.

Figura 1. Eliminação da Educação Musical no Ensino Primário, por disciplinas e agentes da educação (Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola – INACUA)



Fonte: INIDE (2018)

Os resultados do INACUA indicam que uma média percentual de 59.9 % dos participantes são a favor da eliminação da Educação Musical do currículo do Ensino Primário, um crescimento de 8.3% se comparado ao Pré-escolar, o nível de base. Em relação aos alunos e professores, 61% e 60%, respectivamente, mostraram-se a favor.

Além dos professores e dos alunos, outros professores do Ensino Geral, coordenadores pedagógicos, directores de escolas, estudantes finalistas de ISCED, encarregados de educação, representantes de igrejas, autoridades tradicionais e outros compõem a amostra desse estudo. Todos eles responderam a pergunta A3. Que disciplinas eliminaria dos currículos actualmente vigentes? Apresentou-se-lhes possibilidade de escolherem uma ou mais opções entre as dez alíneas e, no final, apresentar sugestões.

Entre as limitações do estudo estão a falta de desagregação do rural e urbano; do masculino e feminino; e das habilitações. O autor considerou que essa última limitação é parcial, na medida em que, indirectamente, se sabe as habilitações dos professores. (INIDE, 2018).

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo envolveu 140 participantes, distribuídos por cotas: 60 alunos dos Dembos e 73 alunos do Dande, totalizando 133 alunos. Sete professores também participaram, sendo 2 dos Dembos e 5 do Dande.

Em relação à abordagem, adotamos uma abordagem mista. Essa escolha deveu-se à necessidade de se aprofundar a compreensão das motivações por trás das opiniões dos professores e dos alunos, revelando nuances e detalhes que os dados quantitativos não puderam captar.

Quanto à finalidade, o presente estudo é descritivo, pois visou aferir as opiniões para compreender as motivações que levaram os professores e alunos a tomarem decisões sobre a eliminação da disciplina.

Através da técnica de survey, tem-se dados quantitativos dicotómicos (Sim/não), utilizando formulários aos alunos. Para aprofundar as respostas dos alunos e compreender as motivações por trás de suas opiniões, foram realizadas entrevistas com 21 alunos selecionados intencionalmente para garantir a representatividade de diferentes perspectivas. A selecção foi baseada na diversidade de respostas no inquérito e na busca por abranger diferentes grupos de alunos. A recolha de dados foi realizada presencialmente nos dias 19 e 20 de dezembro de 2022. Foram também inquiridos professores entre 19 e 22 de dezembro de 2022, utilizando a ferramenta Messenger Lite devido à sua praticidade (redução de tempo e custo) e acessibilidade.

Figura 2. Perfil dos professores abrangidos pelo inquérito, entre 19 e 22 de dezembro

Identificação	Nível em que actua	Sector de actuação	Habilitações literárias
Professora A	Ensino Primário	Público	Estudante de Licenciatura em L. Portuguesa e técnica media em Ensino Primário
Professor B	Ensino Primário	Público	Licenciado em Ensino da Pedagogia
Professor C	Ensino Primário	Público	Licenciado em Ensino da Pedagogia

Professor D	Ensino Primário	Público	Licenciado em Ensino da Pedagogia
Professor E	Ensino Primário	Público	Licenciada em Química
Professor F	Ensino Primário	Público	Licenciado em Ensino da Pedagogia
Professor G	Ensino secundário	Público	Licenciado em Ensino da Matemática
Professor H	Ensino secundário	Público	Licenciado em Ensino da Pedagogia

Ao analisar a Tabela 1, observa-se que a maioria dos alunos, em média 96%, é favorável à manutenção da Educação Musical no currículo do Ensino Primário. Essa preferência se manifesta contundente nas classes iniciais e final (1ª, 2ª e 6ª classes) e se mantém significativa nas demais classes, contrariando os 61% apresentados pelo INI-DE (2018) no relatório do Inquérito Nacional Sobre Adequação Curricular. Porém, essa diferença pode estar associada ao facto de terem sido realizadas em contextos diferentes e aplicadas metodologias diferentes.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Resultados e discussão dos resultados do formulário aplicado aos alunos

Quanto aos pareceres dos alunos, os resultados revelam que a maioria dos alunos é contra a eliminação da Educação Musical do currículo do Ensino Primário. Essa maioria concentrou-se em todas as classes, sendo unânimes nas 1ª, 2ª e 6ª classes, conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Pareceres dos alunos e alunas entrevistadas Eliminação da Educação Musical no currículo do Ensino Primário

Pareceres dos alunos (as)	Aluno-1ª classe		Aluno-2ª classe		Aluno-3ª classe		Aluno-5ª classe		Aluno-3ª Etapa		Aluno-6ª classe	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Não	15		15	100	12	80	14	93	60	100	15	100
Sim	0	0	0	0	3	20	1	7	0	0	0	0
Total	15		15	100	15	100	15		60	100	15	100

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

3.2. MOTIVAÇÕES DAS OPINIÕES DOS ALUNOS

Em relação às justificações da escolha desses alunos sobre a eliminação ou não da EM no currículo nacional do Ensino Primário, constatou-se que os alunos preferem sua permanência porque acham elas divertidas e dinâmicas, por sua simplicidade e baixo grau de dificuldades nas aprendizagens dos saberes curriculares. (Ver Figura 3)

Figura 3. Justificações dos alunos entrevistados que defenderam a não eliminação da Educação Musical no Currículo Nacional do Ensino Primário.

Aluno (a)	Justificação da escolha
Aluno 1 da 1ª classe Aluno 2, da 1ª classe Aluno 3, da 1ª classe	“Educação Musical kuya” “Gosto muito de Música” “Música tá bom”
Aluno 4 - da 1ª classe, Alunos 5, 6, 7 e 8 da 2ª classe Aluno 9, da 3ª classe	“Eu gosto todas matérias” “Eu só não gosto Matemática. Custa bwé [muito]. Música tá bom, mas professor não gosta cantar”
Aluno 10, da 3ª classe	“Na Educação Musical, brincamos, cantamos, desenhamos batuque, viola”
Aluno 11, da 3ª classe	“Não sei”
Aluno 12, da 5ª classe	“É importante. Às vezes vais querer ser cantora ou dançarina”
Aluno 13, da 5ª classe	“Educação Musical não. É muito fácil. Tem que ser História, professor dita muito”
Aluno 14, da 5ª classe	“Não podemos para de brincar de fazer sons com o nosso corpo, aprender a respeitar o Hino Nacional e debater sobre as músicas dos nossos cantores. Tem muita coisa importante”
Aluno 15, da 6ª classe	“Eu não quero que eliminam porque adoro música, brincar, cantar”
Aluno 16, da 6ª classe	“Educação Musical é divertida. Não gosto de faltar nessa aula. Tem que eliminar Matemática porque é muito difícil”
Aluno 17, da 6ª classe	“A Educação Musical nos ajuda a se divertir [entenda-se divertir], junto com a Educação Física. Se for para eliminar, tem que ser EMP [Educação Manual Plástica]”

Fonte: Dados da pesquisa (2023, grifos nossos).

No contexto deste estudo, a preferência pela manutenção da disciplina demonstra a relevância e o valor que essa disciplina tem para eles. Isso corrobora com os diversos estudos, como o de Schellenberg (2004), Soncini e Costa (2006), Zatorre et. al. (como citado em Eugênio et. al., 2012), que comprovam os benefícios da Educação Musical para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional nos alunos, e os estudos de Forgeard et. al. (2008), Moreno et al. (2009) e Slevc et. al. (2009), que comprovam o melhoramento do desempenho escolar dos alunos quando expostos às práticas musicais.

Para alguns alunos, a preferência pela eliminação da disciplina foi motivada pela falta de aulas nessa disciplina e, para outros, porque a acham monótona, conforme a Figura 4.

Figura 4. Justificações dos alunos entrevistados que defendem a eliminação da Educação Musical no currículo nacional do Ensino Primário.

Aluno (a)	Justificação da escolha
Aluno 18, da 3ª classe	“Gosto de cantar, dançar, mas não nos dão aula de Educação Musical”
Aluno 19, da 3ª classe	“Professor não canta, não brinca com os alunos”
Aluno 20, da 3ª classe	“Nunca tivemos essa matéria”
Aluno 21, da 5ª classe	“Nunca tivemos essa aula. Na prova só mandam desenhar viola com bатуque”

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

3.3 Resultados do inquérito aplicado aos professores

Quanto ao inquérito aplicado aos professores, foi possível constatar que 1 dos inquiridos (o professor B) prefere a eliminação da Educação Musical enquanto o Ensino Primário continuar sem especialistas em Música ou enquanto não houver formações contínuas nesta matéria. A professora A, concorda com uma eliminação parcial, isto é, nas 4ª, 5ª e 6ª classes. E propõem a inclusão desta no Iº e IIº ciclos como forma de preservação da cultura, mas tendo sempre em atenção os tipos de cursos. Outros professores e professoras discordam categoricamente com a eliminação desta disciplina no nível primário por entenderem que desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos.

Para melhor compreender esses pareceres, decidimos agrupá-las em quatro categorias: (1) eliminação parcial, (2) não eliminação condicionada, (3) não eliminação incondicional ou categórica e (4) eliminação incondicional ou categórica.

(1) Eliminação parcial da Educação Musical no currículo do Ensino Primário

A professora A acredita que a Educação Musical deve estar presente na Iniciação, 1ª e 2ª classes, mas integrada a outras disciplinas do Ensino Primário como forma de motivar os alunos.

Eu penso que [a Educação Musical] pode existir em três classes (iniciação, primeira, segunda), isso no Ensino Primário, mas como parte integradora de algumas disciplinas (com enfoque nas motivações). No I ciclo e no Ensino Médio, pode existir para aspectos preponderante, uma vez que existem conteúdos musicais que representam a nossa cultura. (Professora A)

A exclusão das classes subsequentes sugere uma eliminação parcial da Educação Musical no Ensino Primário, isto é, a partir da 4ª classe. Por outro lado, a sua integração em outras disciplinas com vista a motivar os alunos sugere uma visão da disciplina como recurso pedagógico complementar.

A implementação dessas sugestões não favoreceriam o desenvolvimento integral dos alunos, já que diversos estudos demonstram uma correlação positiva entre a educação musical e a melhoria de desempenho de alunos em tarefas de matemática, leitura, vocabulário, sintaxe, habilidades visuais, espaciais e motoras. Como exemplos, podemos mencionar os estudos de Schellenberg (2004), Zatorre et. al. (como citado em Eugênio et. al., 2012), Forgeard et al. (2008), Moreno, et al. (2009) e Slevc et. al. (2009). Ademais, implicaria desconsiderar o facto de que o desenvolvimento musical também se dá por estágios, assim como em outros campos do conhecimento, conforme Justi (2010).

2. Não eliminação condicionada da Educação Musical no currículo do Ensino Primário

Essa categoria representa a opinião dos professores que defendem a manutenção da disciplina no currículo, desde que sejam atendidas determinadas condições. São os casos dos professores B e F.

Segundo o professor B:

(...) é simples, sendo música uma cadeira complexa, se queremos continuar com ela no Ensino Primário, tem de haver especialistas em Música. Se não for a base de especialista, tem de dar formações aos professores sobre os elementos estruturais [da música], porque, se assim não for, minha modesta opinião: Podem mesmo remover [entenda-se eliminar]. Até porque, são poucas as escolas que dão a disciplina

de música como deveria ser. Em quase todas às escolas, as notas são sempre administrativas nesta disciplina, porque, nós os professores, não temos domínio do básico sobre a música. Então é quase impossível ensinar o que não se aprendeu, o que temos feitos é puro improviso. Eu particularmente, estudei música no seminário durante três anos, mas confesso que não era lá grande coisa. Aquilo não é para amadores, é preciso conhecimentos, paixão e muita dedicação. Por isso, se for pela falta de pessoal capazes de ensinar música, como deve ser, podem remover, não faz sentido ter ela na grelha de disciplina, quando a sua efectivação chega a ser quase inexistente. (Dados da pesquisa, 2023, grifos nossos).

Para o professor F, “enquanto não existir professores capazes para responder a demanda da cadeira, não faz sentido continuar, pois há escolas que nem tem professores mesmo disponíveis para ensinar esta disciplina”. (Dados da pesquisa, 2023)

As opiniões dos professores evidenciam a profunda preocupação com a qualidade da Educação Musical no Ensino Primário, por isso condicionam a sua manutenção à contratação de especialistas em música ou à formações contínuas específicas dos professores, de modo a construir um perfil profissional adequado às exigências dessa disciplina.

Esses dados indicam que a postura dos professores não se configura como uma defesa incondicional da disciplina, mas um apelo por medidas que a tornem efetiva para os alunos e professores.

À semelhança dos alunos que preferiram a eliminação da disciplina, o professor B e o professor F não condicionam sua manutenção pelo facto de a considerarem irrelevante, mas por julgarem não haver preparação técnico-científica dos professores.

(3) Não eliminação incondicional ou categórica da Educação Musical do currículo do Ensino Primário

Essa categoria representa a opinião dos professores que defendem a manutenção da disciplina no currículo sob qualquer circunstância.

A maioria dos professores afirmaram ser um erro a eliminação dessa disciplina no currículo do Ensino Primário. Justificam suas opiniões com o facto dela favorecer o desenvolvimento da criatividade, concentração, socialização, além de facilitar a aprendizagem nas demais disciplinas. É o caso dos professores C, D, E e H, que afirmam:

Não concordo. Educação musical deve continua estampado no currículo do ensino primário, pois ela é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois segundo alguns estudos feitos ela acarreta consigo inúmeras vantagens como, por exemplo, Incentiva a criatividade e expressão; desenvolve a cognição; melhora a concentração e o aprendizado; ajuda no aumento da autoestima, amplia a capacidade linguística. As crianças aprendem a entender e compreender o mundo. Retirando essa disciplina do currículo, estaríamos a retardar o desenvolvimento da criança. (Professor C, Dados da pesquisa, 2023)

“Não concordo com a ideia de se eliminar essa disciplina, [pois], é importante para educação dos indivíduos que poderão ser cantores”. (Professor D, Dados da pesquisa, 2023, grifos nossos)

Na minha opinião, a Educação Musical não deveria ser eliminada no currículo do Ensino Primário porque, há várias maneiras e formas da criança aprender. É na base do E.P. onde a criança ganha ânimo em aprender a cantar algumas canções escolares! O aluno do E.P aprende por meio de canções escolares relacionadas com letras, as vogais, etc! Por isso, (...) é muito fundamental! O professor se for criativo e motivador, pode relacionar cada letra que ele for a ensinar com uma música para que a criança esteja mais animada e motivada em aprender. (Professora E, Dados da pesquisa, 2023)

Se ontem se pensou na introdução da mesma (Educação Musical), obviamente traçou-se objetivos, resta saber se os mesmos foram alcançados e o que levaria a eliminação. Posso dizer que tem uma importância extrema na formação de um indivíduo, ainda mais em uma república como a nossa, onde de tudo se canta e pouco encanta. Vê-se logo que muito nos falta sobre a Educação Musical, pois não analisamos o contexto das mesmas músicas, tão pouco as letras (a ligação), por outra, elimina-se a educação musical, o que se vai aplicar? Será apenas um subsistema educacional com poucas disciplinas. (Professor H, Dados da pesquisa, 2023)

A argumentação dos professores destacam a importância da disciplina para a formação integral, para a identificação de futuros cantores e para a motivação dos alunos. A postura assumida por esses professores demonstram um compromisso com a Educação Musical e a convicção de seus benefícios para os alunos. Ao assumir que “muito nos falta sobre Educação Musical”, o professor H demonstra que sua opinião não ignora os desafios dessa disciplina. A professora E, ao afirmar que o aluno aprende sobre as letras e vogais durante as canções, deixa transparecer que a concebe como estratégia de ensino para as demais disciplinas e não como uma disciplina autônoma. Esta visão pode influenciar negativamente a qualidade da prática educativa e a operacionalização dos objetivos da disciplina, uma vez que o professor desconhece a real finalidade da disciplina nesse nível de ensino.

(4) Eliminação incondicional ou categórica da EM do currículo do EP

Na categoria da eliminação incondicional ou categórica, encontra-se apenas o professor G, que considera não ser importante para a educação da maioria das populações, pois estas não desejam fazer música no futuro.

A afirmação categórica do professor G, sobre a necessidade de se eliminar a Educação Musical por considerá-la irrelevante para os alunos, é rebatida por vários autores, que voltamos a citar: Schellenberg (2004), Moreno et. al. (2009), Forgeard et. al. (2008), Slevc et. al. (2009) Zatorre et. al. (como citado em Eugênio et. al., 2012), Cardoso (como citado em Araújo, 1981), Schaffer (como citado em Mateiro & Ilari, 2012), Soncini e Costa (2006) e INIDE (2019).

A afirmação do professor G é fundamentada numa pseudoconcepção da Educação Musical no Ensino Primário, o da formação de futuros músicos, contrariando sua real finalidade nesse nível de ensino, como propõem Cunha (2009) e o próprio INIDE (2019).

Conclusões

Com base nos dados recolhidos neste estudo, que teve como objectivo compreender as opiniões dos professores e alunos sobre a eliminação da Educação Musical do currículo do Ensino Primário, podemos concluir o seguinte:

A maioria dos alunos é a favor da manutenção da disciplina no currículo. Isso demonstra que ela é considerada importante e valiosa como fonte de prazer e bem-estar para a maioria deles.

Os alunos que defendem a eliminação da disciplina o fazem por motivos específicos: Falta de aulas e monoteísmo das aulas. Isso sugere que, para atender às expectativas dos alunos, a qualidade e a quantidade das aulas precisam ser melhoradas.

Ao darem pareceres favoráveis à permanência da Educação Musical no currículo nacional do Ensino Primário, os professores reconhecem a importância da Educação Musical para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, alguns professores condicionam a sua permanência à melhoria das condições de ensino, como a formação adequada dos professores e a disponibilidade de recursos de ensino mais adequados.

A partir dos dados deste estudo, é evidente que a Educação Musical é uma disciplina importante para a maioria dos alunos e professores do Ensino Primário. No entanto, existem alguns desafios que precisam ser superados para que a disciplina possa alcançar todo seu potencial. É fundamental que haja um diálogo entre professores, alunos e gestores escolares para encontrar soluções que atendam às necessidades de todos os envolvidos.

Essa pesquisa tem o potencial de gerar impactos positivos na compreensão da Educação Musical, no desenvolvimento de propostas didáctico-pedagógicas mais adequadas às necessidades e realidades dos alunos e na formação de professores.

Referências

- Agência Angola Press. (2013, 24 de abril). Ministério da Educação anuncia disco Canções da Minha Escola. Portal de Angola, Luanda, 12 de novembro de 2022. Disponível em <https://www.portaldeangola.com/2013/04/24/ministerio-da-educacao-anuncia-disco-cancoes-da-minha-escola/>
- Araújo, M. C. (1981). A educação musical como agente facilitador do processo de aprendizagem. [Dissertação de mestrado]. Instituto de Estudos Avançados em Educação.
- Baxe, H., Fernando, M., & Paxe, I. (2016). Formação, actuação e identidade dos professores. Rede Angola da Sociedade Civil para Todos.

- Correia, J. L. G. (2018). Profissionalidade docente: os desafios e perspectivas dos professores face à monodocência na 5ª e 6ª classes do Ensino Primário, numa escola da província do Bengo. [Dissertação de mestrado]. Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.6/9975>
- Cunha, L. D. (2009). Educação Musical-5ª e 6ª classes. Texto Editores.
- Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho. (2018). Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação. Diário da República, I série, n.º 95.
- Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro. (2020). Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República, I série, n.º 168.
- Agência Angola Press. (2013, 24 de abril). Ministério da Educação anuncia disco Canções da Minha Escola. Portal de Angola, Luanda, 12 de novembro de 2022. Disponível em <https://www.portaldeangola.com/2013/04/24/ministerio-da-educacao-anuncia-disco-cancoes-da-minha-escola/>
- Araújo, M. C. (1981). A educação musical como agente facilitador do processo de aprendizagem. [Dissertação de mestrado]. Instituto de Estudos Avançados em Educação.
- Atualização Científica, 18(2), 161-170. Fonte: <https://doi.org/10.1590/S0104-56872006000200005>
- Baxe, H., Fernando, M., & Paxe, I. (2016). Formação, actuação e identidade dos professores. Rede Angola da Sociedade Civil para Todos.
- Correia, J. L. G. (2018). Profissionalidade docente: os desafios e perspectivas dos professores face à monodocência na 5ª e 6ª classes do Ensino Primário, numa escola da província do Bengo. [Dissertação de mestrado]. Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.6/9975>
- Cunha, L. D. (2009). Educação Musical-5ª e 6ª classes. Texto Editores.
- Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho. (2018). Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação. Diário da República, I série, n.º 95.
- Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro. (2020). Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República, I série, n.º 168.
- Estevam, G. D. (2013). Poluição Sonora e seus efeitos na saúde humana: Estudo da região metropolitana de Campinas. Campinas: Universidade São Francisco.
- Eugênio, M. L., Escalda, J., & Lemos, S. M. (2012, 27 de outubro). Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: Produção de conhecimento

- nacional e internacional. CEFAC, 5(14), 992-1003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462012005000038>
- Fernandes, W., & Torres, J. C. (2014, 1 de dezembro). Ruído urbano na área central de Luanda. *Revista Angolana de Sociologia*(14), 153-169. Doi: <https://doi.org/10.4000/ras.1126>
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008, 29 de outubro). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *Plos One*, 3(10). doi:10.1371/journal.pone.0003566
- INIDE. (2018). Resultados do Inquérito Nacional Sobre Adequação Curricular em Angola 2018-2025. Mensagem Editora.
- INIDE. (2019). Plano Curricular do Pré-escolar e Ensino Primário. Editora Moderna.
- Jornal de Angola. (2019, 28 de setembro). Milhão de pessoas sofre de deficiência auditiva. *Jornal de Angola*. Luanda, 28 de setembro de 2022. Disponível em <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=436841>
- Justi, L. d. (2010). Jean Piaget na escola de música: O aluno como o sujeito da acção sobre os instrumentos musicais. *Cadernos do Colóquio*, 10(2). Acesso em 19 de Dezembro de 2022, disponível em <http://seer.unirio.br/coloquio/article/view/555>
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias Musicais*. InterSaberes.
- Ministério da Educação. (2001, 31 de dezembro). Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República, I Série* (123), 4423-4454
- Ministério da Educação. (2020, 12 de agosto). Lei n.º 32/20 de 12 de agosto: Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Imprensa Nacional.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009, 1 de outubro). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 712-723. doi:10.1093/cercor/bhn120
- Mussungu, A. D. (2015). Proposta de acções para o tratamento metodológico da habilidade de canto na disciplina de Educação Musical dos alunos da 1.ª classe na Escola do Ensino Primário e do 1.º ciclo do Ensino Secundário N.º383 do Panguila [Monografia] Escola Superior Pedagógica do Bengo.

Sakawa, C. V., Nhang, L. F., & Ekuikui, V. S. (2020). Sugestões metodológicas de ensino do Meio Sonoro para o programa de Educação Musical na 3ª classe. [Monografia]. Escola Superior Pedagógica do Bengo.

Schellenberg, E. G. (2004, 17 de agosto). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x

Slevc, L. R., Rosenberg, J. C., & Patel, A. D. (2009, 9 de novembro). Making psycholinguistics musical: Self-paced reading time evidence for shared processing of linguistic and musical syntax. *Psychonomic Bulletin & Review*, 374-381. doi:10.3758/16.2.374

Soncini, F., & Costa, M. J. (2006, 20 de julho). Efeito da prática musical no reconhecimento da fala no silêncio e no ruído. *Pró-Fono Revista de*

Importância do conhecimento e ensino das línguas nacionais para o atendimento ao público

Teresa Paixão

Resumo

As línguas nacionais, nos últimos tempos, têm merecido uma atenção especial por parte de alguns investigadores. O mesmo não se pode dizer para aqueles que têm o poder de decisão. Pois, tem-se visto um desleixo em termos de inserção no sistema de ensino e a consequente institucionalização nos serviços públicos. Assim, este estudo traz uma temática voltada para a pertinência do conhecimento e ensino das línguas nacionais. O objectivo geral consistiu em compreender a importância do conhecimento e ensino das línguas nacionais para o atendimento ao público. Como objectivos específicos tem-se: identificar as principais dificuldades na comunicação dos utentes falantes de línguas nacionais com os profissionais de saúde; destacar a importância das línguas nacionais no processo de atendimento ao público; explicar as vantagens do conhecimento das línguas nacionais por parte do profissional de saúde. Tratou-se de um estudo do tipo descritivo, de natureza qualitativa. Em termos de resultados, os sujeitos ouvidos confirmam que é importante o conhecimento e ensino das línguas nacionais, visto que trará vantagens não só para a interacção, mas também para a salvaguarda e preservação do património cultural.

Palavras-Chave: língua nacional, ensino e atendimento ao público.

Onimbu

K'oloneke vyasulako, alimi v'ofeka vakasi lokusesamēla eluluvalo lyavelapo k'onepa ya vamwe vakwamonosola/vakwakukonomwisa. Pole esakalalo eli kalimolehēla pokati kavana vakwete omōko yokupongolola ovina. Mōmo k'onele yavo kakumolehēla ondjongole yokuvandeka alimi v'ofeka v'Ongandja yElilongiso kwenda uhindikiso ale okuvetiya omānu oco vafufulule alimi v'ofeka vovopange voviñgi (atendimento ao público) mōmo lyaco, elilongiso eli linena ondaka yatyamēla k'undumbu wukulihiso kwenda elilongiso lyalimi v'ofeka. Ocimāho cinene catamba kokusanga elomboloko lyundumbu l'ukulihiso walimi vofeka kokuvumbila owiñgi. Ocimāho cisulemo ceci: okulekasa etatahāyi pokuvangula elimi lyofeka lolondingupange vyesaku. Elilongiso eli lyakala upange umwe ulekasa elomboloko lyundumbu walimi vofeka. K'onepa yonima yupange owu, ava vosi twayevelela vamba uvangi okuti ukulihiso walimi vofeka ukwete undumbu, mōmo cakoleliwa okuti kovaso cikanena ohise, okuti hakokuvangulako ñgo, pwāyi civetiya omānu kokwongotiya kwenda okulava utundasimbu wofeka.

Osapi yolondaka: Elimi lyofeka, Elilongiso kwenda okuvumbila owiñgi.

Abstract

In recent times, national languages have received special attention from some researchers. The same cannot be said for those with decision-making powers. There has been a lack of attention in terms of their inclusion in the education system and their consequent institutionalization in public services. In fact, this study focuses on the relevance of knowing and teaching national languages. The general aim of this study is to understand the importance of knowing and teaching national languages in order to serve the public. As specific objectives, we sought to identify the main difficulties in communication between speakers of national languages and health professionals; to highlight the importance of national languages in the process of serving the public; and to explain the advantages of knowledge of national languages on the part of health professionals. Our study is descriptive and qualitative in nature. In terms of results, the interviewees confirmed that it is important to know and teach national languages, as this will bring advantages not only for interaction, but also for safeguarding and preserving cultural heritage.

Key words: national language, teaching and customer service.

Introdução

Olhando para o programa da UNESCO que vê as línguas do mundo e as valoriza de forma a preservar a identidade de um povo, não obstante para as mesmas sejam partilhadas de forma harmoniosa e que constituam um factor de impulsionar o desenvolvimento saudável e sustentável, bem como na sua articulação com a dimensão mundial e a local. Uma das problemáticas deste estudo prende-se pelo desconhecimento das Línguas Nacionais, por parte de alguns funcionários, o que tem dificultado a comunicação com os utentes em muitas Instituições Públicas. Esta realidade tem como consequência o péssimo atendimento ao utente, criando dificuldades, o que pode retirar a qualidade dos serviços prestados. De forma particular na área de saúde, o atendimento aos pacientes nem sempre tem cumprido o rigor profissional que se exige, pelo facto de muitos pacientes não terem domínio total do português. Esta particularidade tem feito com que, em muitos casos, a comunicação entre paciente e profissional de saúde não seja eficaz. Diante desta problemática, traçamos a seguinte pergunta de partida: qual é a importância do conhecimento e ensino das línguas nacionais para o atendimento ao público?

O objectivo geral deste estudo consistiu em compreender a importância do conhecimento e ensino das línguas nacionais para o atendimento ao público. E traçaram-se os seguintes objectivos específicos: identificar as principais dificuldades na comunicação dos utentes falantes de línguas nacionais com os profissionais de saúde; destacar a importância das línguas nacionais no processo de atendimento ao público; explicar as vantagens do conhecimento das línguas nacionais por parte do profissional de saúde. Este estudo é pertinente, na medida em que traz um tema bastante discutido no seio da sociedade angolana. Falar sobre as línguas nacionais é, sem dúvida, despertar a consciência não só dos que tomam decisões políticas como também das famílias, no sentido de se dar valor a estas línguas.

Quanto à metodologia, tratou-se dum estudo do tipo descritivo, de natureza qualitativa. Foi aplicada a entrevista semi-estruturada (com perguntas abertas e fechadas), como técnica de recolha de dados. Para este estudo, a população (considerada a que esteve presente no dia de recolha de dados, de acordo com as áreas indicadas pela direcção do hospital) é de 10 pacientes e 10 profissionais (responsáveis de algumas áreas). A nossa amostra foi de 5 pacientes e 5 profissionais (do banco de urgência, de medicina, administrativa e pediatria/maternidade).

O nosso trabalho foi resultado de uma pesquisa feita num período de três meses, tendo como referência o Centro de Saúde de Viana II, localizado no município de Viana, na localidade do Luanda-Sul.

1.1. Conceito de língua nacional

A língua nacional é um instrumento que está ligado à comunicação de um povo ou falante, num território, sendo reconhecida como elemento identificador de um grupo.

Para Villagra- Batoux (2002), língua nacional é, acima de tudo, uma noção de carácter histórico, associada quase sempre à existência de uma sociedade estruturada sobre um determinado território. Designa-se língua nacional, para Correia (2021), “a língua falada num certo território ou país, que reflete uma herança étnico-cultural e faz parte da consciência nacional, em muitos casos as línguas nacionais são matéria-prima de literaturas específicas” (p. 14). Podemos perceber que as línguas nacionais são as várias línguas locais existentes no território angolano antes da chegada dos colonizadores portugueses. Assim sendo, uma língua nacional é um recurso natural que o indivíduo aprende no seio da família ou na comunidade que este está inserido.

O Diário da República, na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino-LEI nº17/16, de 7 de Outubro no artigo 16º (língua de ensino), diz o seguinte:

O estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino das línguas de Angola (...); sem prejuízo do previsto no nº1 do presente artigo, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola (línguas nacionais), nos diferentes Subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

Analisando o ponto exposto acima, a praticidade daquilo que é disposto não existe e, se existe, é ínfima, pois o défice que se tem em comunicar nas nossas línguas nacionais é tão grande. Isto demonstra o desinteresse dos cidadãos em apostar nas línguas nacionais, como na aprendizagem das línguas inglesa e francesa.

1.1.1. Importância do conhecimento das línguas nacionais e sua integração no ensino

O conhecimento das línguas nacionais é de suma importância, pois, olhando para o nosso contexto angolano, ajudaria, de certa forma, a situar geograficamente as várias línguas existentes no território nacional. Outrossim, leva o falante a descobrir as suas origens e a cultura. Poderia, também, facilitar o funcionamento das instituições em termos de interacção com os utentes, bem como na tramitação de alguns assuntos administrativos. Para Chicumba (2013), as línguas nacionais constituem, irrefragavelmente, “a base fundamental da identidade cultural do povo angolano.

Elas resistiram ao longo dos tempos ao processo de glotofagia em que estavam sujeitas enquanto prevalecem o regime colonial e se fortaleceram na unidade dos seus povos” (p. 8). O conhecimento das línguas nacionais é uma das formas de se promover as referidas línguas e criar interesse por parte de alguns indivíduos que queiram aprender.

Uma língua é um instrumento primordial para qualquer sociedade. Antes de falarmos sobre a língua, queremos fazer uma introspecção sobre a complexidade da linguagem, como afirma alguns estudos levados a cabo e desenvolvidos por muitos estudiosos, que propuseram o conceito de linguagem. A língua nacional, para qualquer comunidade, é um instrumento que se utiliza não só para a comunicação como também para a transmissão de hábitos e costumes locais. Daí ser indispensável, ao nosso ver, o seu ensino, de forma a eliminar o preconceito que se verifica até nos dias de hoje. Esta questão de preconceito tem afectado, de que maneira, o processo de ensino e aprendizagem, com respaldo na escrita de forma catastrófica que temos assistido nos erros de certos topónimos e antropónimos.

Segundo Sassuco (2022), é necessária a “consciência e a cultura académica despidas de preconceitos linguísticos, para valorizar, divulgar e promover o sistema ortográfico das línguas Bantu que, por sinal, é menos exigente quanto as suas regras de representação” (p. 113). Definitivamente, as línguas são de grande importância em todas as comunidades.

Em linguística, todas as línguas são alvos de estudo aprofundados a todos os níveis. Se, por ventura, um estado não reconhece o valor das diferentes línguas congregadas no seu território, a linguística considera-as de uma valia para promover os estudos científicos e procura valorizá-las para não perder os seus vestígios existenciais antes de se extinguirem.

Um país como Angola, de acordo com Severo, Siteo e Pedro (2014), necessita de uma política linguística clara, que tenha em conta a sua realidade sociolinguística e ponha termo ao desequilíbrio linguístico. A solução mais lógica e coerente é tender-se para um equilinguismo, ou seja, um equilíbrio linguístico (...) (pp. 82-83).

Para os autores, o ensino em línguas nacionais deve ter como suporte as seguintes ferramentas; estudos científicos que incluem, basicamente, os sistemas fonéticos, fonológicos e gramaticais, a criação de alfabetos e suas respectivas regras de transcrição, a elaboração dos conteúdos programáticos e a formação dos professores e dos formadores de formadores. Não esquecendo que as línguas nacionais já fazem parte do subsistema de educação de adultos, onde o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais, o que se pretende é que a mesma intenção seja abrangente para todo o sistema do ensino fundamental. Na planificação linguística, para Ludi (2018), “quando se trata de adopção de mecanismos para se estabelecer relações entre língua e vida social, cabe ao Estado

planificar e pôr em prática as linhas mestras. Neste caso, a acção do poder político é antecipada por um estudo viabilizado pelos académicos” (p. 4). Para isso, as políticas educacionais devem ser revistas para merecer uma estruturação que adequa todos sem exclusão. A inserção das línguas nacionais começou em 2005 de forma experimental ou faseadamente, em escolas numa primeira fase como experiência para comprovar a sua eficácia, para INIDE (2011), “tendo como orientação a escolarização em línguas de maior influência em cada região” (p. 2011). Nesta fase, o ensaio começou nas escolas religiosas, a exemplo de ICRA (Instituto de Ciências Religiosas) em Luanda. Mas o processo de ensaio teve maior respaldo, a partir de 1999, na província da Huíla, onde houve a implementação das línguas nalgumas escolas da província.

1.1.2. Vantagens do conhecimento das línguas nacionais no sector da saúde

Toda e qualquer língua traz vantagens a nível individual e colectivo. Quando um indivíduo aprende uma língua, aprende também parte da cultura do povo que fala a referida língua. Assim, automaticamente, estar-se-ia a evocar a vantagem a nível colectivo. Pois facilitaria a comunicação e facilitaria o contacto entre diferentes agentes económicos com os clientes, assim como facilitaria a interacção com os utentes, em caso de instituições públicas. Assim sendo, olhando para o sector da saúde, as vantagens são várias, desde a comunicação até à escrita da

mesma. O conhecimento das línguas nacionais no sector da saúde é de grande valia, pois a primeira coisa que vai criar entre o profissional da área e o paciente será o estreitamento de laços entre eles, depois vem a comunicação, que será feita de forma fluida. Isto ajuda, assim, na compreensão daquilo que ambos pretendem exprimir, pois sabemos nós que o diálogo é entre médico/ enfermeiro e paciente ajudará na elaboração de um prontuário ou relatório eficaz de maneira a que se faça uma prescrição correcta sem recorrer a deduções (Silveira, 2021).

Além disso, não devemos esquecer que se o profissional se empenha para conhecer uma língua estrangeira (inglês ou francês), para atender quem fala inglês, francês, ou outras línguas Indo-Europeia, por que não fazer o mesmo com as nossas línguas nacionais? Não devemos esquecer que o nosso país (Angola) pertence ao continente africano, como tal, somos povos de origem Bantu, então, conhecer pelo menos uma língua nacional não é um favor e sim uma obrigação, pois estamos a falar da nossa identidade e cultura.

Para Almeida (2018), “os erros mais comuns que conduzem a uma baixa literacia em saúde implicam: relação terapêutica excessivamente técnica onde não se investe na relação pessoal; incompreensão das orientações dadas; confusão no entendimento do significado das palavras” (p. 2). Para o autor, a literacia em saúde vai mais longe do que a simples literacia: a literacia em saúde necessita de mais competências e variáveis;

capacidade para seguir instruções; saber analisar e dar informação; assumir e tomar decisões acertadas em saúde.

Tem havido muitos relatos de indivíduos a queixarem-se pelo mal serviço que têm recebido nesses sectores sobre a falta de compreensão dos profissionais da área, por conta deste défice (comunicação em línguas nacionais). Quando são afectados por uma enfermidade, eles evitam deslocar-se para esses locais, de modo a não viver o mesmo episódio ou constrangimento, então, optam por procurar postos de saúde não legalizados ou mesmo automedicar-se.

1.2. Conceito de ensino

Ensinar é uma arte, pois é uma habilidade que requer vocação por parte do profissional. Pois, o ensino é um campo que abarca diversas linhas e aspectos de aprendizagem. O termo deriva do latim *ignare*, que é, segundo Piletti (2004), “colocar dentro, gravar no espírito”. De acordo com esse conceito, ensinar é gravar ideia na cabeça do aluno. Neste caso, o método de ensino é o de marcar e tornar a lição. Ensinar é transmitir conhecimento” (p. 28). Olhando para o pensamento de Piletti, podemos perceber que ensinar é fazer perceber de forma clara que, quem é ensinado, aprenda algo que lhe sirva para a vida, pois a recepção desse conhecimento deve servir de guia na vida prática do indivíduo. Segundo Libáneo (2006), o ensino refere-se às práticas que conduzem a concretização de uma instrução.

Com isso, podemos perceber que há facilidade de instruir quando quem ensina leva em conta que a acção de ensinar é um compromisso, por um lado. Por outro lado, os responsáveis das instituições onde se ensinam devem pôr à disposição os meios e as condições necessárias para facilitar o processo do mesmo. Não obstante o ensino ser a passagem de conhecimento e habilidades, preocupando com o profissionalismo do aluno para os desafios sociais, o ensino remete também a uma pesquisa constante de quem ensina de modo a estar preparado para poder esclarecer qualquer inquietação.

1.3. Conceito de atendimento ao público

Trevisan, Löbler, Visentini e Bobsin (2009) referem que, para que uma instituição consiga alcançar os benefícios e atinja a qualidade, necessita de aplicar programas que aperfeiçoem o trabalho interno. O atendimento ao público é uma das preocupações que se deve incluir nas formações do pessoal interno, de modo a prepará-lo no contacto com o cliente ou utente.

Segundo Martins (2010), “o comportamento do profissional acaba por inferir o comportamento da instituição” (p. 12). As atitudes manifestadas por um servidor acabam por reflectir a imagem da instituição, o que faz com que uma organização perca confiança. Para esta questão, o autor entende que o papel do líder é crucial no alinhamento e supervisão dos serviços prestados. Quando o atendimento falha, as relações entre a organização e o cliente tende também

a agudizar, afectando, de igual modo, o funcionamento interno nalguns casos.

A respeito disto, Trevisan, Löbler, Visentini e Bobsin (2009) referem que as organizações devem aproveitar o talento dos funcionários para actuar “em equipa e poder obter bom desempenho. A administração de um sector público está muito mais ligada à gerência, ao planeamento, à organização e ao controlo, mas exige mais preparação e dinamismo dos envolvidos para que as metas sejam alcançadas” (353).

Como se sabe, o atendimento ao público requer certo domínio dos serviços que a instituição oferece, sem o qual, não é possível haver bom atendimento. Por seu turno, é necessária uma boa postura por parte de quem atende, usando uma linguagem adequada. Para a Academia A.M.A (2021), uma das funções do atendedor prende-se pelo diagnóstico das preocupações do utente, dando os devidos esclarecimentos. Assim, um atendimento adequado é aquele que se adopta aos diferentes estilos dos cidadãos utentes, com finalidade de manter o nível organizacional excelente.

2.1.1. Dados sobre a unidade de recolha de dados

O Centro de Saúde de Viana II, local onde recolhemos os dados, está localizado na província de Luanda, no município de Viana, dentro da localidade do Luanda Sul dentro do projecto morar, é um património público, que foi fundado no dia 28 de Agosto de 2001. O centro é dirigido por um director clínico, um administrador, um director de enfermagem. O mesmo comporta as seguintes áreas de serviços: (banco de urgência, genecoobstetricia, medicina, planeamento familiar, pré-natal, pediatria, tisiologia, pav, serviços de aconselhamento e testagem, puericultura, laboratório, farmácia, sala de parto, sala de reuniões, refetório, lavandaria, wc, e sala de espera).

O Centro de Saúde de Viana II, local onde recolhemos os dados, está localizado na província de Luanda, no município de Viana, dentro da localidade do Luanda Sul dentro do projecto morar, é um património público, que foi fundado no dia 28 de Agosto de 2001. O centro é dirigido por um director clínico, um administrador, um director de enfermagem. O mesmo comporta as seguintes áreas de serviços: (banco de urgência, genecoobstetricia, medicina, planeamento familiar, pré-natal, pediatria, tisiologia, pav, serviços de aconselhamento e testagem, puericultura, laboratório, farmácia, sala de parto, sala de reuniões, refetório, lavandaria, wc, e sala de espera).

O centro tem como especialistas, dois médicos, um psicólogo, cinco farmacêuticos, catorze analistas, treze técnicos superiores, sessenta técnicos médios, dois seguranças, duas cozinheiras, uma lavadeira, e sete auxiliares de limpeza, totalizando noventa e quatro funcionários.

2.1.2. Análise e interpretação dos dados sobre a entrevista aos utentes

Em termos de dados sócio demográficos dos utentes, 3 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. 4 são provenientes do município de Viana e 1 do município de Talatona. 3 dos utentes ouvidos têm a língua nacional Kimbundu como língua materna, 2 têm o português como língua materna.

Em termos de proveniência, estes dados indicam-nos a facilidade de acesso ao centro que está localizado no município de Viana. Como se sabe, os utentes, geralmente, em consultas, recorrem mais aos centros mais próximos das suas residências, salvo as consultas de especialidade.

Relativamente à primeira questão do guião de entrevista, se era importante o conhecimento das línguas nacionais por parte de um indivíduo, de forma unânime, todos responderam sim, que é importante.

Conforme reconhece Chicumba (2013), o conhecimento das línguas nacionais é uma ferramenta, num contexto de bilingue, que pode contribuir para o espírito de não tolerância a outras culturas

e grupos linguísticos e torná-los em instrumentos ao serviço da ciência para as respectivas comunidades e a sociedade em geral.

Quanto mais conhecimento sobre as línguas nacionais por parte de um indivíduo, a sociedade sairá a ganhar. É uma forma de se diminuir o boling, por exemplo. Muitos jovens sentem vergonha de falar uma língua nacional porque poderá ser conotado como do “mato”. Neste caso, quanto mais indivíduos ou falantes conhecerem uma determinada língua materna, mais valor a língua terá em termos de comunicação e de interesse de aprendizagem.

Quanto às vantagens do conhecimento das línguas nacionais, que é a questão nº 2, os sujeitos ouvidos apresentaram as seguintes opiniões:

Sujeito1- é vantajoso, pois não devemos só nos focar na língua portuguesa, pois o conhecimento das línguas nacionais foca a nossa identidade cultural;

Sujeito2- facilita na comunicação e na identificação de um povo;

Sujeito3- ajuda a conhecer a conhecer a própria língua e a cultura;

Sujeito4- ajuda a conhecer a história contada na primeira pessoa, valoriza o património cultural e preservar a mesma;

Sujeito5- valorização da nossa cultura e a identidade cultural de um indivíduo.

Como se pode verificar, nas respostas acima, os cinco sujeitos falam da mesma coisa, pois tocam no aspecto da preservação da cultura e da identidade de um povo. O que demonstra que o conhecimento das línguas nacionais é uma das vias que se pode utilizar para a transmissão dos valores culturais, por um lado. Por outro, é uma forma de se potenciar a pesquisa no domínio de cada uma das línguas.

Almeida (2018), no seu estudo sobre a “importância da linguagem na melhoria da literacia em saúde”, refere que uma das vantagens é envolver o paciente no processo de saúde. Este mecanismo, para o autor, elimina barreiras em termos de inclusão do paciente ao ambiente da cultura hospitalar. O conhecimento das línguas nacionais cria, também, uma ponte entre o profissional de saúde e o paciente. Cria-se uma linguagem que faça pontes e onde o esforço tenha como finalidade mais satisfação e melhores resultados em saúde.

Quanto à questão nº 3, concernente ao desejo dos sujeitos sobre a inserção das línguas nacionais no sistema de ensino, de forma unânime, todos responderam sim. Este resultado, apesar de não corresponder a um universo vasto de sujeitos, demonstra que há maior desejo de os indivíduos verem as línguas nacionais inseridas no sistema ensino. Aliás, é muito frequente, a nível das famílias, das Mídias e muitos

outros locais ouvir sobre o desejo de muitos cidadãos em ver as línguas no sistema de ensino. Uma das razões apontadas prende-se pela valorização que as novas gerações passariam a dar às línguas ao serem inseridas no sistema de ensino. Há especialistas, sobretudo comentadores, que entendem que a não inserção das línguas no sistema de ensino pode fazer com que até os que têm vontade de ensinar os seus filhos a falarem uma língua nacional percam esta vontade. Entretanto, urge a necessidade de implementação desta iniciativa por parte de quem é de direito, pois servirá como um estímulo para os que pretendem aprender as línguas nacionais, por um lado. Por outro lado, é uma das vias para se fazer conhecer o património imaterial linguístico angolano a nível internacional.

Sobre a questão nº 4, referente à possibilidade de os profissionais terem sabido ou não escrever correctamente os nomes dos pacientes em línguas nacionais, todos os sujeitos ouvidos responderam não. Este resultado demonstra o grau de despreocupação de muitos profissionais/funcionários sobre o respeito às línguas nacionais. Uma sociedade preocupada com a defesa da sua identidade poderia, a priori, começar a defender os direitos linguísticos. Uma das formas é o respeito pela grafia correcta, aprovada pelo órgão competente, no caso de Angola pelo Instituto de Línguas Nacionais.

Silveira (2021) entende que o respeito aos direitos linguísticos é um imperativo a

todas as sociedades. Uma sociedade que se prese deve valorizar a sua língua. A nosso ver, a valorização da língua começa pelo respeito da sua escrita, obedecendo às regras do alfabeto. Por seu turno, sobre o princípio básico da normalização dos sistemas ortográficos, de forma particular das línguas nacionais, Miguel (2022) entende que se deve privilegiar o critério fonético, assente na relevância da pronúncia e da etimologia.

No que tem a ver com a 5ª questão sobre como tem sido a comunicação entre pacientes com dificuldades de falar o português e os profissionais de saúde no momento de diagnóstico, tivemos as seguintes respostas:

Sujeito1- Tem sido difícil, pois a comunicação nem sempre tem sido boa;

Sujeito2- Tem sido difícil;

Sujeito3- Tem havido dificuldades num diagnóstico preciso;

Sujeito4- Não tem havido eficácia no diagnóstico;

Sujeito5- Não tem sido boa, pois não tem havido compreensão.

Olhando para as respostas obtidas nesta questão, os sujeitos 1 e 2 convergem nas suas ideias, visto que os dois apontam dificuldades na comunicação; ao passo que os sujeitos 3 e 4 focam na falta de eficácia no momento do diagnóstico, pois,

e o mesmo pode não ser fiel por falta de compreensão entre o utente e o profissional, como se pode observar na resposta dada pelo sujeito 5.

Assim sendo, podemos dizer que a comunicação só flui quando os dois elementos (emissor e receptor) usam o mesmo código linguístico. Haverá, sim, possibilidade de um diagnóstico deficitário se um dos interlocutores não dominar perfeitamente o código linguístico.

No entanto, no que se refere à questão nº 6, de se achar ser fundamental que os profissionais de saúde dominem as línguas nacionais, tivemos as seguintes respostas:

Sujeito1- Acho muito importante que dominem sim.

Sujeito2- Com certeza.

Sujeito3- Sim.

Sujeito4- É fundamental, sim, principalmente ter noções básicas.

Sujeito5- Sim.

Os dados apresentados demonstram, claramente, que os sujeitos ouvidos reconhecem ser fundamental que os profissionais dominem as línguas nacionais. Esta é uma das formas para se criar proximidade entre paciente e profissional de saúde. Quanto mais o paciente reconhecer que o sujeito com

quem fala domina ou percebe a sua língua, mais ́à vontade ele ficará durante o diagnóstico.

Para Silveira (2021), a comunicação entre o paciente e o profissional é fundamental, pois pode facilitar no diagnóstico. Quando um profissional domina ou percebe melhor a mensagem do paciente, pode haver uma facilidade na compreensão da mensagem.

2.1.3. Análise e interpretação dos dados sobre a entrevista aos profissionais de saúde

Quanto aos dados sócio demográficos dos profissionais de saúde, temos a seguinte informação: a idade varia dos 26 aos 51 anos; 3 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino; sobre a especialidade, 1 é fisioterapeuta e 4 técnicos de enfermagem; quanto à língua nacional que falam, 3 falam a língua Kimbundu, 1 fala Umbundu e 1 fala português

Relativamente à primeira questão do guião de entrevista, sobre se era a importância do conhecimento e ensino das línguas nacionais por parte dos profissionais de saúde, tivemos as seguintes respostas: forma unânime, todos responderam sim, que é importante.

Sujeito1- Para melhor comunicação e compreensão dos pacientes que não fala o português;

Sujeito2- A importância é de facilitar o atendimento bem como a facilidade na compreensão do que aflige o paciente.

Sujeito3- A importância consiste principalmente na facilitação do contacto entre o profissional e paciente que não tem a língua portuguesa como pronúncia principal;

Sujeito4- O conhecimento e ensino das línguas nacionais por parte dos profissionais de saúde é de grande importância, porque facilitará a comunicação entre o profissional e o utente e minimizaria o tempo de atendimento;

Sujeito5- É importante, pois ajudará na interação e comunicação eficaz com os pacientes e outros.

As respostas dos sujeitos acima concorrem para a facilitação na comunicação e compreensão durante o processo comunicativo entre o paciente e o profissional. Se um profissional dominar uma língua nacional, evidentemente, poderá saber conversar com facilidade com o paciente. Algumas palavras e emoções são percebidas, nalguns casos, quando se domina o processo linguístico e cultural de um indivíduo. O medo e a vergonha, por exemplo, podem ser elementos que podem ser manifestados em detrimento de uma cultura. Pois, sabe-se que existe tabu em muitas culturas, algumas matérias em termos de pronunciar algumas partes do corpo podem ser motivos de tabu. Se o profissional de saúde dominar a língua nacional do paciente, com certeza, saberá interpretar isso e procurará mecanismos para melhor contornar.

A respeito disto, Almeida (2018) reconhece o valor que se deve dar à linguagem no contexto hospitalar entre o paciente e o profissional. É preciso que se domine determinados aspectos comunicativos da pessoa com quem se fala e o domínio da linguagem pode ser um dos instrumentos.

Na questão nº 2, procurou-se saber sobre a possibilidade de administração de palestras/formação sobre as línguas nacionais aos profissionais de saúde e observamos o seguinte:

Sujeito1- Que devem dar as palestras e formação para os profissionais sobre outras línguas para melhor com os pacientes.

Sujeito2- A minha opinião é na vertente positiva e deve ser urgente para reduzir as dificuldades que temos enfrentado;

Sujeito3- Acho extremamente importante principalmente aos profissionais destacados em áreas onde as línguas nacionais são fluentemente faladas;

Sujeito4- É necessário que os profissionais de saúde participam nas formações sobre as línguas nacionais para auto capacitarem e terem domínio da mesma e assim estarem preparados para atender qualquer paciente que chegar em sua unidade de saúde;

Sujeito5- indispensável, para nós que lidamos com público de diferentes etnias, a formação continuada ser bom.

As respostas apresentadas acima estão relacionadas com a questão nº 1, pois, reconhece-se a importância do domínio das línguas nacionais por parte dos profissionais de saúde. Para que tal necessidade seja concretizada, é pertinente que as instituições realizem formações de capacitação dos seus funcionários em matérias de domínio de línguas nacionais.

Por se tratar da capital do país, onde foi feita a recolha de dados, sendo uma região que se fala Kimbundu, poderia apostar em formações, sobretudo, nesta língua. Entretanto, não se pode descorar o ensino de outras línguas nacionais, tendo em conta a localização de cada unidade de saúde. Sabe-se que, em Luanda, há zonas maioritariamente habitada por falantes de Umbundu e há outras por falantes de Kikongo. Almeida (2018) reconhece a importância da formação e literacia no ambiente de saúde, ressaltando o papel que a língua desempenha durante a comunicação. É preciso uma capacitação dos profissionais em matérias diversas, incluindo as de domínio das línguas nacionais.

Sobre a pergunta nº 3 sobre a qual seria a sua actuação em caso de haver um paciente que não domine bem o português, tivemos as seguintes respostas:

Sujeito1- Chamo alguém que sabe falar bem a língua;

Sujeito2- A minha actuação seria chamar por um colega que domina a língua em questão, já que se trata de uma que eu não domino;

Sujeito3- Caso não seja uma língua nacional que eu domine, o correcto seria solicitar ajuda de colegas que têm domínio;

Sujeito4- Procurar alguém no grupo de colegas que domina a língua do paciente;

Sujeito5- Pedir ajuda a um colega que domina a língua materna em questão.

As respostas dadas indicam que todos os profissionais acham que chamariam um colega que domine a língua que o paciente fala. Esta, a nosso ver, é uma postura válida, pois, concorre-se para a valorização da língua do paciente. Como é sabido, há casos em que os profissionais de saúde obrigam o paciente a falar o português, mesmo os que só falam língua nacional. Esta atitude demonstra falta de humanização por parte do profissional, como acontece também nos tribunais, onde alguns réus são obrigados a prestarem declarações em português. Para se evitar estes casos, é, sim, fundamental que se chame um colega que domina a língua para servir de intérprete, isto faria com que o diagnóstico fosse viável.

Quanto à 4ª questão sobre os conselhos a deixar para a inserção das línguas nacionais no sistema de ensino, tivemos as seguintes respostas:

Sujeito1- Seria uma mais valia para todos;

Sujeito2- O conselho é de sim. Sim porque é necessário, sim porque é urgente, sim porque muitos utentes provavelmente têm sido mal abordados por conta da língua. Bem-haja e esperamos que vocacionem mais jovens a aderir neste desafio a fim de abranger o país inteiro;

Sujeito3- Algo a ser levado em consideração e principalmente ser colocado na prática, é possível sentir que a nova geração não se importa o suficiente com essa questão o que poderia levar a extinção, ou redução dos falantes das

Sujeito 4- Que o ministério da educação e do ensino superior nam forças para encontros necessários. E implementar as línguas nacionais regionais em todos os sistemas de ensino e aprendizado;

Sujeito 5- Seria louvável, porque a comunicação é o ponto-chave para o processo de aprendizagem.

Nas respostas dadas, pode-se observar que só o sujeito 4 respondeu a pergunta feita com exactidão. Os outros responderam, mas não directamente aquilo que se pediu. Isto pode demonstrar uma debilidade em termos de conhecimento das matérias sobre o processo de inserção das línguas nacionais no ensino. Por seu turno, é uma prova de que nem todos os profissionais se interessam em assuntos ligados a línguas nacionais. Dalí que é urgente que as instituições apostem na formação e capacitação dos seus profissionais em matérias sobre o conhecimento das línguas nacionais. Sassuco (2022) reconhece que a aposta na formação e ensino das línguas locais é um assunto que deve merecer importância por parte do Estado. Deve-se apostar no ensino destas línguas, sobretudo, de forma aprofundada em diferentes níveis (da língua). Esta, para Sassuco, é uma das formas de se estabelecer a justiça linguística, instruindo os indivíduos a dominar as línguas de origem bantu. Para o autor, a não inserção das línguas no ensino pode servir de um elemento motivador de não divulgação do sistema de escrita destas línguas.

Conclusão

Relativamente à pesquisa feita, foi possível constatar que ainda há muito que se fazer para que as línguas nacionais ganhem um nível aceitável e satisfatório, de modo que as mesmas sejam valorizadas e protegidas. Para todo o efeito, as línguas nacionais só serão valorizadas se o nosso governo, junto com a comunidade civil, dedicarem-se para a promoção e divulgação das mesmas. Assim sendo, é de suma importância que as famílias participem nesta empreitada para que as mesmas estejam presentes na família de forma consistente. Pois, não devemos esquecer que o primeiro promotor de uma língua é a família.

Os entrevistados, de forma unânime, acham importante que as línguas nacionais sejam de domínio de todos, pois com o domínio da mesma, haverá facilidade na comunicação no sector entre os profissionais e os utentes que procuram os seus serviços e ajudará a contornar alguns tabus que têm surgido na área. Também partilham da mesma ideia no tocante à formação dos profissionais da área de saúde para que haja um domínio da língua, não obstante, se evitaria recorrer a outro colega ou familiar que conheça a língua e não se sentiriam discriminados e forçados a falar o português. Deste modo, a discriminação diminuiria se as instituições apostassem na formação dos seus profissionais sobre o conhecimento das línguas nacionais.

Referências bibliográficas

- Academia A. M. A. (2021). Atendimento ao público: conceitos gerais. Relatório Anual, Belo Horizonte.
- Almeida, C. V. (2018). A importância da linguagem para a melhoria da literacia em saúde; XIII JORNADAS APDIS. Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Portugal.
- Chicumba, M.S. (2013). A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais : iv colóquio internacional de doutorando, S/L: CES
- INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2011), "Educação: Sete Línguas Nacionais Entram em Consolidação no Ensino este Ano-Luanda" Consultado à 07 /11 / 2013, em <http://www.Portalangop.co.ao/motix/pt.pt/noticias/educaçao/2011/0/4/sete-linguas-nacionaisentram-consolidacao-ensino-este-ano.html>.
- Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino- LEI nº17/16, de 7 de Outubro
- Ludi, E. (2018). O futuro das Línguas Nacionais: uma reflexão sobre o Discurso à Nação Proferida pelo Presidente da República. Jornal cultural angolano de artes e letras "29/08- 10/09, nº 168".
- Martins, P. (2010). Gestão de pessoas. Araras: Pro escola Unar – Virtual.
- Miguel, A. J. M. (2022). Integração Morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantos no Português Oral de Luanda. Lisboa: UL
- Piletti, C. (2004). Didática geral. Brazil: Editora Ática.
- Sassuco, D. P. (2022). Língua Portuguesa: ciências da linguagem, ensino e literatura. Angola. Luanda: Departamento Editorial

da Faculdade de Direito da UCAN.

Severo, C, Siteo, B. & Pedro, J. (2014). Estão as Línguas Nacionais em Perigo. Lisboa: Escolar Editora.

Silveira, A. C. (2021). Políticas linguísticas para a pandemia um olhar para os contextos de angola, brazil, moçambique e timor-leste. S.L.

Trevisan, R.; Lobler, L.; Visentini, M. S. & Bobsin, D. (2009). Satisfação dos Usuários de Serviços Públicos Municipais: Construção e Validação de um Instrumento. Ver. Ciênc. Admin. Forta.

Villagra-Batoux, S. E. (2002). El Guaraní Paraguayo: de la Oralidad a la Lengua Literaria. Assunção: Expolibro.

Estrutura da Voz Passiva em Umbundu: uma perspectiva morfossintáctica

Joaquina Paulo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7581-7448>

Resumo

O presente estudo traz uma reflexão voltada para o funcionamento da língua Umbundu. De forma particular, procurou-se analisar a questão da estrutura da voz passiva. Como se sabe, a temática das línguas, em termos da sua estrutura, vem sendo estudada desde a antiguidade. A questão que sempre se colou prendeu-se com a sua comparação em relação a outras línguas, sobretudo as do ocidente. Por consequência disso, objectivamos, com este trabalho, compreender o funcionamento da voz passiva na língua nacional Umbundu. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Os dados analisados demonstram que a língua Umbundu apresenta variavelmente estruturas do tipo SVO e OV. Em relação à estrutura da voz passiva, vimos que a língua Umbundu apresenta como marca o morfema “-iu”, numa posição infixal. É um morfema classificatório com a função de extensão passiva e aparece numa posição entre o Radical Verbal e a Vogal Final.

Palavras-Chave: Estrutura, voz passiva, morfologia e sintaxe.

Onimbu

Elilongiso eli linena esokolwilo limwe lyatyamēla k’ocikele c’elimi lyumbundu. Mumwe mulikasili, kwamonoswiwa onepa

yokulitunga kwondaka yonacisengu. Ndomo cakulihīwa, ombangulo yalimi, nda k’onepa yokulitunga kwavyo, eci cisole okulilongisiwa tunde k’onahūlu. Epulilo lyeciwa olondjandja vyosi lyasukila okulinga esokiyo l’alimi vakwāvo, enene vali ava v’okutakelo. Mekandu lyaco, l’upange owu, tukwete ocimāho ale ondjongole yokusanga elomboloko lyocikele c’ondaka yonacisenguv’elimilyofekaokuti Umbundu. Tukasi kovaso yelilongiso lyelombolwilo, lilekasa ocivalo ale undumbu wupange owu. Onima yemonosolo ilekasa okuti elimi lyumbundu likewte okulitunga kwaliyekala ndeci SVO = EOE (evangandaka- sujeito; omopelwa- verbo; esokiyandaka- objecto) kwenda OV = EO (esokiyandaka- objecto; omopelwa- verbo). Okucityamisa kokulitunga kwondaka yonacisengu, twamōla okuti elimi lyumbundu lilekasa ndu ondimbukiso o morfema “ iu =yu vocitumālo c’olumbambo lwocipese (infixo). Eyi omorfema classificatório ikwete ocikele c’unandiso wonacisengu kwendje isangiwa v’ocitumālo cimwe pokati kocikotindaka c’omopelwa kwenda unungilandaka v’elimi lyoputu.

Osapi yolondaka: Okulitunga, Ondaka yonacisengu, Unumbikandaka kwenda Usokiyandaka.

Abstract

The present study aims to reflect on the Umbundu language functioning. In particular, we sought to analyze the issue of the passive voice structure. As we know, the languages topic, in terms of their structure, has been studied since ancient times. The question that always arises concerns its comparison with other languages, especially those from the West. As a result, with this work we aim to understand the functioning of the passive voice in the Umbundu national language. This is a descriptive study, with a qualitative approach. The data analyzed demonstrate that the Umbundu language variably presents structures of the SVO and OV type. Regarding to the passive voice structure, we saw that the Umbundu language presents the morpheme “-iu” as its mark, in an infix position. It is a classificatory morpheme with the function of passive extension and appears in a position between the Verbal Radical and the Final Vowel.

Keywords: Structure, passive voice, morphology and syntax.

INTRODUÇÃO

A língua, em todas as comunidades, é um instrumento que visa comunicar e, por outro lado, acompanhar a evolução da sociedade. Dentro da dinâmica social, a criação de mecanismos normativos para o seu funcionamento é da responsabilidade dos falantes. Desde tenra idade, o indivíduo aprende a língua de forma

inata; à medida que for integrando-se em diversos grupos sociais, vai enriquecendo a sua competência linguística. Assim, a aprendizagem e a prática linguística permitem, por um lado, com que o falante tenha domínio da construção de enunciados; e por outro, enriquece-se o vocabulário com a utilização de novos termos. Estas duas particularidades dão lugar a duas partes fundamentais no estudo de uma língua: léxico e gramática.

O presente estudo visa reflectir sobre a parte da gramática, que é a parte normativa da língua, e teremos como níveis de análise a sintaxe e a morfologia. A língua Umbundu, que é o objecto da nossa pesquisa, não se dissocia da realidade linguística referida. Em termos de seu funcionamento, apresenta uma estrutura gramatical com regras próprias, que se assemelham às demais línguas bantu. A nossa análise terá como foco o funcionamento da voz passiva, visto que é um dos aspectos que enriquecem o verbo. Como se sabe, os actos da fala dependem da intenção comunicativa, ou seja, a construção dum enunciado depende da mensagem que se quer transmitir.

A problemática deste estudo reside pelo facto de as línguas angolanas de origem bantu continuarem a ser relegadas ao segundo plano em termos de valorização. O estatuto de serem línguas nacionais, para muitos, é um motivo para que não se estudem, servindo-se somente para o uso dentro das famílias. As línguas bantu, em geral, e a língua Umbundu, em particular,

são tidas como línguas com uma função somente comunicativa e sem nenhuma estrutura própria; prova disto são reduzidas ao estatuto de dialectos. Esta ideia errónea começou a ser desenhada a partir das primeiras teorias defendidas por alguns investigadores do ocidente, durante os primeiros contactos com o continente africano. A nosso ver, apresentar um estudo de género é uma das formas de se demonstrar o seu valor a nível da ciência e do processo comunicativo. Apesar de haver já alguns trabalhos feitos sobre as línguas nacionais, muitos aspectos ainda carecem de estudo, como é o caso da voz passiva e de forma particular para a língua Umbundu. Por esta razão, achamos pertinente contribuir com esta temática para o enriquecimento do património imaterial do nosso acervo linguístico. Pensava-se que as línguas bantu não apresentavam os mesmos níveis e funcionamento como nas demais línguas ocidentais. Passados séculos, a mesma depreciação continua a ser defendida, e dessa vez pelos próprios africanos. Diante desta problemática, apresentamos a seguinte questão de partida: é possível a transformação da voz activa para passiva na língua Umbundu?

O objectivo geral consistiu em compreender o funcionamento da voz passiva em Umbundu. Entre os objectivos específicos, destacam-se: apresentar os fundamentos teóricos sobre a temática; destacar a estrutura morfossintáctica das línguas bantu; demonstrar a estrutura da voz activa em Umbundu.

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo descritivo, numa abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos a partir de conversas com falantes da língua Umbundu, no Bié, durante a recolha de dados da licenciatura. Por esta razão, utilizamos a amostragem não probabilística por conveniência.

1.1. Noções sobre estrutura

O funcionamento de um organismo depende, em grande medida, do nível de organização e da estruturados seus componentes. Esta organização abrange todos os sistemas e actividades, quer artísticas como científicas. Quanto ao sistema científico, a estrutura funciona como um pilar no ordenamento dos elementos que compõem um determinado processo ou sistema. A estrutura, em termos gerais, compreende a composição de áreas ou sectores que permitem o funcionamento das instituições ou dos organismos. Neste trabalho, o termo estrutura é empregue para nos referirmos à estrutura da língua, isto é, o funcionamento do sistema linguístico do Umbundu.

Para Lepargneur (1972, como citado em Vogel 2007), uma estrutura “é um conjunto de elementos entre os quais existem relações de forma. Toda a modificação de um elemento acarreta modificações dos outros elementos e relações” (p. 41).

Quando nos referimos à estrutura, fazemos referência a um dos níveis qualificativos, onde deriva o termo estrutural. Nesta linha adjectival do termo estrutural, houve necessidade de se criar uma corrente no estudo da língua, a que se chamou Estruturalismo. A propósito, Benveniste (1976) refere que o termo estrutura, em linguística, atingiu certa extensão, pois «adquiriu valor doutrinal e, de certo modo, programático. Aliás, já não é tanto estrutura que acabou por se evidenciar como o termo essencial para qualificar a linguística, mas o adjectivo estrutural” (p. 97).

De forma funcional, sabe-se que cada língua apresenta uma estrutura própria que permite a ordem e a produção sem causar dificuldades na compreensão por parte dos falantes. Esta disposição dos elementos no funcionamento de uma língua dá lugar aos sistemas de classificação das línguas em isolantes (muitas línguas asiáticas), flexionais (português) e aglutinantes (línguas bantu). E cada língua tem a sua estrutura, e é independente em relação a outras línguas.

De acordo com Lalande (apud Benveniste 1976), a estrutura é “uma simples combinação de elementos, um todo formado de fenómenos solidários tais que cada um depende dos outros e não pode ser o que é a não ser pela sua relação com eles” (p. 103).

Estrutura do tipo SVO (sujeito, verbo e objecto) caracteriza a maioria das línguas bantu. A língua Umbundu apresenta a

mesma estrutura, pois a troca da ordem dos constituintes deturpa o enunciado. Assim, o posicionamento dos elementos frásicos obedece à estrutura SVO, e cada segmento complementa o outro. Geralmente, quando se isola um dos elementos na frase, muitas vezes, a informação fica incompleta e, às vezes, a mensagem se apresenta distorcida. Logo, na frase – Omãla watambula ombolo/A criança recebeu um pão, se mudarmos a ordem dos constituintes, teríamos: Watambula omãla ombolo/Recebeu a criança um pão. Como vimos, o primeiro enunciado é válido dentro da estrutura e funcionamento da língua Umbundu; já a segunda não é válida, a desordem dos elementos dificulta o seu entendimento. Apesar de a estrutura ser considerada como a composição dos elementos num só segmento, a ordem deve servir de norma; quando um dos segmentos se desmembra sem observância da estrutura das normas da língua, está-se diante de deturpação das normas linguísticas. No entanto, a língua Umbundu pode aceitar outras estruturas, a exemplo da estrutura OV.

Segundo Saussure (2006), “na língua, tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a agrupamentos.

Esse mecanismo, que consiste num jogo de termos sucessivos, se assemelha ao funcionamento de uma máquina cujas peças tenham uma acção recíproca” (p. 149).

As diferentes classes gramaticais de palavras, num mesmo enunciado, demonstram que o agrupamento é um mecanismo válido; o substantivo, como uma das classes de palavra, não pode funcionar isoladamente, ele precisa de complementos (o objecto), de uma acção concreta (o verbo), de determinantes que definem o número e o género (artigos e pronomes), de mecanismos que qualifiquem a sua natureza (adjectivos). A ordem dos elementos frásicos é definida pelos próprios falantes e obedecem ao princípio de complementaridade.

1.2. Noções sobre Voz

Quando nos referimos sobre voz, em termos gramaticais, estamos diante de um processo no qual se estabelece uma relação entre o sujeito e o objecto. Nesta parte do trabalho, trazemos alguns fundamentos teóricos que explicam a dinâmica e o funcionamento das vozes verbais num determinado esquema comunicativo.

1.3.1. Vozes Verbais

O verbo é uma das classes gramaticais que exprime movimento, estado ou acção produzida pelo sujeito. Na articulação dum enunciado, o verbo situa o contexto, o modo e o tempo na qual a acção se expressa. Dentro da dinâmica contextual, as vozes verbais surgem para estabelecer a ligação entre o sujeito e o objecto do qual se refere. Por isso, as vozes verbais surgem como categorias gramaticais que definem a relação entre o

sujeito e a matéria, definida como objecto.

De acordo com Oliveira et al (2000), “a voz é uma categoria gramatical utilizada na descrição de estruturas frásicas para designar o tipo de relação que existe entre o verbo, o sujeito e o objecto directo” (p. 495), pois a estrutura gramatical de uma língua depende dos pressupostos comunicativos dos falantes. A estrutura de elementos linguísticos determina o sistema funcional da língua. Estes elementos linguísticos podem ser o tom, a voz, a intensidade e o modo de abertura e fecho das vogais.

Em qualquer língua, existe uma relação inequívoca na construção de enunciados durante um determinado diálogo. A estrutura dos constituintes frásicos é produzida de forma inata pelos falantes, olhando para o tipo de voz e o contexto da mensagem. No funcionamento de qualquer estrutura frásica, a principal distinção, segundo Oliveira et al, (2000), “é feita entre a voz activa e a voz passiva; a voz exprime o modo como as frases podem alterar a relação entre o sujeito e o objecto de um verbo sem alteração do significado básico da frase e do seu conteúdo proposicional” (p. 495). Na visão de Rocha (2013), “a noção de vozes verbais, assim como a terminologia utilizada apela tradição, remonta à primeira gramática do ocidente, do século II, a.C., na obra de Dionísio, o Trácio” (p.46). O autor refere ainda que Dionísio, na sua gramática referente à língua grega, apresenta três vozes: activa, passiva e média, pois, nessa língua, as marcas de actividade e passividade relacionam-se também com os nomes.

Alguns gramáticos utilizam o termo voz verbal para designar o género, palavra ou som. Por se considerar que na voz existe uma relação entre o sujeito e a acção expressa; por seu turno, outros gramáticos, para evitar equívocos, preferem designar maneiras ou classes verbais. É a partir da voz que se determina a entidade que pratica (ou recai) e a que sofre a acção. Dito de outro modo, a voz, segundo Costa et al (2014), “é a categoria do verbo que indica se o sujeito pratica ou sofre uma acção” (p. 1.748). Em qualquer um dos casos, a indicação do destinador em relação ao destinatário é uma particularidade que se identifica pela acção em causa.

Na voz activa, o sujeito assume a função de agente da acção; ao passo que, na voz passiva, o sujeito é o paciente da acção. Entretanto, existe a chamada voz reflexiva, quando o sujeito é agente e paciente ao mesmo tempo; neste caso, a voz verbal é expressa de forma reflexa. O conceito de que a voz é activa quando o facto é praticado pelo sujeito não pode constituir como uma proposição fixa, já que existem enunciados onde o sujeito é quem sofre a acção, e não se transforma em agente da passiva; nestas formas de enunciados, a voz não deixa de ser activa. Por exemplo, na frase – Sanjamba watambula elitusulo/O Sanjamba recebeu uma pancada – estamos diante de uma clara voz activa, na qual o sujeito sofre a acção.

Para se evitar más interpretações na definição de voz verbal, Rocha (2013) apresenta três critérios, nomeadamente sintáctico, no qual se pode estabelecer a relação entre o verbo e o sujeito; semântico, em que o sujeito apresenta os papéis temáticos assumidos; e morfológico, que revela a maneira como o verbo se apresenta. Se o aspecto morfológico define o papel do sujeito, então na frase acima não temos Agente da Passiva, mas sim um verbo predicativo. No entanto, a frase está na voz activa, e o sujeito não praticou acção, mas sim sofreu. Ao nosso ver, esta confusão prende-se pelos conceitos que se aplicam ao sujeito como sendo aquele que pratica acção. Contudo, o sujeito pode praticar como sofrer acção, a relação entre o objecto e seu contexto definirá a posição do sujeito.

Em termos de construção de enunciados, a voz activa é mais simples em relação à voz passiva, na qual a questão é complexa. A complexidade parte pela mudança das funções dos constituintes sintácticos, isto é, do sujeito para agente da passiva. Em todos os casos, as regras gramaticais são definidas tendo em conta a estrutura de cada língua. Nalguns aspectos, as línguas bantu apresentam particularidades próprias, em termos de posicionamentos dos morfemas na palavra ou na frase (se o plural, em português, é marcado por um sufixo, em Umbundu e noutras línguas bantu é marcado por um prefixo). Na estrutura verbal em Umbundu, a marca da passividade é representada por sufixo, na categoria de extensões.

Nalguns aspectos, as línguas bantu apresentam particularidades próprias, em termos de posicionamentos dos morfemas na palavra ou na frase (se o plural, em português, é marcado por um sufixo, em Umbundu e noutras línguas bantu é marcado por um prefixo). Na estrutura verbal em Umbundu, a marca da passividade é representada por sufixo, na categoria de extensões.

Conforme a intenção comunicativa, geralmente quando o verbo aparece expresso na voz passiva, o agente da passiva é um termo que faz referência à pessoa que pratica, sofre ou recai a acção. Entretanto, a voz passiva, por sua vez, divide-se em duas partes: passiva analítica e passiva sintética. A voz passiva é analítica quando apresenta a estrutura canónica da passividade, isto é, um verbo auxiliar mais um particípio passado do verbo que define a acção ou o facto em causa. Neste exemplo, o verbo auxiliar, conjugado na terceira pessoa do singular, é o “Ser”, seguido do particípio passado do verbo a exprimir o facto em concreto que é o verbo “Ferir”; quanto à voz passiva sintética, o funcionamento da passiva é marcada pela utilização da partícula ou pronome “se” na terceira pessoa do singular ou do plural, em concordância com o sujeito expresso. Portanto, quando se fala de transformação de voz activa para a passiva, é preciso ter-se em conta o tempo verbal. O verbo auxiliar, na voz passiva, acompanha também o tempo verbal da construção do enunciado na voz activa. Assim, o tempo, na conjugação verbal, é um dos elementos fundamentais, como veremos no ponto a seguir.

1.3. Noções sobre morfologia

A morfologia é uma das dez classes de palavras, em Umbundu, no estudo da gramática que é muito estudada. Na sua análise, a morfologia dá-nos informação sobre a classe em que uma determinada palavra pertence e a sua função. Segundo Oliveira et al (2000), na vertente tradicional, a morfologia é a parte da “gramática que estuda as partes do discurso: substantivos, adjectivos, verbos, pronomes, artigos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições. Trata, igualmente, de questões relacionadas, por exemplo, com a composição de palavras e a derivação” (p. 328). Em termos do Estruturalismo, o conceito de morfologia vai mais além, determina, para além de estruturas maiores, as mais “pequenas unidades linguísticas portadoras de significado e procura indicar as suas características estruturais” (p. 328). No estudo da língua, a morfologia e linguística eram dois campos separados. Muitos estruturalistas consideravam que, ao estudar a morfologia, não seria necessário ter em conta as questões linguísticas. Mas com o tempo, viu-se que não era possível separar morfologia da linguística, pois os morfemas, que são parte da morfologia, são também unidades linguísticas.

Segundo Nhantumbo (2014), “as questões morfológicas começaram a ganhar mais campo em trabalhos de estruturalistas como Bloomfield (1933), Harris (1942, 1946, 1951), Hockett (1952, 1954, 1958), Nida e outros” (p. 20). Entretanto, a morfologia vincula-se ao estudo das palavras, sua formação, sua divisão e sua função.

Estas vertentes dão à morfologia a informação necessária quanto ao processo de estudo das palavras numa língua.

Para Ngunga (2004, como citado em Nhantumbo, 2014), a morfologia é “o estudo dos morfemas, das regras que regem a sua combinação na formação da palavra, e da sua função no sintagma e na frase” (p. 20). Os morfemas são as unidades menores portadoras de significados que constituem uma palavra. Num conjunto de morfemas, relacionados, entre si, resulta uma palavra com um determinado sentido. Na sua combinação, os morfemas são constituídos por unidades menores, ou seja, morfemas presos e livres. Os morfemas presos, para Ngunga (2004, como citado em Nhantumbo, 2014), “são aqueles que não podem ocorrer senão na condição de estarem ligados a outro(s) e os livres são aqueles aos quais são afixados os chamados presos» (p. 21).

Ex: vi(morfema ligado)+nene(morfema livre) → vinene (grandes).

Por seu turno, na estrutura da palavra, identificam-se também os morfemas lexicais e os morfemas flexionais. Para Nhantumbo (2014), nos morfemas lexicais (derivação e composição), há possibilidade de alteração de classe gramatical da palavra e do radical, ao passo que, nos morfemas flexionais, não há mudança de categoria da palavra. A flexão da palavra (verbo) em tempo ou em número, em Umbundu, remete-nos ao morfema flexional, e é nesta parte de morfema flexional que tencionamos abordar o nosso estudo. Como

o estudo da morfologia remete-nos a duas unidades, isto é, palavra e morfema, o seu conhecimento, apresenta duas nuances: tradicional e emergente. A morfologia tradicional apresenta, segundo Augusto (2016) uma abordagem morfológica “perspectivada e fundamentada no estudo da palavra, sua formação e classificação, [isto é], analisar as dez classes de palavras [...]; a morfologia emergente prima pela divisão das palavras, vinculando e estruturando-as apenas em duas dimensões: lexicais e gramaticais” (p. 129).

O presente estudo vai abordar as duas nuances, visto que analisaremos uma das classes gramaticais que é o verbo e a sua conseqüente divisão ou estrutura. Deste modo, teremos a noção de como é o funcionamento do verbo na língua Umbundu, em termos de morfemas, na transformação da voz activa para passiva. No ponto a seguir, explicaremos sobre a voz verbal e como funciona.

1.4. Noções sobre sintaxe

As línguas possuem uma regra estrutural que permite a organização e a sequência lógica do enunciado produzido. A constituição e o cumprimento da ordem dos elementos constitutivos num enunciado facilitam o processo de comunicação. Este processo de ordenação dos elementos, de acordo com a função e a estrutura, denomina-se sintaxe.

Silva e Koch (2007) consideram que “toda a frase de uma língua consiste em uma organização, uma combinação de elementos linguísticos agrupados

segundo certos princípios, que a caracterizam como uma estrutura” (p. 11).

Assim sendo, a sintaxe é uma parte da gramática que se dedica ao estudo das funções que as palavras desempenham num enunciado e a combinação umas das outras. A vertente estrutural do enunciado associa-se ao sintagma, ao passo que a área funcional se associa ao sujeito, o predicado e os complementos. Entretanto, os constituintes frásicos de uma determinada língua funcionam de forma combinatória, constituindo a chamada cadeia linear. Esta cadeia permite com que haja sucessão entre as palavras para que se constituam níveis mais complexos (frases).

1.5. Estrutura sintagmática em Umbundu

O conceito de sintagma remete-nos à ordem das palavras numa estrutura comunicativa, constituindo uma relação de interdependência. As palavras isoladas podem produzir ideias, mas quando são cominadas, produzem mais informações.

Saussure, ao estudar as relações dos constituintes num discurso, constatou que os termos apresentam uma ordem lógica na sua produção. Para se evitar a ambiguidade, os termos não devem ser produzidos simultaneamente, para se evitar equívocos. Ou seja, Saussure (2006) refere que, “no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtudes seu encadeamento, relações baseadas no carácter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após outro na cadeia da fala” (p. 142).

Apesar da relação existente na constituição dos termos entre si linearmente, a condição de dependência entre os núcleos é válida e é imperativa. Cada termo desempenha um papel distintivo e insubstituível, pelo facto de desempenharem funções diferentes e transmitirem ideias diferentes em termos semânticos. A relação construída ao longo da cadeia frásica dá lugar à cooperação ou à associação.

Silva e Koch (2007) afirmam que o sintagma se constitui “num conjunto de elementos que constituem uma unidade significativa dentro da oração e que mantêm entre si relações de dependência e de ordem. Organizam-se em torno de um elemento fundamental, denominado núcleo, que pode, por si só, constituir o sintagma” (p. 14).

De acordo com o exposto acima, podemos perceber que um sintagma apresenta sempre um elemento (núcleo), em volta do qual os outros segmentos se ligam. Deste modo, cada sequência apresenta um determinado tipo de sintagma, tendo em conta o tipo de núcleo. Ao sintagma cujo núcleo é constituído por um nome, designa-se sintagma nominal (SN); por um verbo, chama-se sintagma verbal (SV). Para além destes dois constituintes obrigatórios numa oração (SN, SV), encontramos também o sintagma adjectival (SA) e o sintagma preposicional (SP).

No geral, o nominal é plurifuncional, pois pode desempenhar a função do sujeito, de objecto ou circundante. No entanto, de acordo:

com o tipo de modificador, o sintagma nominal realiza-se por **Concordância**: quando o modificador se associa ao núcleo (nome) a partir de prefixos dependentes, que pode ser por intermédio de adjectivo, de genitivização e relativização; por **Justaposição**: quando o núcleo e o modificador ambos são nomes que se justapõem sem a presença de morfema de ligação, que pode ser por aposição ou por complementação. Trata-se, aqui, de modificadores de elementos como adjectivos, pronomes relativos, numerais, preposições (de, para) ou frases apositivas.

Na descrição de uma língua, os esquemas de enunciados são inventariados e identificados de acordo com os seus termos necessários (Nexos), com os seus termos anexos (Expansões) bem como de acordo com as classes de constituintes nominais e verbais. Deste modo, os esquemas de enunciados devem fornecer, necessariamente, uma dupla informação:

1. Uma sobre as classes dos constituintes (nominal e verbal); 2. Informação sobre as funções que cada constituinte assume (sujeito, predicado ou objecto).

A língua Umbundu não foge a regra da estrutura das demais línguas Bantu. Os constituintes sintácticos seguem a sequência de Sujeito (S), Verbo (V) e Objecto (O), obtendo a estrutura SVO. Entretanto, a língua Umbundu aceita também outras estruturas, como é o caso de Objecto (O) e Verbo (V), ou seja, OV:

1. Ufeko wafa lekandu lalimwe (SVO).

/Rapariga-morrer-prova/ A rapariga morreu sem prova.

2. Epito limosi nditambula (OV).

/P o r t a - u m a - r e c e b e r /
Recebo uma porta.

Diante das duas frases apresentadas acima, podemos considerar que a língua Umbundu aceita outras estruturas, para além da tradicional (SVO). Em termos de ordem dos constituintes, verifica-se que o determinante aparece antes do nome, o que demonstra uma liberdade. Tal ordem é fruto das dinâmicas reais a nível dos falantes que utilizam a língua para se comunicarem e resolverem os seus problemas, aceitando a mudança dos constituintes. Assim, é válida, também, a construção do tipo OV.

1.6. Estrutura verbal em Umbundu

A estrutura verbal nas línguas bantu apresenta uma diferença, se comparamos com as línguas europeias, a exemplo de português. Se a flexão dos verbos, em português, é marcada a partir do acréscimo de morfemas que determinam o tempo e a pessoa, na posição sufixal, a estrutura não é a mesma nas línguas bantu. Os morfemas que indicam o tempo e a marca da pessoa aparecem, geralmente, na posição prefixal.

Numa estrutura verbal das línguas bantu, é comum a complexidade de elementos que se combinam entre si, formando **Morfemas Fundamentais** (primários): prefixo verbal e radical verbal ; por Gavetas:

verbal¹ e radical verbal² ; por **Gavetas:** que determinam o tempo e o modo; os Morfemas secundários (flexionais): que aparecem entre prefixo verbal e a base verbal ou antes do prefixo ou antes da base verbal.

O funcionamento do verbo em Umbundu segue o mesmo parâmetro das outras línguas bantu, embora a posição dos morfemas não seja válida em todos os casos. Os morfemas surgem como elementos que transmitem diversas informações, o que determina o carácter de aglutinação.

Para Aurélio (2017), a classificação dos verbos em primeira, segunda e terceira conjugações (primeira conjugação com tema em “a”; segunda conjugação com tema em “e” e terceira conjugação em “i”) não corresponde à estrutura das línguas bantu. Na língua Umbundu, torna-se evidente que a distinção “dos verbos segundo a conjugação não se aplica, na medida em seria impossível classificá-los como verbos da primeira, segunda ou terceira conjugação, o que parece evidenciar que nessa língua existe uma única classe de verbos” (p. 46).

Não tão diferente daquilo que Aurélio aponta, temos a destacar uma nova realidade estrutural que a língua Umbundu apresenta, que tem a ver com uma característica diferente: os verbos, nesta língua, dividem-se em temas. Assim, têm-se as seguintes vogais temáticas (do verbo no infinitivo): “a, e, i, o, u”. Estas

morfema do radical ou base verbal. Deste modo, na estrutura do verbo em Umbundu, no infinitivo, identificam-se duas vogais: a **vogal final** (a 1ª) e a **vogal temática** (a 2ª), como se observa abaixo:

Okuta2la1 (tema em **a**) /olhar;

Okusoně2ha1 (tema em **e**) /
Escrever;

Okuli2la1 (tema em **i**) /Chorar;

Okuto2la1 (tema em **o**) /Rasgar;

Okutambu2la1 (tema em **u**) /
Receber.

Entretanto, no pretérito perfeito, quando a frse se encontra na forma negativa, as segundas vogais temáticas influenciam na mudança do sufixo: quando a vogal da base temática (**2ª vogal**) é do tipo “a, e ou o”, a forma verbal toma o sufixo “**ele**”:

Okutala (olhar) Satalele
(Não olhei). (ndatala-olhei);

tal- **el-** e Si- Ø- a-

PI- IS^as- ForT-
RV- **ExtApl**-VF

Okusoněha (escrever) Sasoněle
(Não escrevi). (ndasoněha-
escrevi);

son- **el-** e Si- Ø- a-

PI- IS1^as-
ForT- RV- **ExtApl**-VF

¹ Chama-se prefixo verbal a marca que indica a pessoa verbal ou, em muitos casos, a marca da classe 15 que indica o verbo no infinitivo.

² Radical verbal é a base que indica a ideia do verbo a ser conjugado (acção).

Okutola (rasgar)
 (Não rasgamos).
 rasgamos).

Katwatolele
 (twatolele-
 rasgamos).

Ka- tu- a-
 tol- **el-** e

PI- IS¹a p- ForT-
 RV- **ExtApl-**VF

Quando a vogal da base temática (2ª vogal) é do tipo “i ou u”, a forma verbal no pretérito perfeito toma o sufixo “ile”:

Okulila (chorar)
 (Não choramos)
 chorámos);

Katwalilile
 (twalilile-
 chorámos);

Ka- tu- a-
 lil- **il-** e

PI- IS¹a p- ForT-
 RV- **ExtApl-** VF

Okutambula (receber)
 Satambulile (Não recebi)
 (ndatambwile-recebi).

Si- Ø- a-
 tambul- **il-** e

PI- IS^as- ForT-
 RV- **ExtApl-** VF

É visível a ausência de morfema que indica a marca do sujeito da primeira pessoa do singular, na forma negativa dos verbos apresentados. O prefixo que indica a pessoa gramatical é representado por morfema zero (Ø). Verificou-se também que os sufixos verbais mudam em função do aspecto temporal, isto é, no pretérito perfeito. Na primeira pessoa do singular, o morfema que indica a negação traz o morfema “si” e na primeira pessoa do plural

toma a forma de “**ka**”. No entanto, o Pré-Inicial (marca do negativo) em Umbundu pode apresentar os seguintes morfemas: “**si, ku e ka**”.

Portanto, o verbo em Umbundu pode apresentar a seguinte estrutura: Pré-Inicial (negação), índice do sujeito (inicial ou prefixo verbal), Formativo Temporal (marcação do tempo), Infixo (índice de Objecto), Radical Verbal (base verbal), Sufixo (extensões) e Vogal Final (Final).

1.7. Marcação do tempo em Umbundu

A marca do tempo em Umbundu é apresentada por um morfema, designado marcação temporal ou formativo temporal, que influencia também a estrutura do verbo em termos de vogal final; no pretérito imperfeito e mais-que-perfeito, o sufixo torna “ele”; na 2ª pessoa do singular toma a forma de “i” na vogal final (pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito). De acordo com o contexto e com a intenção da mensagem que se quer transmitir, a língua Umbundu apresenta uma característica própria, onde o presente nem sempre aparece lexicalizado, sendo, no entanto, representado por um morfema zero. Quanto aos tempos (passado e futuro), os morfemas são visíveis.

Segundo Aurélio (2017), a língua Umbundu apresenta as seguintes particularidades na determinação do tempo: “o presente do indicativo pode ser marcado por um morfema zero ou por um MS ndi-(cf. nditanga “eu estudo”), o pretérito é marcado pelo morfema a – (cf. Watanga “ele estudou”, o futuro é marcado pelo morfema ka- (cf. tukatanga” nós iremos/vamos estudar” (pp. 49-50).

que, na transformação da voz activa para passiva, assume a função de sujeito. Os mecanismos de transposição dos constituintes (sujeito para objecto e vice-versa) alteram também a estrutura morfológica da frase. Ao passo que o funcionamento da voz passiva em Umbundu sem a presença do agente da passiva aparece nas frases sem o complemento oblíquo, com valor semântico de preposição. O mesmo complemento oblíquo funciona à base de morfema determinativo e por um conector, que desempenha a função de agente da passiva.

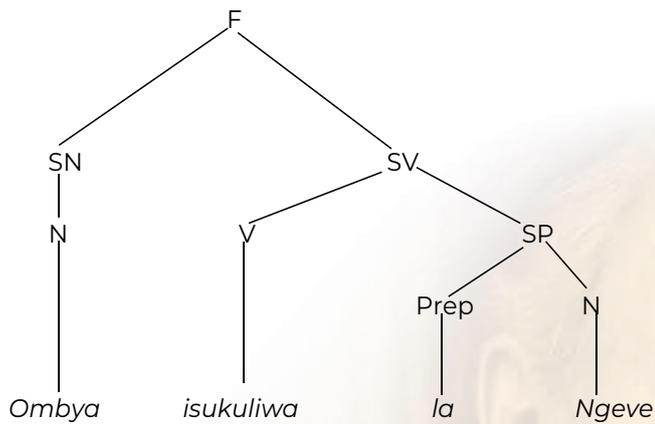
2.1. Estrutura da voz passiva analítica no presente com a presença do agente da passiva em Umbundu

Para o funcionamento da voz passiva analítica com a presença do agente passiva em Umbundu, no tempo presente, tem-se:

Ombya isukuliwa la Ngeve/A panela é lavada pela Ngeve.

Ombya	isukuliwa	la Ngeve
S u j e i t o (paciente)	Forma verbal na forma passiva	Objecto (Agente da passiva)

/O - Ø- mbya+i- sukul- iu- a+ la+ Ngeve/
 /Aum- PN9- RN9+ PP9(IS3^as)-RV- ExtPas-VF+Prep.+Nom.P/



Utombo womõla ufeko wanyaniwa wanyaniwa /A mandioca do filho de mulher foi roubada pelo cão/ A mandioca da filha foi roubada pelo cão.

O funcionamento da segmentação da frase acima demonstra que o tempo presente em Umbundu existe, mas não apresenta morfemas que o determina de forma lexical. Pois, para Langa (2013), o tempo presente é uma categoria que aparece geralmente como uma forma de aspecto e não de propriamente de tempo.

Por seu turno, a marca da passiva é representada por um morfema na posição sufixal, ou seja, pós-verbal. A parte da estrutura frásica que indica o agente da passiva é representada por um sintagma, que é formado por uma preposição. Em termos de identificação, marca da voz passiva analítica ou canónica em Umbundu (-iu-) aparece de forma infixa, isto é, entre o radical e a vogal final.

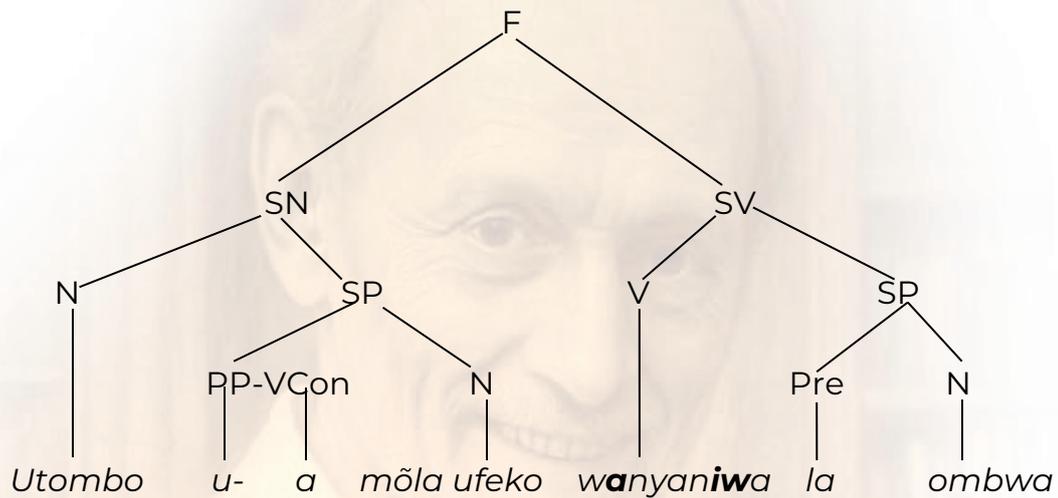
2.2. Estrutura da voz passiva analítica no passado com a presença do agente da passiva em Umbundu

A voz passiva analítica no passado em Umbundu, com a presença da agente da passiva traz a seguinte estrutura:

U t o m b o womõla ufeko	wanyaniwa	lombwa
S u j e i t o (paciente)	Forma verbal na forma passiva	Objecto (Agente da passiva)

/U- tombo+u-a-mu-õla+u-feko+u-a+nian-iu-a+la+∅-mbua/

/PN3-RN1+PP3-Con-PN1-RN1-RN+IS1ªcl-ForT-RV-ExtPass-VF+Prep-PN9-RN9/



Na segmentação da frase acima, pode-se verificar a presença do elemento que indica o tempo. Trata-se do morfema “a” (wanyaniwa), que representa a acção do pretérito perfeito.

Por seu turno, tem-se a reter o mecanismo de tratamento do género na língua Umbundu, como é evidente noutras línguas Bantu também. Para especificar o género, recorre-se ao tratamento genérico: Ukãyi/Ufeko (homem/mulher, macho/fémea). Os termos aparecem sempre ligados para especificar o género. Por esta razão, a express a mõla ufeko/filho de mulher aparece para designar simplesmente a palavra filha.

Em termos de classificação do Sintagma Nominal, na referida frase, estamos diante de um sintagma por Concordância do tipo Genitivização. Pois se trata dum sintagma nominal a representar uma ligação entre dois nomes, que traduz uma origem na relação de concordância.

Entre o nome (Utombo e Omõla Ufeko) há um morfema de ligação, designado conectivo, que é muito produtivo nas línguas Bantu. Este morfema assume a função de determinante e pode ser um qualificador, possessivo, quantificador, demonstrativo ou um relativizador. Conforme descre Ntondo (2008), “o conectivo é um morfema, muitas vezes, utilizado nos sintagmas nominais, que permite ligar dois substantivos ou ainda um substantivo e um adjectivo primário numa relação de determinação” (p. 101). Na fase em análise, identificam-se morfemas, que, em português, podem assumir o papel de preposição ou determinantes.

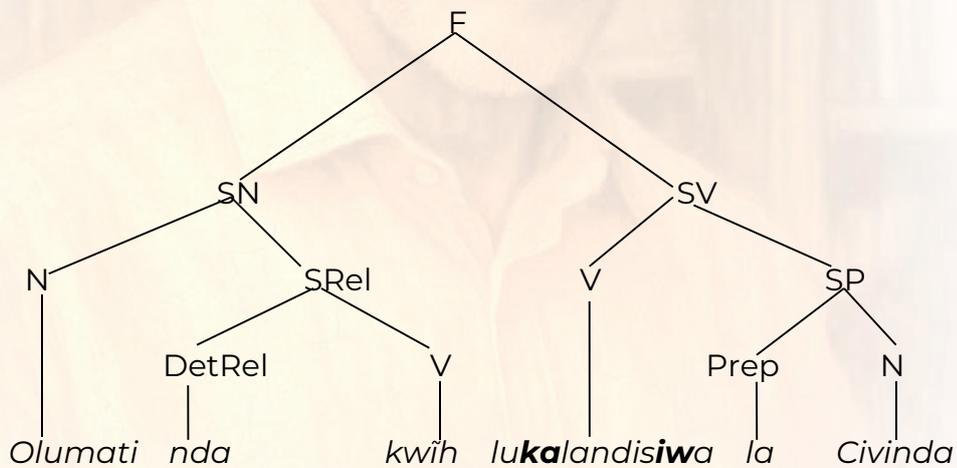
2.3. Estrutura da voz passiva analítica no futuro com a presença do agente da passiva em Umbundu

A estrutura da voz passiva analítica no futuro em Umbundu com a presença de agente da passiva apresenta a seguinte informação:

Olumati, nda kwĩha, lukalandisiwa la Civinda/A costela, que te dei, será vendida por Civinda

Olumati, nda kwĩha	lukalandisiwa	la Civinda
Sujeito (paciente)	Forma verbal na forma passiva	Objecto (Agente da passiva)

O- lu-mati+nda+Ø- Ø- Ø- kuĩh-a+lu-ka-landis-iu-a+la+Civinda/
 /Aum-PN1-RN1+Rel+IST^as/-ForT-IO1^as-RV-VF+IST^{cl}-ForT-RV-ExtPas-VF-Prep+Nom.P/



Na frase acima, observámos a marca do morfema que indica o tempo futuro “ka”, com o sujeito na terceira pessoa do singular (lukalandisiwa/será vendida).

A estrutura sintagmática apresenta um Sintagma Nominal por **Concordância** a partir de **Relativização**, onde se pode identificar a presença de frase relativa, que tem como núcleo determinante relativo. Geralmente, precede sempre a forma verbal, com morfemas extra-dependentes. A função deste elemento na frase é acrescentar informações acerca do sujeito em referência, no caso Lumati/costela.

De acordo com Atanásio (2002), “a presença dos morfemas extra-dependentes (med) pode indicar posse, origem, matéria ou qualidade, agente passivo ou um oblíquo de companhia, consoante a categoria lexical expressa pelo radical” (p. 91). Por sua vez, Paula (2015) entende que, quando o objecto surge como sujeito da oração principal nas orações relativas, procura-se mecanismos ou estratégias de uso de um pronome relativo. Na língua Umbundu, o morfema que indica o determinante relativo não varia consoante o prefixo da marca do sujeito. Como se verifica na referida frase, temos como morfema “nda”, que a anuncia a frase relativa. A frase relativa apresenta geralmente duas formas verbais, por isso se identificamos duas marcas do sujeito: uma a indicar a pessoa que fala (1ª pessoa do singular) e a outra a referir-se da pessoa com quem se fala (1ª classe).

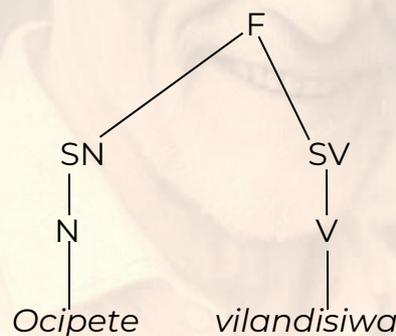
2.4. Estrutura da voz passiva analítica no presente sem a presença do agente da passiva em Umbundu

A língua Umbundu apresenta a seguinte estrutura da voz passiva analítica no presente sem a presença do agente da passiva:

Ocipete cilandisiwa/A varteira é vendida

Ocipete	cilandisiwa
Sujeito (paciente)	Forma verbal na forma passiva

/O- ci-pete+ci-landis-iu-a/
/Aum-PN7-RN7+PV7 (IS3^os)-RV-ExtPas-VF)/



Nesta frase acima, identifica-se a voz passiva analítica, sem a presença de agente da passiva. Trata-se de um enunciado em que não é obrigatório o uso do objecto. Estamos diante de estrutura em que a função de cada constitutivo é visível, tanto na segmentação dos morfemas quanto na estrutura sintagmática. Neste tipo de estrutura, segundo Mendonça e Menuzzi (2015), “o papel temático de agente pode ser omitido ou apresentado num sintagma preposicional [...] o agente da acção verbal passiva, quando omitido, tem de ser identificado através do contexto discursivo” (p. 6).

2.5. Estrutura da voz passiva analítica no passado sem a presença do agente da passiva em Umbundu

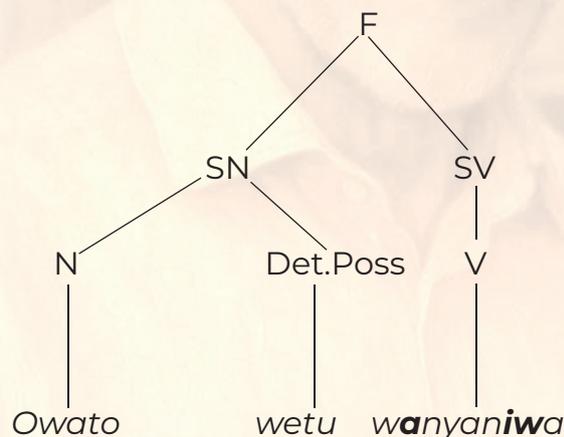
Para a estrutura da voz passiva analítica no passado em Umbundu sem a presença do agente da passiva, tem-se a seguinte informação:

Owato wetu wanyaniwa/Canoa nossa foi roubada/A nossa canoa foi roubada

Owato wetu	wanyaniwa
Sujeito (paciente)	Forma verbal na forma passiva

/O- u-ato+u-et+u-a-nian-iu-a/

/Aum-PN14-RN14+PP17-Rposs+PV14 (IS3^{as})-ForT-RV-ExtPas-VF/



No exemplo acima, a ordem de sucessão entre o nome e o modificador (determinativo) cumpre a regra canónica das outras línguas bantu: nome + determinante (Owato wetu/Canoa nossa).

Quanto à não presença do agente da passiva, podemos referir que o contexto de produção do enunciado remete para o entendimento do interlocutor. Apesar de que possa haver interrogações em relação ao agente da passiva, os falantes da língua podem comunicar-se, utilizando estas estruturas frásicas sem dificuldades na sua percepção.

2.6. Estrutura da voz passiva analítica no futuro sem a presença do agente da passiva em Umbundu

Quanto à estrutura da voz passiva analítica no futuro em Umbundu sem a presença do agente da passiva, tem-se a seguinte informação:

Tukaposiwa/Seremos acusados

Tukaposiwa
Forma verbal na forma passiva

/Tu-ka-pos-iu-a/

/IS1ªp-ForT-RV-EstPas-VF/

Observámos, neste exemplo, a presença de “**ka**”, morfema que indica a marca do tempo futuro nas frases em Umbundu. Este morfema aparece para diferenciar o contexto discursivo em termos temporais, ou seja, é um elemento que aparece entre o Índice do Sujeito e o Radical Verbal para determinar a posição dos factos relatados. De forma infixa, o morfema “**ka**” indica que a acção está para acontecer.

Como se sabe, uma frase obedece a uma estrutura, conforme a língua. Nestes casos, de acordo com as funções e com a importância dos elementos sintácticos, o sujeito e predicado são elementos principais numa oração. Contudo, faltando o sujeito, geralmente, uma oração pode-se constituir somente com o predicado. Sabe-se que um enunciado irreduzível para as línguas bantu é aquele que apresenta dois constituintes sintácticos “sujeito e predicado”; o predicado é o termo que não pode faltar, como se pode observar na estrutura apresentada acima.

Considerações finais

Como se observou no presente estudo, uma estrutura funciona como cadeia linear, onde a sequência dos constituintes depende dos princípios adoptados pela comunidade.

Sobre a estrutura do verbo no tempo presente, observamos que não apresenta as marcas do formativo temporal. Entretanto, em Umbundu, a marca do tempo passado aparece representada por morfema “**a**” e o futuro por “**ka**”. Vimos também que, na perspectiva morfológica, o verbo no infinitivo apresenta duas vogais: a vogal final (a 1ª) e a vogal temática (a 2ª).

De forma particular olhámos para a pertinência da estrutura da voz passiva em Umbundu, observámos que ela é uma língua aglutinante, como as demais línguas bantu. A sua flexão funciona à base de prefixos, onde a estrutura SVO é válida. Para além

a língua Umbundu pode apresentar outras estruturas, fruto da dinâmica comunicacional entre os falantes. Prova disso, OV é outra estrutura que identificámos ao longo desta pesquisa. Quanto à presença dos modificadores do Sintagma Nominal, vimos que as línguas bantu apresentam uma estrutura do tipo Nome + Determinante, e a língua Umbundu cumpre a mesma dinâmica.

Em relação ao funcionamento da voz passiva, verificámos que a marca da passiva aparece na posição pós-verbal, com o morfema “-iu”. A sua classificação em termos de estrutura é válida como uma extensão passiva, entre o Radical Verbal e a Vogal Final.

Portanto, podemos considerar que a língua Umbundu apresenta a sua estrutura em termos de funcionamento dos constituintes regida pela dinâmica da própria língua. Logo, pode-se transformar a voz activa em passiva, cumprindo o mecanismo de utilização de morfemas com a função de extensões passivas, na posição pós- verbal.

Referências bibliográficas

- Atanásio, N. (2002), Ausência do Artigo no Português de Moçambique. Análise de um corpus constituído por textos de alunos do Ensino Básico em Nampula. Nampula: FPM/FLUP
- Aurélio, A. A. (2017). Omissão de constituintes pós-verbais no Umbundu (língua bantu): numa perspetiva comparada com o PE. Lisboa: UL
- Augusto, M. A. (2016). Morfologia contrastiva entre Português e Kimbundu: obstáculos e suas causas na escrita e no ensino da língua portuguesa entre os kimbundu em Angola. São Paulo: PUC-SP
- Benveniste, É. (1979). Problemas de linguística geral. São Paulo: USP
- Costa, et al, (2014). Dicionário Língua Portuguesa Prestígio: Luanda: Porto Editora 2014.
- Langa, D. (2013). Morfofonologia do Verbo em Changana: Morfologia do verbo em Changana: Maputo: CEA
- Mendonça, S.M. & Menuzzi, S. De M. (2015). Abordagem da voz passiva em livros didáticos de português e inglês para brasileiros: uma análise preliminar sob a perspectiva da linguística funcional. Rio Grande: UFRGS
- Nhantumbo, N. J. (2014). Morfofonologia das marcas do presente e futuro em Copi. Maputo: UEM
- Ntondo, Z. (2008). Morfologia e Sintaxe da Língua Ngangela. Luanda: Nzila

Oliveira, et al. (2000). Dicionário de Metalinguagens da Didáctica: dicionários temáticos. Lisboa: Porto Editora

PAULA, R. R. (2015). Aspectos de morfossintaxe Shimakonde. Belo Horizonte: UFMG

Rocha, F. M. (2013). As vozes verbais na gramática normativa: aspectos problemáticos. São Paulo: USP

Saussure, F. (2006). Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix

Silva, M. C. P. De S.& Koch, I. G. V. (2007). Linguística aplicada ao português: morfologia. São Paulo: Cortez

Vogel, M. Y. M. (2007). A noção de estrutura linguística e de processo de estruturação e sua influência no conceito e elaboração de linguagens documentárias. São Paulo: USP

Estudo morfossemântico dos zoónimos na língua nacional umbundu: município do Ukuma

José Gabriel Chivala

Resumo

Este Trabalho faz uma abordagem morfossemântica, linguística e cultural dos nomes de alguns animais (domésticos e selvagens). Seleccionamos trinta e três (33) zoónimos para a realização deste trabalho. Os dados foram obtidos de forma oral e devidamente aferidos. Os ovimbundu, em todas as suas abordagens, fazem sempre referência ao mundo animal em forma de fábulas ou contos e provérbios, sobretudo em questões de julgamentos e reuniões, para poderem ilustrar os fenómenos comportamentais, de formas a não ferirem directamente a sensibilidade do acusado. Esta pesquisa levou-nos a perceber que os animais aqui analisados na Língua Nacional Umbundu reflectem, incondicionalmente, a cultura do município do Ukuma e a comunidade de animais, que é muito falada em formas de fábulas. Na natureza, os zoónimos estão também organizados numa estrutura de hierarquia, dos mais ferozes aos menos ferozes e os mansos.

Palavras-chave: Morfossemântico, Zoónimos, Umbundu, Cultura e Ukuma.

Onumbu

Upange owu ulekasa ombangulo yali-tyama l'omorfossemântica (unumbikandaka welomboloko lyolondaka), elilongiso lyelimi kwenda elilongiso lyolonduko vimwe vyovinyama vyokufuka l'evi vuy-senge. Kwanolīwa etendelo lyakwi atatu k'olonduko la vitatu (33) oco lavyo tulingi upange owu. Olonduko evi twavitambwila v'olombangulo vyatamba k'apulilo kwenda atambululo twatambula k'omānu vakwete ukulihiso waswapo konepa yaco. Ovimbundu, v'olombangulo vyavyo vyosi vikwete utuwa wokufufulūla ondjila yesokiyo lyeci cilipita oloneke vyosi kwendje vikopa olumapu volwali l'ovinyama oco vatetulule eci visukila, pole vicilingila valusapo, enene vali v'ekanga lyesombiso ale palisango valiyekala, oco vilekase, visyetahāse ovihilahila vyekalo kwenda okuyuvula okupita k'epila l'olohaku (okulweyela u osombiswa). Epatiso eli lyatwīha elomboloko okuti, olonduko vyovinyama twamonosola v'elimi lyumbundu lilekasa ndomu kamupataliwa utuwa kwenda ovando vovinyama vina omānu vasole okufufulwila valusapo. V'esisi, ovinyama vikasi vulala umwe wepokolo ndeci okuti vimwe vyatema calwa, vikwāvo kavayatemēle calwa, toke tusanga evi vyomboka.

Osapi y'olondaka: Unumbikandaka welomboloko lyolondaka, Olonduko vyovinyama, Umbundu, Utundasimbu kwenda Ukuma.

Abstract

This work aims to make a morphosemantic, linguistic and cultural approach to the names of some animals (domestic and wild). Thirty-three (33) zoonyms were selected for this work. The data were obtained orally and were duly verified. The Ovimbundu, in all their approaches, always make reference to the animal world in the form of fables or tales and proverbs, especially in matters of trials and meetings, in order to be able to illustrate behavioral phenomena, in a way that does not directly offend the sensitivity of the accused. This research led us to realize that the animals analyzed here in the Umbundu National Language unconditionally reflect the culture of the Ukuma municipality and the community of animals that is often spoken of in the form of fables. In nature, zoonyms are also organized in a hierarchy structure, from the most ferocious to the least ferocious and the tame ones.

Keywords: Morphosemantic, Zoonyms, Umbundu, Culture and Ukuma.

Introdução

Para os Ovimbundu, os animais simbolizam o valor cultural e valores educativos para os povos, pois, em todo o seu percurso, têm sempre os animais como um dos elementos prioritários para o desenvolvimento da comunidade. Tanto os animais domésticos como os selvagens são enquadrados figuradamente de forma diferente na manutenção e asseguramento dos valores culturais e educativos, na medida em que na escola tradicional ovimbundu, e no “onjango” em particular, desde a infância o processo educativo é feito por intermédio de personificação, isto é, atribuir bons e maus comportamentos aos animais e espelhar as respectivas consequências, cabendo aos que ouvem extrair lições morais que servirão de norma para a sua conduta na idade adulta.

O estudo reveste-se de uma grande importância pelo facto de que, no aspecto filosófico, os nomes de animais encarnam a simbólica social para ensinar, moralizar, educar os membros da comunidade ovimbundu em geral, particularmente, os do Ukuma. Por este motivo, o ensino dos conteúdos orais é interminável. Os nomes são atribuídos por motivos circunstanciais, sobretudo quando na família se regista muita taxa de mortalidade (nasce, morre, nasce, morre). Então, para o a seguir, é atribuído um nome tendo em conta a circunstância. A título de exemplo, temos: Mbunjji, salalé ou térmita, porque os pais estão mentalizados de que o que aconteceu com os filhos anteriores pode acontecer com este, logo vai ser comido pelo ombunjji (térmita). cimõma; cingombe; kangandu; kanjila; kacimuku; ocinjamba.

Para educar os filhos e a comunidade, os ovimbundu recorrem aos zoónimos para ilustrar a sabedoria popular e os Ovimbundu acreditam que as características dos

zoónimos se repercultem na vida do ser humano. Actualmente, há muita deturpação na atribuição de nomes aos filhos. Diante desta problemática, apraz-nos levantar a questão de partida que servirá de base para a pesquisa que nos propusemos desenvolver: **Quais são os valores dos Zoónimos na cultura do povo Ovimbundu, sobretudo no Município do Ukuma?**

O **objectivo geral** consiste em estudar o valor cultural dos Zoónimos na Língua Nacional Umbundu, tendo em conta os seus significados. Como objectivos específicos, tem: identificar os zoónimos sob o ponto de vista cultural e educacional para o povo ovimbundu; analisar o significado cultural dos zoónimos na Língua Nacional Umbundu; avaliar as implicações socioculturais da atribuição dos zoónimos aos filhos.

Tratou-se de um estudo observacional descritivo transversal, bibliográfico com abordagem qualiquantitativa.

1.1. Lexicologia

A lexicologia não tem como função inventariar todo o material armazenado ou incluído no léxico, mas sim fornecer os pressupostos teóricos e traçar as grandes linhas que coordenam o léxico duma língua. A função é apresentar as informações sobre as unidades lexicais necessárias à produção do discurso e caracterizar a estrutura interna do léxico, tanto no aspecto conteúdo, como no aspecto da forma.

Para Vilela (1994), “a lexicologia estuda as palavras de uma língua, em todos os seus aspectos, pode incluir a etimologia, a formação de palavras, a importação de palavras, a morfologia, a fonologia, a sintaxe, mas tem uma ligação especial com a semântica” (p. 9).

A lexicologia é definida como a ciência do léxico duma língua, uma vez que

tem como objecto o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, sobretudo na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações. A unidade básica da lexicologia é a palavra; a lexicologia tem como objecto de estudo a semântica lexical e morfologia lexical. A lexicologia não pode ser confundida também com a lexicografia, o estudo da descrição da língua feita pelos dicionários, a elaboração de dicionários como aplicação dos dados da lexicologia.

Podemos entender que a lexicologia é um conjunto de normas que visa estruturar, organizar o funcionamento das palavras. É a ciência que estuda a origem e as transformações fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras em comparação com as outras da mesma língua ou de línguas diversas numa perspectiva sincrónica ou diacrónica.

De acordo com Chicuna (2013), “lexicologia é o ramo da linguística que se ocupa do estudo do vocabulário de uma língua, visando essencialmente a forma e a significação das palavras para a composição de um dicionário” (p. 38).

1.2. Noções de onomástica

O termo onomástica deriva do (grego, no qual onoma corresponde ao acto de nomear, dar nome). Cada pessoa tem nome próprio, mas nem sempre sabemos o que significa. A importância dos sistemas de nominação para a compreensão das sociedades e culturas é hoje amplamente reconhecida. Daí a necessidade da pesquisa e investigação de todos os componentes da língua que têm carácter de nome próprio, ou seja, tudo o que tenha denominação individual.

Assim, com esta abordagem, pretendemos discutir intersecções línguo-culturais na Onomástica, ou seja, como a língua e a cultura se reflectem nos sistemas onomásticos (a língua exprime a cultura nos

sistemas onomásticos), tornando patente a importância da mesma entre as ciências linguísticas como instrumento de recuperação e possível interpretação das visões do mundo por meio dos nomes.

Para Kukanda (2008), “onomásticas é o estudo dos nomes próprios, das suas origens e dos processos de denominação no âmbito de uma língua ou mais línguas ou dialectos: surge na metade do século XIX” (p. 27).

É a ciência que estuda a etimologia, as transformações e classificações dos nomes próprios. É considerada uma das áreas da linguística com fortes ramificações com a História, Geografia, Antropologia e Arqueologia.

1.2.1. Divisões da Onomástica

A Onomástica, tal como vimos acima, é o estudo dos nomes próprios de todos os géneros, das suas origens e dos processos de denominação no âmbito de uma ou mais línguas ou variantes. Segundo Dubois (2006) a Onomástica surge no século XIX, e, entre vários ramos, podem-se destacar:

1.2.1.1. Antroponímia

A origem do acto de dar nome às pessoas decorreu da necessidade de: citá-las, chamá-las e distingui-las das demais dentro da família e da comunidade.

Segundo Kukanda (2008), a existência dos antropónimos está documentada em todos os povos, em todas as línguas, culturas e em todos os tempos, desde os primórdios da humanidade. E quando surgiram, levaram consigo um significado que, em geral, traduzia qualquer realidade que tinha a ver com os indivíduos.

Kukanda (2008) refere que a “antroponímia é o estudo dos nomes próprios das pessoas, sejam prenomes ou apelido de família, e que têm grande relevância para história política, cultural, das instituições e das mentalidades” (p. 12).

As pessoas recebiam apenas um nome, o nome individual, como acontece ainda na actualidade entre diversos agrupamentos humanos. O aparecimento do segundo nome, ou sobrenome, em certos povos, verificou-se em tempos relativamente recentes. E o facto assim se explica: o nome de um indivíduo de tal família foi dado também a um membro de outra família, ambas da mesma comunidade.

1.2.1.2. Panteonímia

Panteonímia trata dos nomes de fenómenos naturais tais como Kanyongo, tufão, Kumbi, sol, Citakumbi, nascer do sol, Lumbungululu, etrela, Cikondombolo, galo etc. A Zoonímia está dentro da Panteonímia.

Segundo Kukanda (2008), “panteonímia é o estudo dos nomes próprios das entidades sobrenaturais, de ventos, nomes de coisas (espadas, navios, sinos, etc)” (p.10).

Dentro da panteonímia, fizemos abordagem, principalmente, sobre a diferença entre **teonímia**, que é o estudo dos nomes de deuses e seres sobrenaturais. Ex.: Cilulu (fantasma) Kalunga (morte ou mar); sobre a **astronímia**, que é, na visão de Calei (2005), o tratado de nomes de astros. Também é entendida como estudo linguístico da constelação ou agrupamento de estrelas convencionalmente unidas por linhas imaginárias formando assim uma figura.

Por isso, é normal ouvirmos com bastante regularidade alguns antropónimos em umbundu que indicam astros ex.: Ekumbi que literalmente significa sol. Sendo o sol um astro brilhante, os pais atribuem este nome à criança na expectativa de que os seus feitos futuros também venham a ser brilhantes tal como o sol.

Lumbungululu que traduzido significa estrela, é outro antropónimo que se atribui a um recém-nascido cujo valor semântico se assemelha ao ekumbi.

1.2.2. Zoonímia

Segundo Brandão (1986), a palavra zoonímia é composta por duas partículas: a primeira é de origem grega “zōon”, que indica o elemento de formação de palavra, exprimindo as leis que regem o conjunto de animais; e “ónyma” que também é de origem grega que significa nome.

Para Valente (2010), “zoonímia é o estudo dos nomes próprios dos animais” (p. 187).

É uma palavra que vem do grego, zoonymia, que se encarrega do estudo da nomenclatura zoológica.

1.3. Fenómenos fonológicos que ocorrem para a passagem de um zoónimo para um antropónimo

O fenómeno fonológico é presente em qualquer língua e a passagem de zoónimo para antropónimo também é uma realidade em todas as sociedades. Um dos fenómenos que concorre para a ocorrência desse processo é a aférese, como abaixo apresentamos:

1.3.1. Caso de aférese na língua umbundu

A mudança ou queda de um morfema no início de uma palavra, em termos de sociolinguística, designa-se aférese.

Para Fernandes (s/d), “a aférese é um fenómeno que causa uma mudança na palavra, ao suprimir alguns elementos constituintes da mesma” (p. 5).

Na língua Umbundu e noutras línguas da zona R, que apresentam o morfema (O-),

os nomes, quando se transformam em antropónimos (nomes próprios de pessoas), sofrem o fenómeno de aférese.

Exemplos: ohosi>Hosi; onjila>Njila; onjamba>Njamba; omõma>Mõma; ongeve>Ngeve.

O vínculo existente entre a antropónímia ovimbundu e a zoonímia explica-se com exemplos dos seguintes nomes:

Njamba: deriva de “onjamba” que significa elefante. Este animal é o maior no mundo terrestre e igualmente símbolo de poder e de mansidão. Este nome é atribuído ao primeiro filho a nascer de um parto de gémeos, não importa o género.

Hosi: deriva de “ohosi” que significa leão. É um dos animais mais bravos em função da sua força. Como símbolo de força, é o nome atribuído, principalmente, a um dos gémeos, isto é, o segundo caso for do género; mas há caso em que, é atribuído, em ambos os géneros, desde que nasça após Njamba.

Ngeve deriva de “ongeve” que literalmente significa hipopótamo. Sendo um dos animais de grande porte no mundo aquático e terrestre (anfíbio), na cultura ovimbundu, é encarado como símbolo do poder do 2º grau. Quando as crianças nascem gémeas, a segunda a nascer, se for do sexo feminino, recebe o nome de Ngeve. Logo, para o povo da etnia em causa, os três nomes são de atribuição obrigatória.

Segundo Chimbinda (2009), antes da presença do europeu na cultura local, os ovimbundu tinham as suas maneiras de dar nomes às crianças. Tais nomes eram apenas expressos na língua Umbundu. Foi com o colonialismo que entraram nomes portugueses na vida local. Desde então, a composição do nome das pessoas sofreu mudanças sem precedentes. E mais: a leitura das partes do nome completo de uma pessoa tinha entre colonizadores e

colonizados, significados linguístico-culturais diferentes.

Ao receber o baptismo, o indivíduo também recebia nomes segundo os padrões culturais portugueses. Para este projecto de mudança de nomes, alguns agentes de evangelização, como alguns catequistas, foram mobilizados para que, com eles e com alguns exemplos dos seus nomes mudados, se levasse a cabo o empreendimento de mudança cultural.

A prática Umbundu de dar nomes está estreitamente ligada ao seu sistema de parentesco. Genealogicamente, todos os que descendem de uma raiz comum fazem parte do mesmo sangue, constituem o grupo extenso de parentesco chamado epata.

Chimbinda (2009) enende que “o nome de uma pessoa é um dos mais universais meios de identificar indivíduos. Porém, os critérios de dar nome variam de cultura para cultura; cada sociedade tem o seu próprio sistema de atribuir nomes” (p. 1).

Entre pais e filhos, há, neste processo, uma atribuição mútua de nome. Primeiro, os pais deram um nome à criança deles. Por sua vez, as crianças, por causa da sua personalidade ou pelas circunstâncias especiais do seu nascimento, ou mesmo pós-nascimento, conferem tais circunstâncias. Esta retroactividade faz-se colocando um morfema ao nome que os pais já tinham dado. A atribuição retroactiva de um nome tem por finalidade louvar os pais por terem tido tal filho. Assim, os pais beneficiam da boa reputação dos seus filhos. Muitos dos nomes Umbundu, que actualmente usámos, entraram tanto na rotina da vida que quase nunca nos perguntamos sobre a primeira origem deles. Os nomes, como expressões da vida, não nascem do nada. Não emergem da tábua rasa ou de um vazio. Cada nome Umbundu teve um início temporal e local contextualizado. Onduko yikwete unene, o nome tem poder.

Para os ovimbundu, quando se nomeia alguém, o desejo maior é de ver reincarnado na criança o suposto xará. Ociluke cange ale caye. E alguns têm dito: está agindo mesmo como o fulano ou beltrano! Até mesmo ao andar, ao falar parece-se com o fulano.

De acordo com Yambo (2003), “dar um nome a uma criança não só diz respeito ao portador do nome ou aos seus parentes, mas também, à comunidade que deve presenciar quando se dá o nome ou quando o seu nome é evocado” (p. 27).

Cada nome numa sociedade é um testemunho, é um documento, é uma memória, para a história da comunidade; embora seja impossível resumir e enquadrar o mistério de uma pessoa ou muitos nomes. Dar um nome a alguém é definir a sua personalidade; dar nome é fazê-lo existir. Respeitar o nome é respeitar a pessoa que leva esse nome, então esse nome deve ser protegido. Não se pode e nem se deve entregar o nome de qualquer maneira a não ser na intimidade, porque dar nome é entregar-se a si próprio. Ter um nome significa ter uma história, ter uma missão e ser possível ser chamado.

Segundo o ambiente, os nomes podem variar de uma sociedade a outra. É deste modo que encontramos uma só pessoa com vários nomes: nome da família, nome de iniciação, nomes de brincadeiras, etc.

2. Estudo morfossemântico dos zónimos na língua nacional umbundu: município do Ukuma

A língua Umbundu é uma das línguas mais centrais de Angola falada no planalto central. A sua área de difusão engloba três províncias: Wambu, Bengela e Viye. Todavia, a sua influência é notável noutras províncias vizinhas como é o caso da província do Namibe, a parte Noroeste

da província do Kwandu Kuvangu e uma parte Norte da província da Wíla.

A presença do tom nas línguas bantu é uma das suas características. O tom não é somente o apanágio das línguas bantu. A sua presença é constatada noutras línguas. Em todas as línguas nas quais o tom é perceptível, o mesmo afecta as vogais, mas não se deve confundir com o acento gráfico que, nas sílabas, serve para marcar a altura que as torna, relativamente, superiores às outras.

Para Tomás (2022), “as línguas bantu, muitas vezes, só usam os diacríticos na ortografia para assinalar tons baixos e em palavras que apresentam tonação baixa e tons altos em palavras que apresentam tonação alta” (p. 26).

A análise linguística neste domínio de trabalho gira em torno da descrição das regras que regem a estrutura interna das palavras, isto é, as regras da harmonização entre morfemas, raízes para construir as palavras. Já a análise etnolinguística resulta da descrição cultural onde são apontadas e especificadas as razões subjacentes do papel desempenhado por cada animal e a extracção das lições morais para os Ovimbundu.

Nº	Nome	T. Fonética	Transcrição	Tradução
01	eleñgalo	[èlɛñgálò]	/leñgalo/	Camaleão
02	epundusima	[èpúndúsímà]	/pundusima/	Orangotango
04	ocimbungu	[óŋímbúngù]	/cimbungu/	Lobo
05	ocimalanga	[óŋímálángà]	/cimalanga/	Hiena
06	ocimukunjila	[óŋímúkuñìlà]	/cimukunjila/	Morcego
07	ociswe	[óŋínswè]	/ciswe/	Gato bravo
08	ongeve	[óngévé]	/ngeve/	Hipopótamo
09	ongonga	[óngóngà]	/ngonga/	Águia
10	ongombe	[óngómbè]	/ngombe/	Boi
11	onguluve	[óngúlúvè]	/nguluve/	Javali
12	onjamba	[óndzámbà]	/njamba/	Elefante
13	onyōha	[ónóhà]	/nyōha/	Cobra
14	ohombo	[óhómbò]	/hombo/	Cabrito
15	omōma	[ómómà]	/moma/	Jibóia
16	ohosi	[óhósi]	/hosi/	Leão

Fonte própria.

Eleñgalo

Eleñgalo>Leñgalo. O nome de Leñgalo deriva do nome de um pequeno animal “eleñgalo” que significa “camaleão”. O excremento deste animal é altamente perigoso, entretanto, é por causa deste animal que os ovimbundu mais avisados ficam muito atentos ao tomarem o onanya (almoço) debaixo de qualquer árvore.

O zoónimo é composto pelo prefixo nominal de classe 5 /e-/ e a base nominal /-leñgalo/. Eleñgalo é um réptil sáurio, que muda de cor. Na fábula, o camaleão apresenta-se como uma personagem versátil e na sua lentidão faz coisas terríveis. Ora, nalgumas analogias, aqueles que não conseguem definir-se e que não têm um carácter próprio têm sido comparados ao camaleão.

Epundusima

Epundusima>Pundusima. “Epundusima” que na língua portuguesa significa “orangotango”, sua estrutura é composta de dois nomes simples sem conectivo cujo primeiro nome é de prefixo nominal de classe 5 /e-/ e outro de classe 9. A base inicial significa “saltador” e outra base significa “macaco”.

Epundusima representa uma espécie de macaco na fauna cuja característica não passa por um macaco considerado como melhor saltador. Normalmente, vivem em grupo, de tal forma que está sempre unido e dentre os mesmos existem sempre aqueles que se apresentam como chefes do grupo, os maiorais, e cabe a eles orientar a marcha. Na fábula representa sempre a vantagem de se viver em grupo.

e-pundu-sima
/PNCL.5+BN1+BN2/

Ocimbungu

Ocimbungu>Cimbungu. É um tipo de mamífero semelhante ao lobo. O nome possui um prefixo nominal de classe 7 /Oci-/ e uma base nominal /-mbungu/.

Ocimbungu, para além de ser um animal voraz, também representa para os Ovimbundu um feiticeiro, por ter características semelhantes às do lobo. É um mamífero que come também alguns animais, e por vezes, também ataca seres humanos. Logo, o feiticeiro, ladrão, está empenhado a matar e destruir também pessoas; há um provérbio em umbundu que diz: cimbungu olilongisa ndati okukwata catete okukoka. O ocimbungu, antes de apanhar os animais, a primeira coisa que aprende é arrastar. Significa que o ladrão, antes de roubar primeiro, aprende a mentir. Muitos chamam-nos mesmo de lobo. E nesta falsidade, há uma fábula que diz o seguinte: um dia o lobo apaixonou-se pela vida das ovelhas e entendeu ser também ovelha. As ovelhas corriam dum lado para o outro, ele também corria. As ovelhas pastavam e ele também pastava. As ovelhas ruminavam, porque têm 2 estômagos, mas o lobo por viver de imitação, também ruminava (embora tenha um estômago). Só que no decorrer do tempo já não estava aguentando viver como as ovelhas. Um certo dia, depois das ovelhas estarem distraídas, o lobo tirou as vestes de ovelha e pôs as suas vestes e saiu daquele ambiente.

Oci-mbungu ale O-ci-mbungu
/PNCL.7+BN/

Ocimalanga

Ocimalanga>Cimalanga. “Oci-malanga”, que em português significa “hiena”. O substantivo está composto pelo prefixo nominal de classe 7 /Oci-/ e o tema nominal /-malanga/.

Para a cultura ovimbundu, ocimalanga representa na fábula alguém imprudente. Pois, eles nos seus adágios dizem: “cimalanga okupita v ́ onjila imosi wamwile ko eñganya”, o que implica dizer: “a hiena de tanto ser imprudente teve graves consequências”. Como se sabe, hiena é um mamífero carnívoro, feroz e voraz, que se alimenta principalmente de carne putrefacta.

Oci-malanga ale Oci-ma-langa
/PNCL.7+BN/ /PNCL.7+PNCL.6+BN/

Ocimukunjila

Ocimukunjila>Cimukunjila. Trata-se do zoónimo que significa “morcego”. O nome está constituído na sua estrutura por: um prefixo nominal de classe 7 /-Oci/; duas bases nominais /muku- / e /-njila/.

O morcego, segundo a lenda Ovimbundu, por causa da sua dualidade em termos de característica, manifestou o desejo de juntar-se aos ratos e estes negaram-no, alegando que ele tinha características semelhante às das aves, pelo que o aconselharam juntar-se às aves. O morcego todo satisfeito foi ter com as aves e foi-lhe dito que ele estava mais para rato que para aves. Como consequência de ter sido negado, entendeu ser uma ave noctívaga. A partir daí, ele só anda as noites. Por isso o seu epíteto nominal consiste na aglutinação de dois nomes que são /muku-/ que significa grande rato e /-njila/ que significa “pássaro”.

Para os ovimbundu, do ponto de vista da fábula, “cimukunjila” representa alguém que apresenta uma personalidade duvidosa, traidora.

Oci-muku-njila
/PNCL.7+BN1+BN2/

Ociswe

Ociswe>Ciswe. “Ociswe” que significa “gato-bravo”. Constituído pelo prefixo nominal de classe 7 /Oci-/ e a base nominal /-swe/.

Ociswe é um animal selvagem, também da categoria dos predadores de aves. Para os Ovimbundu, ociswe é comparado com alguém cujo objectivo consiste em apenas criar estragos nos bens dos outros. Pois o ciswe está sempre próximo das aldeias para devorar as galinhas, pintainhos e ovos.

Oci-swe
/PNCL.7+BN/

Ongeve

Ongeve>ngeve. Ngeve deriva de “Ongeve” que significa “hipopótamo”. Do ponto de vista linguístico, “ngeve” é constituído pelo prefixo ausente /Ø/ de classe 9 e o tema nominal /- ngeve /.

É uma espécie de animal muito grande que abunda nos rios e os jacarés temem-no. Também é um dos animais mais temido diante de outras espécies aquáticas e de extremas referência para os ovimbundu. Porém, ngeve também é um nome dado a uma das crianças que nascem gémeas, neste caso, a segunda. Ngeve representa a segunda força fluvial e equivalente ao elefante na zona florestal e das savanas. É por isso que se atribui aos gémeos para traduzir essa potência e força ostentadas pelos animais referenciados.

Ø-ngeve
/PNCL.9+BN/

Ongonga

Ongonga>Ngonga. “Ongonga” significa “falcão”. Possui um prefixo de morfema zero /-Ø/ de classe 9 e o tema nominal /-ngonga/. O animal que come bem, é o mais sossegado da natureza; usa a força dos outros para se alimentar.

Trata-se de uma ave muito perigosa para os avicultores. Captura pintinhos em plena luz do dia com uma rapidez pouco comum. Para os ovimbundu, esta ave é comparada a um feiticeiro. Pois, o feiticeiro é alguém que mata as pessoas, isto é, diminui indivíduos que deviam produzir na aldeia, por isso é que a morte de um feiticeiro é motivo de júbilo na aldeia.

O velho ocimbundu disse: “U wapaya ongonga wavinga”. (quem matou ongonga protegeu).

Ø-ngonga
/PNCL.9+BN/

Ongombe

Ongombe > Ngombe. “Ngombe” é um derivado nominal de “ongombe”, que significa “boi”. É constituído por um moferma /Ø-/ de classe 9 e um tema nominal /-ngombe/. É um animal muito valorizado pelo povo Ovimbundu. É um animal que, na altura para poder adquirir, os ovimbundu eram obrigados a caminharem durante vinte a trinta dias, para irem trocar com borracha, tecidos e outros produtos diversos. Pois, nos tempos em que havia o processo de troca e venda dos sobrinhos (escravatura) e não só, para servirem de escravos ou mão-de-obra. Foi graças a descoberta do boi como animal que puxava a charrua nos trabalhos de lavoura para minimizar os trabalhos forçados para os ovimbundu.

Diz-se que, no passado, quando morresse um mais velho, os indivíduos denominados “vakwacisoko” apanhavam um rapaz e uma rapariga e eram enterados vivos e chamados de “ocalo cuku-lu”. Com o aparecimento do boi, então as pessoas que eram enterradas vivas foram substituídas pelos bois. Isto é, quando morre um ancião ou soba, então era abatido um ou mais bois em sua homenagem.

Desde sempre, quem tivesse bois era considerado como alguém que tem uma vida equilibrada, em umbundu é chamado deohwasi. Os bois para os Ovimbundu constituem sinónimo de riqueza. Diz-se que,

quando alguém fosse acusado de ter cometido adultério para ser libertado, era obrigado a pagar um boi.

O boi é um animal doméstico que o homem utiliza para o trabalho de lavoura. Para o Ovimbundu, ongombe representa uma pessoa trabalhadora. Um animal de muito valor, cujo abate só é feito em grandes cerimónias, isto é, na entronização de um soba e na sua morte, ou mesmo na morte de alguém que em vida era criador de gado ou alguém que tinha posses ou filhos capazes, mas antes do abate ao responsável máximo da família do malgrado cabe o discurso do abate do boi. Em umbundu, esse discurso tem o nome de Ohasa, isso porque o boi não pode ser morto à toa.

Ø-ngombe
/PNCL.9 + BN/

Onguluve

Onguluve>Nguluve. Onguluve que em português significa “Javali”. A sua composição é constituída pelo prefixo ausente /Ø-/de classe 9 e o tema nominal /-nguluve/.

É um animal selvagem que se parece ao porco e muitos deduzem que é um parente próximo do porco. E até dizem que no julgamento do porco não se pode intimar o javali como declarante ou para depor uma vez que são animais da mesma espécie. Faz parte dos mamíferos porcinos, selvagem cuja carne é muito apreciada.

O velho ocimbundu diz: “Nda ngulu wakulumãna kukalikenyele combo, mômô ngulu haye combo”. Cavatepa cimosi okuti u okasi vimbo ukwãvo, vesisi. (se o porco te morder não te queixes ao javali, porque o porco também é javali). A diferença é que um está na aldeia e o outro está na mata.

Ø-nguluve
/PNCL.9+BN/

Onjamba

Onjamba>Njamba. Njamba que deriva de “onjamba” que traduzido em português significa “elefante”. Constituído pelo prefixo ausente de classe 9 /Ø-/ e a base nominal /-njamba /.

O elefante é o maior animal existente na selva com uma corpulência acima do normal, e por sinal, é o único animal ao que o leão não consegue fazer-lhe sua presa para servir de uma bela refeição tal como o faz com outros antílopes.

Para os Ovimbundu, Njamba representa grandeza e serenidade, porque sempre que marca um passo, faz estremecer as florestas, pelo que se presume que o elefante, para ficar irado é motivo de susto, pois ele é calmo e não abusa da sua grandeza para menosprezar ou pisotear quem quer que seja. Por isso, é que há um provérbio em Umbundu que diz: “Njamba nda walisenga ovisenge viluluma”. O que implica dizer: se o elefante se mexer, as florestas estremecem.

Ø-njamba
/PNCL.9+BN/

Onyõha

Onyõha>Nyõha. Onyõha que significa “cobra”. Composta pelo prefixo da classe 9 /Ø-/ e base nominal /-nyõha/.

Para os ovimbundu, “nyõha” ou cobra é comparado nas fábulas a pessoas a quem não se devem fazer o bem, pois, em vez de agradecer, fazem maldade. A cobra faz o papel de ingrata.

Em muitos contos Ovimbundu, a cobra sempre se mostrou ingrata, apesar de quando está aflita, suplica por ajuda se aparecer um misericordioso, esse acabará ser prejudicado pela mesma cobra, isto é, pagando a benevolência com a mordedura venenosa e, às vezes, mortal. Akandu va nyoha, eye kakwete esinga pole olinga hati acimboto mbinde!

Ø-nyõha
/PNCL.9+BN/

Ohombo

Ohombo>Hombo. Hombo que deriva de “ohombo” cuja tradução é “cabrito”. Está composta por um morfema /Ø-/ da classe 9 mais a base nominal /-hombo/.

Os Ovimbundu consideram o cabrito como um animal problemático e retardado. Pois, eles aconselham as crianças para não comerem a cabeça do cabrito, pois causa retardamento, mental na evolução da razão e raciocínio.

Ø-hombo
/PNCL.9+BN/

Omõma

Omõma>Mõma. Omoma que em português significa “jiboia”. A sua constituição ao nível da estrutura nominal possui um aumento, um prefixo nominal de classe 9 /-Ø-/ e uma base nominal /-moma/.

A jiboia é uma serpente grande. Entretanto, os ovimbundu consideram-na como perigosa quando estiver faminta; se estiver repleta, ela não é ofensiva e torna-se muito preguiçosa.

Na fábula Ovimbundu representa alguém que seja muito preguiçoso, fingido e reactivo.

O-mõma
/PNCL9+BN/

Ohosi

Ohosi>Hosi. Ohosi significa “leão”. O nome é composto por aumento, um prefixo nominal de classe 9 /-Ø-/ e por uma base nominal /-hosi/.

O leão é tido pelos Ovimbundu como o rei da selva, por ser um animal muito feroz e temido, pelos outros animais, no sentido de não serem devorados. É um animal temido pelos humanos, pois ele, quando tem fome, não escolhe as suas vítimas. Simboliza fortaleza e bravura.

O nome é atribuído aos humanos, quando uma parturiente der à luz a gémeos, logo em consequência, essa mãe, segundo a cultura, ganha outro nome, e passa a ser chamada de Nonjamba (ina yolonjamba), cujo primeiro bebé chamar-se-á de Njamba e o outro toma o nome de Hosi, de tal maneira que ele tenha a mesma bravura de um leão, para quando for grande, ser temido pelos humanos e pelo espírito do mal. O Hosi é uma fera que desempenha um papel ao nível da fábula como chefe ou rei da selva e de toda a população animal deve uma obediência a ele. Os programas televisivos, isto é, o Nacional Geográfico, têm apresentado os animais destroçados com a presença do leão, não importa se estão em manadas ou não. Eis a razão da existência de um provérbio em Umbundu que diz: “hosi nda wafa ovinyama vyenda utyakanga”, que traduzido, implica dizer: “morre o

leão e os outros animais andam em paz”.

Ø-hosi
/PNCL.9+BN/

Conclusão

O nosso trabalho trata de alguns zoónimos na Língua Nacional Umbundu, concretamente no Município do Ukuma. O trabalho analisou trinta e três (16) zoónimos e procuramos entender as razões que levam os Ovimbundu a atribuir aos filhos os nomes dos zoónimos. Vimos, também, a importância de dar ao filho um nome significativo. Para o sucesso do nosso trabalho, tivemos de nos apoiar mais em dados orais fornecidos pelos nossos interlocutores. O método funcionalista foi nosso recurso teórico-linguístico apoiado pela análise linguística e interpretação sociocultural.

Desta forma, tratou-se da definição dos conceitos e uma abordagem sumária sobre a Onomástica. Na mesma abordagem, fez-se um estudo linguístico que visou apresentar as classes de palavras e o tema nominal, todavia, podemos aferir que o morfema /Ø-/ de classe 9 que se apresenta como um prefixo ausente e os da classe 7 são os que mais apareceram em número elevado dos nomes dos zoónimos, isto é, a classe com evidência na língua, a agrupar os nomes segundo a semântica das classes na Língua Umbundu e

em várias línguas bantu em geral.

Passou-se por análise morfológica e semântica de cada zoónimo. Essa análise demonstra que os zoónimos na sua maioria são simples, podendo ser encontrados em determinados casos compostos “cimukunjila” e outros detemas duplicados.

Portanto, os animais constituem grande valia para os Ovimbundu, pois alguns garantem que não falte carne para o consumo, outros são utilizados para vários rituais tradicionais, tais como o julgamento que tem sempre lugar na Ombala do Soba. Tão logo termina a audiência, tem de se abater um animal em gesto de pagamento. No entanto, a galinha serve sempre para o consumo imediato dos Ovimbundu tanto a família anfitriã como a família visitante para demonstrar o afecto e honra a ela.

Referências Bibliográficas

Brandão, R. (1986). *Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. Brasiliense: San Pablo Editora.

Calei, C. (2005). *Cultura e Etnia de Angola: os ovimbundu*. Luanda: Editora Nzila.

Chicuna, M. (2013). *Léxico Português-Kiyombe do Corpo Humano: Particularmente dos morfemas flexionais, dissertação e mestrado em Linguística, Área de especialidade em Lexicologia*. Edições Colibri, Lisboa.

Chimbinda, J. (2009). *O nome na identidade umbundu: Contributo Antropológico*. Alemanha.

Dubois, J. (2006). *Dicionário de Linguística*. Luanda: Editora Cultrix.

Fernandes, E. R. N. (S/D). *Um estudo sociolinguístico: casos de aférese no sítio arisco*. Pernambuco: UFP

Kukanda, V. (2008). *Notas de Etnolinguística e Dialectologia*. Luanda: FLCS. UAN.

Tomás, R. (2022). *Subsídios sobre o Aportuguesamento Ortográfico dos Antropónimos Bantu – Um contributo para a Normalização das Línguas Angolanas*. Edição: Amazon.

Valente, J. (2010). *Dicionário de Português e Umbundu*. Escolar Editora-Angola.

Vilela, M. (1994). *Estudo de Lexicologia do Português*. Livraria-Almedina. Coimbra. VVAA A Minha Primeira Enciclopédia, vol.2 s/data.

Yambo, F. (2003). *Pequeno Dicionário Antroponímico Umbundu*, (1ª Edição), Luanda, Editorial Nzila.

Conjugação pronominal: estudo comparativo entre o kimbundu e o português

Francisco Martins

Resumo

O presente trabalho, com o tema Conjugação pronominal: estudo comparativo entre o kimbundu e o português, permitiu abordar sobre as diferenças que ocorrem nas conjugações pronominais reflexas e recíprocas do kimbundu e português, no sentido de enriquecer o léxico das duas línguas e fornecer informações para os futuros pesquisadores. O estudo é importante para o conhecimento de como funciona a pronominalização entre as duas línguas mencionadas. O trabalho teve como objectivo geral compreender o funcionamento da conjugação pronominal em kimbundu e português. Neste contexto, foi necessário utilizar uma metodologia do tipo descritivo-comparativo, cujas fontes foram bibliográficas e documentais. Com isso, chegamos à conclusão que a conjugação pronominal se refere a toda a conjugação acompanhada de pronomes pessoais átonos ou oblíquos. Notámos que a conjugação pronominal está dividida em reflexa e recíproca.

Palavras- Chave: Conjugação, conjugação pronominal e pronome

Kitetu

Okikalakalu kiki, kyakala ni mutwe Kilungiku kya ibinganesu: kudilonga kwa kufikidila kwa Kimbundu ni Phutu, kwehela okusosa kwalungu ni kudixa kwakala mu kilungiku kya ibinganesu ya kidifwa ni kya umoxi ni umoxi kya Kimbundu ni Phutu, mukexilu wa kuvudisa omaba a mazwi ayadi ni kutumikisa ojimbu kwa atombi a uhadya. Dilongelu didi dyabetakota mbata kwijia owendelu wa ubinganesu walungu ni mazwi ayadi ya axindi. Okikalakalu kyakexile ni disukinu dya yoso Okutetuluka kwa wendelu wa kilungiku kya ibinganesu mu Kimbundu ni Phutu. Mukexilu yu, kyafamena kuta masunga akusosa ni kudifikidila mu jifuxi ja mikan-da. Ni kiki, twabixila mudisukinu dyokwila okilungiku kya ubinganesu kizwela okwila okilungujuku kyoso kyadikumbulula ni ni ibinganesu ya athu. Twatalesa okwila okilungujuku ki kibinganesu kyadiwane mu kidifwa ni kumoxikumoxi.

Maba Angunji: Kilungujuku, kilungujuku kya ibinganesu nikibingane.

Abstract

The present work, under the theme “Pronominal conjugation: comparative study between Kimbundu and Portuguese”, allowed us to address the differences that occur in the reflexive and reciprocal pronominal conjugations of Kimbundu and Portuguese, in order to enrich the lexicon of the two languages and provide information for future researchers. This research is important to understand how pronominalization works between these two languages. The general objective of this work was to understand the functioning of the pronominal conjugation in Kimbundu and Portuguese. To carry out this work, it was necessary to use a descriptive-comparative methodology, whose sources were bibliographic and documentary. In fact, we have come to the conclusion that pronominal conjugation refers to any conjugation accompanied by unstressed or oblique personal pronouns. We have noticed that the pronominal conjugation is divided into reflex and reciprocal.

Keywords: Conjugation, pronominal conjugation and pronoun.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está relacionado com os pronomes. A classe dos pronomes é um assunto extenso, mas o foco deste tema é falar dos pronomes reflexos e recíprocos e sua conjugação. É um tema crucial com uma abordagem comparativa entre duas línguas (português e kimbundu) no âmbito da conjugação pronominal bem como a sua funcionalidade.

Como é sabido, Angola é um país com mais de uma cultura. Logo, é impossível ter apenas uma única língua. Uma vez que Angola foi colonizada pelos portugueses, não temos como evitar o multilinguismo no território, visto que o país colonizador implantou a sua língua no sentido de facilitar a comunicação entre povos sem se esquecer dos seus interesses. No âmbito político, administrativo e diplomático, Angola é representado linguisticamente pela língua portuguesa como a língua oficial. Culturalmente, Angola é um país multilingue, maioritariamente de origem bantu. O funcionamento do português é diferente das línguas bantu, até mesmo na sua estrutura.

O que nos leva a questionar o seguinte: como funciona a conjugação pronominal no kimbundu e no português?

Para este trabalho, pretendemos atingir os seguintes objectivos: geral- compreender o funcionamento da conjugação pronominal em português; específicos: identificar as marcas da Conjugação pronominal em Kimbundu e em português; comparar as conjugações pronominais reflexas e recíprocas do kimbundu e do português.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo teve como suporte da pesquisa livros físicos da área de linguística, gramáticas de língua portuguesa tanto elas físicas como digitais, trabalhos de monografias, de mestra

dos e doutoramentos, gramáticas da língua Kimbundu e dicionários da língua Portuguesa. O estudo foi do tipo descritivo e comparativo de natureza qualitativa, cujas fontes foram bibliográficas.

1. Conjugação

A conjugação refere-se a particularidades inerentes aos verbos. Trata-se de formas de flexão de um determinado verbo. Para Soares e Leitão (2013), a conjugação de um verbo tem a ver com as formas de como são flexionados os verbos, tendo em conta o tempo, o modo, pesso, número e voz.

Camacho e Tavares (2014) definem a conjugação como sendo “o conjunto das formas dos verbos. Maneira de conjugar um verbo” (p. 168).

São estas três conjugações que acompanham o desenvolvimento dos verbos ao longo da sua conjugação ou no seu estado: 1ª Conjugação: vogal temática – a; 2ª Conjugação: vogal temática-e; 3ª Conjugação: vogal temática-i.

Além dessas três conjugações, os verbos são acompanhados de forma especiais de suas conjugações tais com: a conjugação pronominal, conjugação pronominal reflexa, conjugação pronominal recíproca e conjugação perifrástica.

1.1. Algumas formas especiais de conjugação

Existem diferentes formas de conjugação, e temos a citar, primeiramente, a conjugação pronominal. Esta conjugação, para Borregana (2006), serve para o desempenho do complemento directo do verbo, tendo em conta o auxílio dos pronomes pessoais. Servem para regular o funcionamento dos complementos, visto que, no acto da **conjugação pronominal**, é necessário aplicar os pronomes **o, a, os, as** para o melhor funcionamento.

Muitas vezes, os pronomes (**o, a, os, as**) têm tido a função de complemento do verbo porque eles mudam de forma de acordo com a natureza da frase. Para Borregana (2006), “os pronomes pessoais, o, a, os as, desempenham a função de complemento directo do verbo” (p. 180).

Quanto à **conjugação pronominal reflexa**, normalmente, não se aplica em modo isolado por ser um processo que precisa de auxílio de alguns pronomes para dar sentido às palavras ou frases.

Para Soares e Leitão (2013), “a conjugação pronominal reflexa ou reflexiva é acompanhada com os pronomes (me, te, se, nos, vos, se) que referem a mesma pessoa do sujeito.” (p. 76)

Na visão deste autor, só é possível a conjugação pronominal reflexa se tivermos que aplicar os pronomes pessoais (me, te, se, nos, vos e se), cuja acção recai para a mesma pessoa, ou seja, a acção reflecte a si mesmo.

Para Borregana (2006), “na conjugação reflexa, a acção praticada pelo sujeito recai sobre si próprio.” (p. 181). Já para este autor, a conjugação reflexa refere-se a toda a acção que é praticada e ao mesmo tempo recai ao próprio sujeito.

Para a **Conjugação pronominal recíproca**, é um processo que envolve duas pessoas para exprimir a reciprocidade, esta conjugação só acontece no plural.

Segundo Soares e Leitão (2013), “a conjugação pronominal recíproca é acompanhada com os pronomes pessoais do plural (nos, vos, se) exprimindo reciprocidade, isto é, com a significação de um ao outro ou uns aos outros” (p. 76). Os autores referem que a conjugação recíproca é a acção que exprime uma reciprocidade, isto é, a acção recai às duas pessoas. E, muitas vezes, não se entende qual deles é o sujeito porque se trata de duas pessoas. Quando um assunto é recíproco, é porque há envolvimento de dois elementos e que têm o mesmo sentimento.

Sobre a **conjugação perifrástica**, Soares e Leitão (2013) referem que “é constituída por um verbo principal no infinitivo ou no gerúndio e por um verbo auxiliar, traduzindo as seguintes ideias: necessidade, disposição ou resolução, proximidade da realização, realização gradual da acção e realização prolongada da acção” (p. 76)

Neste contexto, a conjugação perifrástica é uma junção de dois verbos (um conjugado e um no infinitivo) para a realização de acções em diversas formas tais como a necessidade, a disposição ou a resolução, a proximidade da realização, a realização gradual da acção e a realização prolongada da acção.

1.2. Pronome

Os pronomes são apresentados em absolutos e adjuntos ou ainda determinantes. Razão pela qual aparecem com a função de oblíquos, reflexos, recíprocos, etc.

Para Borregana (2006), “os pronomes funcionam não apenas como representantes de um nome (pronomes absolutos), mas também como seus acompanhantes (pronomes adjuntos ou determinantes)” (149).

Na visão deste autor, os pronomes não servem simplesmente para substituir ou representar os nomes, mas também acompanham os nomes que, por sua vez, são chamados de pronomes absolutos e determinantes.

1.2.1. Pronomes pessoais reflexos

Os pronomes pessoais indicam a fala directa ou indirecta de pessoas no discurso de um determinado enunciado. Quando o discurso indica intervenientes directos ou indirectos, normalmente, a fala é acompanhada de pronomes pessoais. Para Matos (2012), “o pronome pessoal é usado para se referir aos participantes do discurso” (p. 203).

O pronome reflexo serve para indicar a mesma pessoa gramatical. Por isso, muitas vezes é designado como pronome pessoal reflexo. Segundo Garcia e Reis (S/d), “o pronome reflexivo expressa o objecto directo ou indirecto que representa a mesma pessoa ou a mesma coisa que o sujeito do verbo. Tem três formas se, si e consigo, que se aplicam tanto à 3ª pessoa do singular quanto à do plural” (p. 131).

Como se verifica, os pronomes reflexos determinam o objecto directo ou indirecto e representa a mesma pessoa. Para isso, estes pronomes são representados em três formas e

dependem da circunstância dos factos: directo, indirecto ou circunstancial. Mas para Matos (2012), “o pronome de valor reflexivo ocorre quando o complemento directo ou indirecto representa o mesmo indivíduo que o sujeito” (p. 204). Quando se trata de pronomes reflexivos, faz-se referência aos pronomes que referem apenas à mesma pessoa.

1.2.2. Pronomes pessoais recíprocos

Os pronomes recíprocos, normalmente, reflectem as formas do plural do pronome reflexivo, excepto o pronome (se) que é utilizado tanto no reflexo quanto no recíproco, é apresentado de forma imparcial.

Para Garcia e Reis (s/d), as formas do pronome reflexivo nas pessoas do plural nos, vos e se também servem para exprimir a reciprocidade da acção. Por isso denominam-se pronomes recíprocos” (p. 131).

Além do uso das formas dos pronomes reflexivos (nos, vos e se), que designam o plural, também são utilizados para designar as acções e estados recíprocos. Por isso, estes pronomes são atribuídos o nome de pronomes recíprocos por exprimirem a reciprocidade da acção. Neste contexto, se dois indivíduos tiverem envolvidos numa única acção, vamos considerar que há uma reciprocidade na acção. Portanto, os pronomes utilizados nesta mesma acção serão de âmbito recíproco. Todo o pronome recíproco tem um valor recíproco que indica ou que exprime uma acção mútua ou de duas pessoas.

3.1. Conjugação pronominal reflexa em português

A conjugação do verbo em português ocorre de forma regular, seguindo a regra e a natureza do verbo no infinitivo. O verbo no infinitivo apresenta a seguinte estrutura: (**Radical+VT+R**) ex.: Pent+a+r; Coz+e+r; part+i+r.

A conjugação pronominal reflexa indica que a acção é realizada pelo sujeito da frase em relação a si mesmo. Estes pronomes concordam em pessoa e número com o sujeito. Os pronomes são: **me, te, se**, no singular e **nos, vos, se** no plural. Assim temos:

Verbo pentear- Presente

Eu penteio-me /eu **me** penteio

Tu penteias-te /tu **te** penteias

Ele penteia-se /ele **se** penteia

Nós penteamo-nos /nós **nos** penteamos

Vós penteai-vos /vós **vos** penteais

Eles penteiam-se /eles **se** penteiam

Verbo pentear- Futuro

Eu vou me pentear/pentear-**me**-ei

Tu vais te pentear /pentear-**te**-as

Ele vai se pentear/pentear-**se**-a

Nós vamos nos pentear/pentear-**mos**-emos

Vós vais vos pentear/pentear-**vos**-eis

Eles vão se pentear/pentear-**se**-ão

Verbo lavar

Eu lavo-me /eu **me** lavo

Tu lavas-te /tu **te** lavas

Ele lava-se /ele **se** lava

Nós lavamo-nos /nós **nos** lavamos

Vós lavai-vos /vós **vos** lavais

Eles lavam-se /eles **se** lavam

3.2. Conjugação pronominal reflexa em kimbundu

O verbo no infinitivo em kimbundu apresenta a seguinte estrutura: (PV+Radical Verbal) Ex.: **Ku+samuna; Ku+zwata; Ku+bula**).

A conjugação pronominal reflexa em kimbundu é feita segundo a estrutura: (**PC+di+Radical verbal**); a tende o seguinte:

Kusamuna/Verbo pentear

Presente /Kithangana kitwala

Eme ngidisamuna

Eye udisamuna

Mwene udisamuna

Etu tudisamuna

Enu mudisamuna

Ene adisamuna

Futuro /Kithangana kyahadya

Eme ngandadisamuna

Eye uandadisamuna

Mwene uandadisamuna

Etu twandadisamuna

Enu mwandadisamuna

Ene andadisamuna

Kusukula/Verbo lavar

Presente /Kithangana kitwala

Eme ngidisukula

Eye udisukula

Mwene udisukula

Etu tudisukula

Enu mudisukula

Ene adisukula

Futuro/ Kithangana kyahadya

Eme ngandadisukula

Eye wandadisukula

Mwene wandadisukula

Etu twandadisukula

Enu mwandadisukula

Ene andadisukula

3.3. Conjugação pronominal recíproca em português

A conjugação pronominal recíproca em português é feita tendo em conta duas possibilidades; ela ocorre somente no plural, tal como se ilustra a seguir: Pronomes: **nos, vos e se**

Verbo pentear-presente

Nós penteamo-nos /nós **nos** penteamos

Vós penteai-vos /vós **vos** penteais

Eles penteiam-se /eles **se** penteiam

Verbo pentear-futuro

Nós vamos nos pentear/pentear-**mos**-emos

Vós vais vos pentear/pentear-**vos**-eis

Eles vão se pentear/pentear-se-ão

Verbo lavar

Nós lavamo-nos /nós **nos** lavamos

Vós lavai-vos /vós **vos** lavais

Eles lavam-se /eles **se** lavam

3.4. Conjugação pronominal recíproca em kimbundu

A conjugação recíproca apenas se faz no plural. Para tal, tem-se o seguinte: (**PC+-di+radical verbal**).

Kusamuna- verbo pentear

Presente/Kithangana kitwala

Etu tudisamuna

Enu mudisamuna

Ene adisamuna

Passado recente/ Kithangana kyabhiti

kindala

Etu twadisamuna

Enu mwadisamuna

Ene adisamuna

Futuro/ Kithangana kyahadya

Etu twandadisamuna

Enu mwandadisamuna

Ene andadisamuna

Kusukula/Verbo lavar

Presente /Kithangana kitwala

Etu tudisukula

Enu mudisukula

Ene adisukula

Futuro /Kithangana kyahadia

Etu twandadisukula

Enu mwandadisukula

Ene andadisukula

Como se pode observar, a conjugação pronominal entre ambas as línguas acontece de forma muito diferente. Em português, o pronome reflexo é colocado antes ou depois do verbo. As desinências pessoais aparecem sempre no fim dos verbos conjugados ou ainda são precedidas através dos pronomes reflexos (me, te, se, nos, vos e se). No português, o pronome reflexo aparece de uma forma isolada, quando se encontra antes do verbo; quando se coloca depois do verbo, ele aparece sufixado, ou seja, na posição justaposta. Ex.: lavo -me; pentea-se etc.

Em kimbundu, o pronome reflexo aparece de forma aglutinada, isto é, depois do prefixo concordante seguido da partícula reflexiva (-di) em todas as pessoas. Por outro lado, os prefixos concordantes são apresentados em forma de prefixação. Ex.: ngidisamuna, mudisamuna etc.

Quanto à conjugação pronominal recíproca entre ambas as línguas, verificámos que, na conjugação pronominal recíproca, tanto em português como em kimbundu, os pronomes pessoais são expressos no plural. Ou seja, as pessoas gramaticais apenas são apresentadas no plural, mas notámos uma disparidade quanto ao emprego dos pronomes.

No português, os pronomes aparecem tanto antes quanto depois. Se forem colocados antes, a conjugação recíproca é feita da seguinte maneira: o pronome pessoal, o verbo conjugado e o pronome recíproco devem estar no plural. Mas se o pronome for colocado depois, o pronome pessoal e o recíproco vão ao plural e a palavra conjugada termina sem a desinência "S". No kimbundu, verificámos que o processo é mais facilitado. Primeiro, o pronome é aglutinado com o prefixo concordante e a reciprocidade é feita apenas no plural. Por outro lado, a partícula (di) determina logo o acto de reciprocidade. Uma particularidade que notámos na conjugação pronominal recíproca é o uso permanente da partícula (di) e mudar apenas o prefixo concordante (TU, MU A). Estas partículas concordam com os pronomes pessoas da primeira até à terceira.

Notámos que a conjugação pronominal é um processo que envolve auxílio de pronomes pessoas. No processo de conjugação pronominal reflexa, o pronome recai a ele mesmo, ao passo que, no processo de conjugação pronominal recíproca, o pronome recai a duas pessoas. Isto é, a acção recai ambas partes. Em kimbundu, a conjugação reflexa é feita em todas as pessoas gramaticais, tendo em conta a seguinte estrutura: (PC+di+radical verbal). A recíproca também obedece a mesma estrutura; ela só ocorre no plural.

Conclusão

Depois de um estudo feito, concluímos que a conjugação pronominal se refere a toda a conjugação acompanhada de pronomes pessoais átonos ou oblíquos. Notámos que a conjugação pronominal está dividida em reflexa e recíproca, onde a recíproca se refere à conjugação cuja acção recai a eles mesmos e a reflexa a acção reflecte a si próprio.

Notou-se uma disparidade entre o português e o kimbundu. No português, a conjugação reflexa faz-se através do pronome reflexo me, te e se, nos vos e se, mas a posição do pronome depende da forma que é colocado na frase, isto é, pode vir antes ou depois. A conjugação recíproca é feita com os pronomes no plural: nos, vos e se.

No kimbundu, a conjugação reflexa e a recíproca são feitas através de uma partícula (Di) e aparece aglutinada com a forma do verbo. É antecedida pelo pronome concordante que funciona como um prefixo de classe.

Referências bibliográficas

Borregada, A. A. (2006). Gramática Universal de Língua Portuguesa. 1ª Edição. Luanda: Texto Editores.

Camacho. A.& Tavares, A. (2014). O Nosso Dicionário. Luanda: Plátano

Garcia, C.M. & Reis C. A. B. (2001). Mínimanual Compacta de Gramática Língua Portuguesa: Teoria e Prática. 2ª Edição. São Paulo: editora Redead.

Matos. A. J. (2012). Gramática Moderna da Língua Portuguesa. Lisboa: Escola Editora

Soares, A.M. & Leitão, J.M. (2013). Saber Escrever Saber Falar: Um Guia para usar Correctamente a Língua Portuguesa. 13ª Edição. Albragide-Portugal: Dom Quixote

Interferência do Kimbundu na formação dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos

Simão Quileba

Resumo

O presente estudo procura reflectir sobre a interferência do kimbundu na formação dos graus aumentativos e diminutivos no português falado no Kapalanga. O tema é importante, não só na criação de novas palavras do léxico português em Angola, como também no incentivo à investigação das particularidades morfossintácticas da variante do português, em contexto bilingue. A nossa pesquisa teve os seguintes objectivos: compreender os fenómenos que influenciam no uso dos prefixos gradativos do kimbundu na formação dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos em português; explicar as causas da formação dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos nas línguas em causa; analisar a estrutura morfológica dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos. Trata-se de um estudo qualitativo, em que os dados foram obtidos por meio de conversas que mantivemos com alguns moradores do bairro Kapalanga, município de Viana. Notámos uma disparidade no que concerne à formação de graus aumentativos e diminutivos entre os princípios morfológicos do Kimbundu e os princípios do Português. Concluimos que, enquanto os morfemas gradativos do Kimbundu são formados com base nos prefixos (Ka e Ki), os morfemas gradativos do Português formam-se através dos sufixos (inho, ito, zito, ita, inha, zita, ão, lão, ona, ulho), sendo as marcas dos graus aumentativos e diminutivos do Kimbundu no Português falado em Viana, bairro do Capalanga, um facto concreto que merece uma atenção especial no ensino do português no contexto bilingue.

Palavras-Chave: Interferência, Substantivo, Grau aumentativo e diminutivo.

Abstract

The present study seeks to reflect on the interference of kimbundu in the augmentative and diminutive formation degrees in Portuguese spoken in Kapalanga. The theme is important, not only in the creation of new words in the Portuguese lexicon in Angola, but also in encouraging the morphosyntactic particularities investigation of the Portuguese variant, in a bilingual context. Our research had the following objectives: to understand the phenomena that influence the use of the gradual prefixes of Kimbundu in the augmentative and diminutive degrees formation of nouns in Portuguese; explain the causes of the augmentative and diminutive degrees formation of nouns in the languages in question; analyze the morphological structure of the augmentative and diminutive degrees of nouns. This is a qualitative study, in which the data were obtained through conversations we had with some residents of the Kapalanga neighborhood, municipality of Viana. We noticed a disparity regarding the formation of augmentative and diminutive degrees between the morphological principles of Kimbundu and the principles of Portuguese. We conclude that, while the gradual morphemes of Kimbundu are formed based on prefixes (Ka and Ki), the gradual morphemes of Portuguese are formed through suffixes (inho, ito, zito, ita, inha, zita, ão, lão, ona, ulho), being the marks of the augmentative and diminutive degrees of Kimbundu in the Portuguese spoken in Viana, Capalanga neighborhood, a concrete

fact that deserves special attention in the teaching of Portuguese in the bilingual context.

Words: Interference, Noun, Augmentative and diminutive degrees.

Introdução

Como se sabe, Angola é um país etnicolinguística e culturalmente diversificado. Neste sentido, o governo angolano tem demonstrado a sua preocupação em adoptar políticas linguísticas que visem à inclusão das línguas nacionais no sistema de ensino-aprendizagem em Angola. Todavia, em nosso entender, essas políticas devem/deviam reflectir na realidade sociolinguística e cultural dos povos locais.

O tema é importante, não só no processo de criação de novas palavras, mas também no incentivo à investigação sociolinguística das particularidades dessa língua bantu no português falado em Angola, principalmente pelos Ambundu. Os graus dos substantivos do kimbundu são caracterizados pelos prefixos. É através destes prefixos que são formadas os graus dos substantivos. Para os Ambundu, os prefixos ki- e ka- são essenciais na formação dos graus. O primeiro auxilia na formação do grau aumentativo, ao passo que o segundo forma o diminutivo. Durante a nossa convivência com os moradores do Bairro de Kapalanka, notámos que estes utilizavam prefixos gradativos do kimbundu ka-; ki e tu- em vez de sufixos gradativos do português – inho; -ito; -zito; -ão. Essa realidade levou-nos a perceber que a sua razão de ser tinha a ver com a influência das línguas nacionais, por um lado ou, por outro lado, pela coabitação geolinguística. Por esta razão, colocámos a seguinte questão de partida: quais são os factores implicados no uso dos prefixos gradativos do kimbundu no português falado pelos habitantes do Município de Viana no Bairro Capalanca?

Com o presente trabalho de investigação, pretendemos atingir os seguintes objectivos: compreender os fenómenos que influenciam o uso frequente dos prefixos marcadores de graus do kimbundu na formação dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos no português; explicar as causas da formação dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos nas línguas em causa; analisar a estrutura morfológica dos graus aumentativos e diminutivos dos substantivos. Trata-se de um estudo qualitativo, em que os dados foram obtidos por meio de conversas que mantivemos com alguns moradores do bairro Kapalanka, município de Viana.

1.1. Inovação lexical e formação de novas unidades

Estudos apontam que a inovação lexical acontece quando estamos perante as novas palavras numa determinada língua. A Formação de novas unidades lexicais é fruto da inovação. Logo, é o processo de criação de palavras a partir das que já existem (renovação lexical ou neologia). Diante deste facto, o kimbundu e o português não se isentam desta realidade.

A neologia e o empréstimo são fenómenos que ajudam a renovar o léxico de qualquer língua. Na opinião de Costa (2015), “o processo da renovação é uma consequência da inovação do léxico: este processo é feito através dos vários fenómenos de neologia, criando um vasto leque de novas unidades lexicais” (p. 43).

A recriação do léxico deve-se às diversas formas de falares dos falantes de uma determinada língua. No entanto, este léxico tem de ser renovado, criando, assim novas palavras na língua. Segundo Lehmann citado por Costa (2015), “o léxico é pertença de todos os locutores” (p. 4). Estas mudanças dependem da dinâmica da sociedade ou da comunidade linguística

em que está inserida a língua. Em função desta dinâmica, a língua vai-se inovando e evoluindo de forma a atingir novas unidades lexicais. O léxico permite dinamizar e evoluir uma determinada língua. Quanto a isso, concordamos com o Mário Vilela apud Costa (2015) ao afirmar que o léxico é “o subsistema da língua maisdinâmico”.

Como vimos, o léxico não depende apenas das palavras que estão no activo, mas também daquelas que já estão ultrapassadas num dado contexto. Ou seja, aquelas que não são mais utilizadas numa determinada língua.

Matos (2012) define o léxico como “a compilação de todas as palavras ou constituintes que possam ter um significado” (p. 150).

Apesar de várias formas de conceptualizar o léxico, nem todos os autores acima citados convergem. Para nós, o léxico pode ser o conjunto de todas as palavras de uma língua, desde que tenham um sentido sêmantico ou cultural. Este estará em constante renovação, criando assim novas palavras através da necessidade comunicativa dos falantes da mesma língua.

Para que isso aconteça, é necessária uma adaptação de novas realidades, tais como mudanças semânticas, formação de palavras e empréstimos. Isso surge da necessidade urgente de os falantes, no processo de comunicação, comunicarem por meio de novos vocábulos para não deixar a língua em desuso. Quando isso não acontece, a língua deixará de existir.

1.2. Neologia

A neologia surge na perspectiva de alargamento do determinado léxico de uma língua. Esta necessidade vai criar palavras a partir das que já existem e outras novas, isto porque a sociedade é dinâmica e, na medida em que vai evoluindo, vão aparecendo novas entidades na língua, fruto da dinâmica social.

Segundo Costa (2015), a neologia pode ser entendida por duas vertentes, tais como:

a)-a neologia enquanto fenómeno linguístico é entendida como a capacidade natural de renovação do léxico da uma língua pela criação e incorporação de unidades novas que são os neologismos; b)-a neologia enquanto fenómeno investigativo compreende a observação, o registo e a datação, a descrição e a análise dos neologismos que vão aparecendo na língua (p. 108).

Portanto, podemos perceber que a neologia é o fenómeno que permite a criação, observação e o registo das novas palavras de uma determinada língua a partir da capacidade natural dos falantes.

1.2.1. Tipos de Neologismos

Segundo estudos, o neologismo é o conjunto de novas expressões usadas apenas num determinado tempo até à sua efectização nos dicionários e gramáticas da língua. Enquanto as palavras novas que se vão acomodando na língua não forem dicionarizadas, não farão parte do léxico como palavras efectivas da língua. No entanto, servir-se-ão apenas para a oralidade dos seus falantes e, para a escrita de certos documentos, não será possível por não ser conhecidas oficialmente pela comunidade linguística.

1.3. O empréstimo interlinguístico

O empréstimo é um dos elementos de expansão ou alargamento do léxico de uma língua. Costa (2015) considera empréstimo como uma palavra com significados diferentes, usado em diferentes contextos no processo comunicativo.

Percebe-se que o empréstimo é um termo que acarreta muitos significados. Por isso, ao empregar o termo, deve-se ter em conta o contexto da palavra. Ainda o mesmo Costa (2015), classifica o empréstimo em:

Empréstimo interno ou intralinguístico: designa o processo de passagem de uma unidade lexical de um subsistema para outro subsistema lexical ou de um registo linguístico para outro dentro da mesma língua. Empréstimo externo ou interlinguístico: designa o processo de passagem de uma unidade lexical de uma língua para outra. Muitas vezes este tipo de empréstimo é designado de estrangeirismo (p. 52).

Pelo que vimos, nem sempre o empréstimo são expressões que derivam de línguas estrangeiras, como também de línguas da mesma família. Em relação a esta questão, Costa (2015) entende que “os empréstimos lexicais provenientes das LNs, no PA, são variados e provêm de diversas línguas faladas em Angola, com predominância do Kimbundu e “afectam” os mais variados níveis sociais” (p. 60). As línguas nacionais fornecem enúmeros empréstimos no português falado em Angola, em particular no de Luanda, dando origem a uma nova variante do português.

1.4. A variante do português do nosso estudo

Uma das temáticas que tem sido o centro de debates tem a ver com a normatização do português falado em Angola. Alguns entendem ser indiscutível a existência de português de Angola por se caracterizar por traços próprios dessa variante, outros, porém, entendem ser supérflua essa ideia, na medida em que não tem legitimidade ainda que falada por boa parte dos angolanos.

O português angolano, como defendem alguns académicos, está prestes a ser legitimado, visto que esta variante apresenta traços próprios em relação à norma culta europeia. Enquanto não houver esta autonomia, o português de Angola poderá ser apenas uma mera marca, ou seja, são apenas pistas do português falado pelos angolanos e não dito português angolano.

Para Sassuco (2012), “considera-se «pista» como traço ou característica que afeta o falar do português no espaço angolano” (p. 206). Não significa que devemos refutar a análise de alguns aspectos relacionados com os contactos entre as línguas nacionais com o português, mas são elementos que evidenciam as particularidades da língua portuguesa falada em Angola. Desde então, o português entrou em contacto com uma ou mais variedades de línguas nacionais. Mas nunca atingiu um ponto crucial no que tange à realidade do nosso país. Até aqui, continua a ser pouco conhecido o alargamento do português falado em Angola. O português não é desconhecido apenas em Angola como também na África em geral. Por um lado, é a falta de sistematização e da organização dos estudos relacionados com português falado em Angola. Por outro lado, a falta de uma boa descrição dos trabalhos sobre o português falado em África particularmente em Angola.

Na opinião de Zau (2011), Angola encontra-se preparada para ter a independência linguística no que tange ao português. Todavia, há necessidade de envidar um esforço na efectivação de uma variante do português angolano e não nos apegarmos no português padrão do Portugal. Embora tenhamos uma dependência linguística em Angola, os estudos feitos por muitos investigadores apontam para uma característica específica do falar angolano e merece um enquadramento particular no tempo e no espaço.

Pensamos, nós, que um português angolano como tal ainda não existe, mas um estudo para um caminho ao português angolano. Em função das observações que se tem feito na fala dos naturais de Angola em diferentes culturas, será criada uma nova variante dentro da variante já existente do português europeu.

1.5. Fenómeno da interferência

Como sabemos, não há fenómeno de interferência linguística sem que haja contacto entre duas ou mais línguas. No entanto, o fenómeno de interferência ocorre com frequência por parte de indivíduos bilingues, ou seja, pessoas que falam duas línguas diferentes. A coabitação do Português com o Kmbundu afectou os dois sistemas linguísticos, em todos os seus níveis tais como fonético, fonológico, morfológico e semântico.

O desvio à pronúncia de certos sons é uma das manifestações de fenómenos da interferência linguísticas. Para este factor, Costa (2015) faz referência à “interferência como um “desvio”, por ocorrer nos enunciados constituídos por falantes bilingues. O “desvio” é um fenómeno de agramaticalidade na língua” (p. 80). Deste modo, os desvios que ocorrem nos falantes que falam mais de uma língua são considerados como factores da interferência e têm sido por incumprimento

sintética e forma analítica.

Garcia e Reis (2001) referem que os nomes têm formas para indicar o aumento "(grau aumentativo) ou a diminuição (grau diminutivo) da ideia ou do ser. O aumentativo e diminutivo podem ser expressos por dois processos: sintético: por meio dos sufixos aumentativos e diminutivos e analítico: por meio de um adjetivo que se junta ao nome" (p.127).

Na visão destes autores, quando se fala de casa grande, refere-se à forma analítica dos graus dos substantivos e quando se fala de casarão, refere-se à forma sintética dos graus dos substantivos. No entanto, entende-se de graus como sendo as formas de aumentar e diminuir os tamanhos reais dos seres ou coisas, em função das suas características.

Para a língua Kimbundu, quanto ao grau, temos por enumerar dois graus diferentes (aumentativo e diminutivo). Os substantivos com os prefixos Ki7 (aumentativo) e Ka12 (diminutivo) são aqueles que a sua forma se encontra expressa num grau mais elevado ou menos elevado.

Além dos aumentativos e diminutivos serem escritos com os prefixos de classes sete e doze, também podemos encontrar outros substantivos escritos com prefixos Ki e Ka, mas que não têm a função de aumentativo nem diminutivo.

As marcas dos graus aumentativos e diminutivos não se limitam apenas aos prefixos de classes 7 e 12, mas nalguns casos regista-se marcas de aumentativo e diminutivo nos prefixos de classe 11.

- 1.Kima/coisa;
- 2.Kidi/verdade;
- 3.Kinama/Perna;
- 4.Kidilonga/Pratão
- 5.Kadilonga/pratinho

Verifica-se que os prefixos de classe 7 e 12 não servem apenas para expressar substantivos nos graus aumentativos e diminutivos, mas também para formar substantivos no grau normal. Como vimos nos exemplos acima referidos, os substantivos kima e kidi não relevam nenhum grau que queira exprimir exagero ou carinho para as duas palavras.

Nos casos em que o substantivo por si já é escrito com prefixo de classe 7 numa posição normal, ao passar para um grau de aumentativo ou diminutivo do substantivo, teremos de recorrer aos recursos de grandeza ou redução. No entanto, usa-se o onene (quando queremos apresentar o substantivo num grau aumentativo) e ofele (quando queremos apresentar o substantivo num grau diminutivo).

Nota-se uma realidade diferente do kimbundu em relação ao português. Nos exemplos acima referidos, as marcas dos graus aumentativo e diminutivo estão localizadas depois da base e as do Kimbundu, estão localizadas antes da base, ou seja, estão numa posição sufixada e as do kimbundu, estão numa posição prefixada.

Para sustentar a ideia, trouxemos Ducrot (1987) ao afirmar que quando o substantivo não forma por si uma frase, costuma-se acrescentar-lhe o aumentativo onene. Vejamos os seguintes exemplos para melhor entendermos como funciona a fusão nome mais o aumentativo.

Kimbundu: kima kionene/ coisa grande ou muito grande

Kinama kionene/perna grande ou muito grande.

Umbundu: Ocina cinene/coisa grande ou muito grande.

Em kimbundu, para dizer coisa pequena matém o substantivo apenas muda o aume ntativo onene para o diminutivo ofelefele.

Kinama kiofele.

Kyalu kiofele

Também em alguns casos nota-se que os substantivos com graus aumentativos e diminutivos são formados por dois prefixos de classe (um pré-prefixo e um prefixo de classe). No entanto, os prefixos Ki e Ka de classe 7 e 12, normalmente, funcionam como pré prefixos que se juntam aos prefixos que exprimem os tais substantivos.

1.7. Análise dos resultados

Tendo em conta a organização do trabalho, apresentamos os substantivos de uma forma sistemática, a partir da sua estrutura interna, da sua tradução literal ou pelo sentido (TL/TS).

Aos substantivos, será feito uma análise, não só sobre a sua estrutura interna, mas também sobre a tradução literal ou tradução pelo sentido bem como sobre a interpretação cultural. Independentemente da categoria, o nome simples em Kimbundu apresenta a seguinte estrutura:

Nome= /PN+TN/ ou /PP+PN+TN/ou /Ø+TN/ ou /IN+TN/

Onde:

PN- O prefixo nominal é um morfema que determina a classe dos nomes, fornecedor de informações sobre o número, sendo importante na concordância dos substantivos. Dentre os nomes, há aqueles cuja representação do prefixo aparece implicitamente, o que chamamos de morfema zero.

Kicadeira

/Ki-cadeira/

/PN7+SP/

TL- Cadeirão

Kicadeira

/Ki-cadeira/

/PN7+SP/

TL- Cadeirão

O substantivo “Kicadeira” é derivado de kyalu, que significa cadeira muito grande ou cadeirão. Resulta da fusão entre o morfema ki em Kimbundu e o substantivo cadeira em português. Como sabemos, cadeira é um objecto utilizado para sentar.

TC- Na cultura dos ambundu, o substantivo kyalu não dita apenas a grandeza física do objecto cadeira, mas representa também a grandeza de um poder. Por exemplo, a cadeira de um rei não é um lugar para todos, pois somente ele pode sentar nela. Como também temos verificado em português quando queremos ascender a um poder numa organização, usamos a seguinte expressão: o candidato ao cadeirão máxmo de x ou y. Não significa que o candidato vai sentar apenas no cadeirão no seu verdadeiro sentido, mas de uma forma figurante, expressa um cargo máximo que esse indivíduo pretende ocupar naquela organização. Todavia, as duas formas têm o mesmo sentido. Portanto, tanto o substantivo kibaka como o substantivo kyalu servem para assento, mas cada um tem uma forma e momento próprio para a sua utilização.

Kicarro

/Ki-carro/

/PN7+SP/

TL- Carrão/carro grande

O substantivo “kicarro” deriva do substantivo carro. É a união entre o morfema (ki) em kimbundu e o substantivo (carro) em português. É expresso desta forma porque em kimbundu kicarro diz-se “kidikalú”, que significa carrão. O indivíduo mumbundu não consegue ou, por falta de conhecimento do uso da expressão correcta, aproveita o morfema da sua língua materna e liga com o substantivo em causa. É o grau aumentativo de carro em português.

TC- O carro, na cultura ambundu, não é nomeado conforme as línguas bantu, mas de uma forma aputuguesada, ou seja, procurou-se uma forma aproximada de carro e nomeou-se o substantivo. Kidikalú é o aumentativo de dikalu. Culturalmente, o carro é um meio de transporte para cargas, pessoas etc. Para os ambundu, o carro não é um meio ou bem de primeira necessidade, mas é essencial tê-lo para ajudar na locomoção e no escoamento de bens diversos.

Kicasa

/Ki-casa/

/PN7+SP/

TL- Casarão/casa grande ou maior

O substantivo “kicasa” deriva de “casa”, que significa casarão ou casa grande. É composto por um morfema de língua kimbundu (ki) mais o substantivo em português (casa). Kicasa/casarão é o aumentativo do substantivo casa. A casa em kimbundu é inzo. Para elevar o grau tem de dizer kinzo que quer dizer casarão ou casa grande. Logo, o falante associa o kimbundu no português quando expressa kicasa para exprimir o grau aumentativo de casa em vez de casarão.

TC- A casa para os ambundu é um sonho para todos. Todo e qualquer jovem lutam em ter em primeira estância uma casa, ó depois pode procurar outros meios. Para eles, a casa é um bem da primeira necessidade. Culturalmente, a casa pode ser feita de adobe ou de pau-a-pique, ambas cobertas de capim. Por exemplo, no mundo de matrimónio, o jovem não pode casar sem que tenha casa.

Kicão

/Ki-cão/

/PN7+SP/

TL- Canzarão/ cão grande

O substantivo “kicão” deriva de “cão”, que significa canzarão. É a junção do morfema (ki) e o substantivo (cão). O substantivo kicão/canزارão é o aumentativo, ou seja, o grau mais elevado de cão. Em kimbundu, o cão é chamado de “imbwa/mbwa” e o grau mais elevado é “kimbwa”. No entanto, o falante associa o ki com o cão para expressar o grau mais elevado de cão. O cão é um animal doméstico que serve de estimação ou guarda.

TC- Na cultura ambundu, o cão é um animal de grande relevância, ou seja, é indispensável para a vida do homem, de forma geral e de forma particular para os ambundu. O cão na cultura ambundu é utilizado não só para guarda de casa, mas também para a caça. Nas zonas urbanas, é usado apenas para guarda de casa.

Para os substantivos no grau diminutivo, temos a destacar os seguintes casos:

Kaboneca

/Ka-boneca/

/PP+SP/

TL- Bonequinha

O substantivo “kaboneca” é derivado de “Kakiteka” e é composto por PN12 (ka) + SP (boneca) em kimbundu. É um objecto feito de materiais de borracha, plástico, tecido etc. Normalmente, servem para exemplificar algumas realidades da vida humana e animal.

TC- Na cultura ambundu, “Kakiteka” é também designado por estátua. É o diminutivo do substantivo “kiteka”. Para os ambundu, kiteca é todo o objecto que não fala nem se move sem, é feito à mão e de material de madeira ou troncos de árvores e de capim. Normalmente, é fabricado para vários fins, mas o mais destacado é a representação da realidade cultural dos ambundu. Morfologicamente, o substantivo “kakiteka” está composto por um pré-prefixo, um prefixo nominal e um tema nominal (ka+ki+teka).

Kalíngua
/Ka-língua/
/PN12+SP/
TL- Lingueta/língua pequena

O diminutivo “kalíngua” deriva de “língua”, que significa grupelho ou grupo pequeno composto por morfema ou prefixo nominal de classe 12 (ka) de “kadimi” em kimbundu mais o substantivo “língua” em português.

Kalivro
/Ka-livro/
/PN12+SP/
TL- Livrinho

O substantivo “kalivro” deriva de um substantivo “livro” que significa livrinho ou livro pequeno. O nome é composto de um morfema em kimbundu (ka) de “kadivulu” e um substantivo em português “livro”.

Kadivulu é o diminutivo do substantivo “divulu” em kimbundu.

TC- Na cultura ambundu, o livro pode ser chamado de divulu como também de mukanda. Culturalmente, o livro não é apenas o escrito em papel, mas o que vem do interior da pessoa. Por isso, na cultura ambundu, o livro original é aquilo que existe no interior da pessoa, porque ao exteriorizar o pensamento as ideias sofrem alterações.

Kamadeira
/Ka-madeira/
/PN12+SP/
TL- Maderinha

O substantivo “kamadeira” deriva de “madeira”, que significa maderinha ou madeira pequena. O substantivo é formado por morfema (ki) de “kadibaya” em kimbundu e o substantivo “madeira” em português. Kamadeira ou maderinha é o diminutivo de madeira em português e kadibaya é o grau diminutivo do substantivo dibaya em kimbundu.

TC- Para os ambundu, a expressão kamadeira pode apresentar duas impressões: a primeira impressão é da pessoa que cuida e fabrica madeiras, a partir da palavra “kamabaya” em kimbundu (alguém que cuida ou trabalha com madeiras). A segunda impressão é de um diminutivo interferido a partir da língua Kimbundu no português.

Conclusão

Depois da pesquisa feita, concluímos que as marcas dos graus aumentativos e diminutivos do Kimbundu, no Português falado em Viana, bairro do Capalanga, constituem um facto concreto e merecem uma atenção especial no ensino do português no contexto bilingue.

Notámos uma disparidade no que concerne à formação de graus aumentativos e diminutivos entre os princípios morfológicos do Kimbundu e os princípios do Português. Enquanto os morfemas gradativos do Kimbundu são formados com base nos prefixos (**Ka e Ki**), os morfemas gradativos do Português formam-se através dos sufixos (**inho, ito, zito, ita, inha, zita, ão, lão, ona, ulho**).

Verificámos uma polissemia por parte dos morfemas (Ka e Ki) por constituírem elementos formadores de vários sentidos em português de acordo com os resultados da nossa pesquisa. Por isso, a interferência nem sempre surge num sentido negativo, mas também no sentido positivo, na medida em que essas estruturas contribuem para a riqueza do português em Angola.

Portanto, a interferência registada nos substantivos gradativos estudados consiste na transferência de estruturas da língua bantu em análise para o português, que enriquece substancialmente o seu léxico.

Referências bibliográficas

Costa, J. C. M.T. (2015). Umbundismos no Português de Angola: Proposta de um Dicionário de Umbundismos. Tese de Doutoramento em Línguística, Especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Universidade Nova Lisboa. Faculdade de Ciências e Humanas

Ducrot, O. (1987). Pressupostos e subentendidos: a hipótese de uma semântica lingüística. In: O dizer e o dito. Campinas: Pontes. p. 13-30

Garcia, C.M. & Reis C. A. B. (2001). Mínima Compacta de Gramática Língua Portuguesa: Teoria e Prática. 2ª Edição. São Paulo: editora Redead.

Matos. A. J. (2012). Gramática Moderna da Língua Portuguesa. Escola Editora, Lisboa.

Miguel, H. M. (2014). Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda. 1ª Edição. Luanda: Mayamba Editora

Sassuco, D.P. (2022) Língua Portuguesa: ciências da linguagem, ensino e literatura. Angola: Departamento Editorial da Faculdade de Direito da UCAN.

Zau, D. G. (2011). A Língua Portuguesa em Angola: Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização. Tese para obteção do grau de Doutor em Letras. Covilha: Universidade da Beira Interior.

Abordagem morfossintáctica do imperativo nos media televisivos angolanos no português falado pelos habitantes do município de Viana

Betuel Vunda José Tomé

Resumo

Este artigo examina o uso do modo imperativo nos media televisivos de Angola em contraste com a norma-padrão europeia. O trabalho dá ênfase, assim, aos aspectos em que o uso do imperativo se afasta gradativamente do convencional no português padrão europeu. Com maior realce à abordagem qualitativa, o estudo fez recurso ao método comparativo, bem como à pesquisa descritiva. Foram gravados, transcritos e explicados, à luz da morfossintaxe, enunciados orais, proferidos por distintos falantes nos media televisivos de Angola. Os dados indicam uma tendência de as formas vistas como desviantes se tornarem mais recorrentes, sendo usadas quer por pessoas que desconhecem o funcionamento da língua quer por pessoas com consideráveis níveis de conhecimento linguístico.

Palavras-chave: Modo Imperativo, Morfossintaxe, Variação, Norma e Media Televisivos Angolanos.

Kitetu

Kamukanda kaka kazambula ukexilu wa kituminu mu mitelembe ya italela kanga ya Ngola, mukudixa ni ijika ya elopa. Okikalakalu kitumbikisa ukexilu yo udison-dolokesa lwofelelwofele muzwelelu wa kituminu kya kijila kya ukexilu wa phutu. Ni utumbikisu uzwelelu wa kijingu, ulongelu ulondekesa masunga a kudifanganesa ni kuzambula kwa kusosa. Esete, esoneka anga etetulwila, mukudifangana kwa molofologiya ni sintakeze, oyambelu ya kuzwela, yatange kunzungule ya azwedi mu mitelembe ya italela kanga ya Ngola. Oyizwelelu ilondekesa okwila ukexilu watalesa okwila kiwafamena osanzuune dingi, mukwila ozwela kwala athu yo afikikila okwila kyejiya ijila ya dizwi, mba na kwa athu atalesa okwila ijiya kyambote ijila ya lingwistika.

Maba Angunji: Ukexilu wa kituminu, Molofologiya ni Sintakeze, Dihanda, Kijila, Mitelembe ya Italela Kanga ya akwa Ngola

Abstract

This article contrastively analyzes the use of the imperative mood in Angolan television media and the European standard norm. The research emphasizes the aspects in which the use of the imperative gradually moves away from the conventional in standard European Portuguese. Essentially with a qualitative approach, the study used the comparative method, as well as descriptive research. Oral utterances were recorded, transcribed and explained in the light of morphosyntax, uttered by different speakers in the Angolan television media. The obtained data show a clear tendency for the forms seen as deviant to become more recurrent, being used either by people who do not know how the language works or by people with considerable levels of linguistic knowledge.

Keywords: Imperative Mood, Morphosyntax, Variation, Norm, and Angolan Television Media.

1.Introdução

O presente artigo, cujo título é “Abordagem Morfosintática do Imperativo nos Media Televisivos Angolanos”, examina o emprego do modo imperativo no português falado em Angola, descrevendo estruturas fráscas produzidas nos media televisivos do País, tendo como referência a norma-padrão europeia, a norma de que Angola se serve.

O trabalho dá ênfase aos aspectos em que o uso do imperativo se afasta gradativamente do convencional no português padrão europeu, havendo, deste modo, uma tendência de as formas vistas como desviantes se tornarem mais recorrentes, sendo usadas quer por pessoas que desconhecem o funcionamento da língua quer por pessoas com consideráveis níveis de conhecimento linguístico.

Seguindo essa linha de orientação, considerou-se o uso do modo imperativo nas suas duas variantes: as formas associadas ao presente do indicativo e as formas associadas ao presente do conjuntivo, em um corpus constituído a partir dos pronunciamentos dos jornalistas e das intervenções dos diferentes interlocutores, em situações discursivas que envolvem o imperativo negativo, o imperativo da 3.^a pessoa do plural e a conformidade entre o imperativo e as formas de tratamento genéricas como tu, você, o senhor / a senhora, pois são nesses aspectos em que se notam divergências entre a tradição gramatical e o emprego do imperativo na língua falada por um número expressivo de angolanos.

2. Metodologia

Com o propósito de se realizar esta investigação, fez-se necessário gravar e anotar enunciados proferidos nos media televisivos angolanos e analisar o emprego do modo imperativo nesta realidade. Optou-se pelo método comparativo que permitiu ressaltar as diferenças morfosintáticas do imperativo no português falado em Angola e na norma-padrão europeia. Pautou-se por uma abordagem qualitativa uma vez que houve a necessidade de se descrever os dados colhidos.

Fez-se a listagem de um corpus oral gravado aleatoriamente em um aparelho digital, a partir de programas televisivos, composto por um número de enunciados possíveis em razão da limitação temporal e da matriz morfossintática, todavia, depois da transcrição das amostras gravadas, o referido corpus serviu para o propósito inicial do trabalho: descrições, comparações, generalizações e hipóteses teóricas.

3. O imperativo no Português Europeu

Ao entrar em contacto com diferentes gramáticas, verifica-se que a abordagem dada ao imperativo, na maior parte das obras, é pouco pormenorizada. Por conseguinte, expõe-se a seguir extractos sobre o modo imperativo, retirados de algumas gramáticas para se compreender, da melhor forma, os aspectos relacionados com as formas imperativas na tradição gramatical do português.

Deixando de parte a forma negativa, de uma forma muito sintética, Figueiredo (1999) afirma que “no modo imperativo

afirma-se imperiosamente: toma cuidado!” (p.73). Nesta linha de pensamento, o autor considera apenas as formas da segunda pessoa, singular e plural, em frases afirmativas, como se vê nos seus exemplos no paradigma de flexão verbal (“aplaudir – aplaude tu e aplaudi vós”).

Por seu turno, Dias (2010) afirma que “o imperativo serve para exprimir ordem, preceito, exortação, petição, desejo, permissão e uma concessão” (p. 97). Nota-se aqui, diferentemente de Figueiredo, mais nuances semântico-pragmáticas para a noção do modo em questão. O autor refere ainda que o imperativo “não se emprega em orações negativas; é substituído então pelo presente do conjuntivo” (p. 97).

Borregana (2003), assemelhando-se à ideia de Dias, diz que o imperativo “exprime uma acção apresentada como uma ordem, uma exortação, um pedido. Lava-te, rapaz! Lavai-vos, rapazes!” (p.121).

O filólogo realça também que “a mesma função apelativa exprime-se por meio do conjuntivo, sobretudo nos casos em que a ordem é negativa ou o sujeito é da 3.ª pessoa ou equivalente: Não façam isso! Vocês, saiam daqui! Senhores, dêem-me licença. V.as Ex.as, entrem. Leve daqui estas cartas. Deixe-se disso.” (121).

Na sua obra intitulada “Moderna Gramática Portuguesa”, Bechara (2006), na mesma linha de pensamento dos autores referenciados nos parágrafos anteriores, conceitua imperativo como sendo o modo que “expressa a posição do falante em relação a um acto que se exige do agente” (p. 232).

Ainda segundo Bechara (2006), “o modo conjuntivo ocorre normalmente nas orações imperativas negativas e afirmativas (nestas últimas com excepção da 2.ª pessoa do singular e plural): “Não emprestes, não disputes, não maldigas e não terás de arrepende-te”. “Não desengane-mos os tolos se não queremos ter inumeráveis inimigos”. “Louvemos a quem nos louva para abonarmos o seu testemunho” (p. 237).

Enfim, o modo imperativo exprime pedido, ordem, exortação, desejo, conselho, convite, instrução e emprega-se com o objectivo de incitar ou estimular o interlocutor a realizar a acção representada pelo verbo. Este modo apresenta duas formas: a afirmativa e a negativa, formadas e conjugadas de maneira específica, como se observa logo a seguir.

3.1. Formação do imperativo

No modo imperativo não existe a primeira pessoa do singular, eu, porque é empregue para o falante dirigir-se a um interlocutor, por isso só é conjugado nas pessoas que indicam aquele a quem se fala – 2.ª do singular e do plural, 3.ª do singular e do plural e 1.ª do plural (na qual o falante faz parte).

Como se constatou no ponto anterior, no geral, as gramáticas da língua portuguesa são condizentes em considerar que o imperativo, em português, apenas possui formas próprias para a segunda pessoa (“tu”, singular e “vós”, plural). Com efeito, quando se trata da primeira pessoa (“nós”, plural) ou da forma de tratamento de 3.ª pessoa (“você / vocês”), usa-se a flexão do presente do conjuntivo, usando-a

também na forma negativa do imperativo em todas as pessoas.

Por outras palavras, o imperativo afirmativo, na segunda pessoa (tu e vós), forma-se a partir do presente do indicativo, suprimindo-se o -s.

Por exemplo: Fica em casa! Ficai em casa! Exceptua-se, para este caso, o verbo ser, que é flexionado fora do paradigma referenciado: sê tu, sede vós. Para as demais pessoas gramaticais, 3.ª do singular, 1.ª e 3.ª do plural, usam-se as formas verbais flexionadas no presente do conjuntivo.

Exemplos: Fique em casa! Fiquemos em casa! Fiquem em casa!

Portanto, ao flexionar-se o verbo ficar no imperativo afirmativo, ter-se-á: fica tu, fique você / o senhor; fiquemos nós, ficai vós, fiquem vocês / os senhores.

Como já se frisou, as formas do imperativo negativo são sempre idênticas às do presente do conjuntivo.

Exemplos: Não fiques em casa! Não fique em casa! Não fiquemos em casa! Não fiqueis em casa! Não fiquem em casa!

Logo, ao conjugar-se o verbo ficar no imperativo negativo, ter-se-á: Não fiques tu, Não fique você / o senhor, Não fiquemos nós, Não fiqueis vós, Não fiquem vocês / os senhores.

Em contextos em que haja um verbo pronominal, deve fazer-se as devidas concordâncias com as formas clíticas corres-

pondentes e atentar-se à posição destas que, em consequência das circunstâncias e propriedades das estruturas frásicas em que estiverem inseridas, podem ocorrer antes do verbo (próclise ou posição proclítica) ou depois do verbo (ênclise ou posição enclítica).

Exemplos: Protege-te da COVID-19! Não te protejas da COVID-19! Proteja-se da COVID-19! Não se proteja da COVID-19! Protejamo-nos da COVID-19! Não nos protejamos da COVID-19! Protegei-vos da COVID-19! Não vos protejais da COVID-19! Protejam-se da COVID-19! Não se protejam da COVID-19!

Assim, Protege-te (tu), Proteja-se (você / o senhor), Protejamo-nos (nós), Protegei-vos (vós) e Protejam-se (vocês ou os senhores) – imperativo afirmativo – e Não te protejas (tu), Não se proteja (você / o senhor), Não nos protejamos (nós), Não vos protejais (vós) e Não se protejam (vocês / os senhores) – imperativo negativo.

4. Descrição e interpretação dos dados

Neste ponto, realiza-se a descrição morfossintáctica de estruturas e expressões frásicas, centrando-se no modo imperativo. Como objecto de análise, na composição deste texto, dispõe-se de um corpus oral formado por um universo de 15 sequências, organizadas segundo a categoria dos desvios alistados: o imperativo negativo (5 enunciados), o imperativo da 3.ª pessoa do plural (5 enunciados) e o imperativo nas formas de tratamento (5 enunciados).

4.1. O imperativo negativo

Conforme se observou em 3.1., de acordo com a norma-padrão europeia, toda a flexão do imperativo negativo, uma vez que não possui formas próprias, deriva das formas associadas ao presente do conjuntivo. Entretanto, não é o que se verifica no português falado em Angola, porquanto os enunciados abaixo revelam um desvio ao paradigma acima referido. Vejamos:

(1) “ [...] todo o cuidado é pouco não negligencia, fica em casa.” [TPA, Telejornal, 02/04/2020]

(2) “Não foge da conversa, veste blazer ou decote [...] ” Senta-te.” [Zap Viva, Programa Zap News, 22/10/2020]

(3) “Foi, então, a minha colega Filomena Mununga a partir da Lunda Norte. Muito bem, a fazer o seu trabalho. Não se esquece as medidas de protecção. Até a próxima!” [TPA, Programa Família em Acção, 23/04/2020]

(4) “ [...] não deixa-se enganar, todo o jovem conhece o partido que pode dar solução aos problemas que o País enfrenta [...] ” [TPA, Telejornal, 18/07/2021]

(5) “Senhor Deputado, não monopoliza o debate, todos, aqui, têm o direito de rebater.” [TV Zimbo, Programa Debate Livre, 17/08/2021]

Como se pode verificar nos enunciados acima, a exteriorização do imperativo negativo no português falado em Angola caracteriza-se pelo uso das formas, morfológicamente, associadas ao modo indicativo em substituição das formas vinculadas ao modo conjuntivo, principalmente na segunda e terceira pessoas do singular, embora ocorra também, muitas vezes, na terceira pessoa do plural, conforme se observa adiante.

Em vista do que se afirmou no parágrafo anterior, se se comparar os segmentos desviantes com os seus equivalentes na norma-padrão europeia, ter-se-ia o quadro seguinte:

Quadro n.º 01 – Desvios no imperativo negativo

N.º	Português falado em Angola	Norma-padrão europeia
(1)	Não negligencia	Não negligencies
(2)	Não foge	Não fujas
(3)	Não se esquece	Não se esqueça
(4)	Não deixa-se	Não se deixe
(5)	Não monopoliza	Não monopolize

Fonte: autor.

O quadro 2 revela que a formação do imperativo negativo na norma-padrão europeia obedece à fórmula: operador de negação + forma verbal associada ao presente do conjuntivo. No português falado em Angola, constrói-se com o operador de negação+a forma verbal associada ao presente do indicativo, não havendo distinção entre a segunda e a terceira pessoas do singular, diferenciando-se da variedade europeia do português em que, para além de usar a forma verbal associada ao presente do conjuntivo, há a presença do sufixo flexional (-s) na segunda pessoa, como explicita o quadro seguinte:

Quadro n.º 02 – A variabilidade nas 2.ª e 3.ª pessoas do singular

Variedade	2.ª Pessoa do singular	3.ª Pessoa do singular
Português falado em Angola	Não negligencia	Não negligencia
Norma-padrão europeia	Não negligencies	Não negligencie

Fonte: autor.

Sabe-se que, em português, essa diferenciação de forma acima referenciada ocorre em todas as flexões nos diferentes modos verbais, por exemplo, no condicional, jogarias (2.ª pessoa) e jogaria (3.ª pessoa) e, no infinitivo, jogares (2.ª pessoa) e jogar (3.ª pessoa). Porém, relativamente à mudança de polaridade, na 2.ª pessoa do singular (tu), só no imperativo é que se verifica variação de forma, sendo que as formas verbais correlativas do indicativo, do conjuntivo, do infinitivo e do condicional mantêm-se inalteráveis.

Como refere Undolo (2014):

[...] o nível de domínio da função e uso do imperativo negativo é crítico, dando lugar a um indicador de instabilidade no PA. [...] Verificámos: (i) desconhecimento dos paradigmas do imperativo negativo do PE (provavelmente esse desconhecimento virá a ser o responsável pela institucionalização do referido traço linguístico, a reter no PA); (ii) tendência para a aceitação da construção do imperativo negativo com selecção de formas verbais do modo indicativo, em detrimento das formas verbais do conjuntivo, típicas do PE, a par de recursos discursivos expressivos como a entoação. Esta aceitação generalizada revela uma nova estrutura lógica da gramática da língua, supondo que o uso das formas do indicativo em lugar das formas do conjuntivo não acarreta problemas de comunicação. Exemplo: PA: Nunca aceita comer em casa do teu adversário. PE: Nunca aceites comer em casa do teu adversário. [...] (p. 180)

4.2. O imperativo da 3.ª pessoa do plural

Quer no imperativo afirmativo quer no negativo, a 3.ª pessoa do plural, na norma-padrão europeia, deriva da forma associada ao presente do conjuntivo. No entanto, não é o que ocorre, reiteradamente, no português falado em Angola, como se pode constatar nos enunciados abaixo:

6) “Não percam, ficam ligados [...]” [TV Zimbo, Programa Made in Angola, 25/09/2020]

(7) “[...] Aconselho a todos, explorem mais o nosso país, vêm conhecer os outros cantos de Angola.” [TPA, Programa Destinos, 22/11/2020]

(8) “Sejam bem-vindos e sentem-se em casa, meus queridos.” [TV Zimbo, Programa A Sua Manhã, 17/06/2021]

(9) “Roubam, mas não me tiram a vida.” [TV Zimbo, Programa Fala Angola, 13/07/2021]

(10) “Não fazem confusão no meu programa.” [TV Zimbo, Programa A tarde é Nossa, 09/09/2021]

Nos enunciados acima, observa-se, tal como nos casos já analisados em 4.1., o uso da forma associada ao presente do indicativo em substituição da forma associada ao presente do conjuntivo. Como se vê no quadro abaixo no qual se comparam os segmentos desviantes com os seus equivalentes na norma-padrão europeia.

Quadro n.º 03 – Desvios no imperativo da 3.ª pessoa do plural

N.º	Português falado em Angola	Norma-padrão europeia
(11)	Ficam	Fiquem
(14)	Exploram	Explorem
(15)	Vêm	Venham
(17)	Sentem-se	Sintam-se
(19)	Não me tiram	Não me tirem
(21)	Não fazem	Não façam

Fonte: autor

4.3.O imperativo nas formas de tratamento

Como se sabe, em português, num enunciado, os elementos estruturais devem partilhar traços gramaticais respeitantes ao género, ao número e a pessoa, bem como respeitar outros princípios sintácticos de harmonia entre os componentes frásicos. No caso das interações verbais imperativas, é preciso também ter em atenção os códigos de respeitabilidade, de cortesia e de simpatia, ou seja, devem-se respeitar as marcas sociais a partir do uso das formas de tratamento, pois não tem o mesmo valor tratar alguém por tu (usando a 2.ª pessoa) ou por você (usando a 3.ª pessoa e as formas nominais o senhor ou a senhora). Logo, a escolha de uma palavra determina o uso obrigatório de uma forma congruente às palavras que lhe são adjacentes. Todavia, não é o que se verifica nas proposições apresentadas adiante.

(11) “**Senhor Deputado** Higino Carneiro, se está de acordo, **levanta** a mão, por favor [...]” [TPA, Programa Assembleia Nacional, 22/04/2020]

(12) “[...] é dessa forma que a Família em Acção **lhe** aconselha: **cria** ideias e **dá** resposta ao **seu** negócio” [TPA, Programa Família em Acção, 20/04/2020]

(13) “Nessa quarentena, **fica** em casa e **passe** o fim-de-semana com a TPA” [TPA, Programa Janela Aberta, 19/04/2020]

(14) “**Cumpra** com a lei, **fica** em casa” [TV Zimbo, Programa 113, 24/09/2020]

(15) “Como a **sua** intervenção é consistente, vamos atender um telespectador. **Permite-me**, por favor.” [TPA, Programa Janela Aberta, 12/04/2020]

Ao se observar as construções acima, constata-se que elas apresentam oscilação nas formas imperativas, ora a 2.^a pessoa ora a 3.^a pessoa, e de tratamento, ora por tu ora por você, não respeitando o paralelismo morfossintáctico entre os elementos referentes ao tratamento formal e entre os componentes da abordagem informal, pois que, por um lado, o tratamento por tu exige a segunda pessoa do singular dos verbos, os pronomes complementos de 2.^a pessoa e os possessivos igualmente de 2.^a pessoa; por outro lado, o tratamento por você (o/a senhor/a) exige a terceira pessoa do singular do verbo, os pronomes complementos de 3.^a e os possessivos igualmente da 3.^a pessoa.

5. Considerações finais

Assim, a partir destes pontos de reflexão, evidenciou-se que, a divergência entre o português falado em Angola e a norma europeia não se circunscreve apenas na polaridade negativa, pois verificam-se, igualmente, desvios no emprego da 3.^a pessoa do plural quer na polaridade negativa quer na positiva, bem como em relação à concordância entre as formas verbais do imperativo e os pronomes ou o modo de tratamento. Portanto, conclui-se que nessa realidade linguística:

i. coexistem duas possibilidades de se exprimir o imperativo negativo, numa consta o operador de negação + a forma verbal associada ao presente do indicativo e noutra, o imperativo negativo segundo à norma-padrão europeia, integra o operador de negação + a forma verbal associada ao presente do conjuntivo;

ii. o uso do imperativo da 3.^a pessoa é muito variável, ora a forma associada ao presente do conjuntivo ora a associada ao presente do indicativo;

iii. as formas nominais presidem e ditam a formalidade ou a informalidade de tratamento entre os interlocutores, desviando-se da norma-padrão europeia, por causa da variação no tratamento e na incorrecção da selecção das formas pronominais.

6. Referências Bibliográficas

Bechara, E. (2006). Moderna Gramática Portuguesa . Rio de Janeiro : Ed. Lucerna .

Borregana, A. A. (2003). Gramática - Língua Portuguesa. Luanda: Texto Editores.

Dias, H. B. (2010). Exercícios e Notas Gramaticais: Curso Básico de Português - Língua Estrangeira. Lisboa: Colibri-artes gráficas.

Figueiredo, E. B. (1999). Itinerário Gramatical . Porto: Porto Editora.

Undolo, M. E. (2014). Caracterização da Norma do Português em Angola, Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Zanella, L. C. (2013). Metodologia da Pesquisa (2.^a ed.). Santa Catarina: UFSC.

Incoerências no emprego das formas verbais para o imperativo no português de Angola

Imaculada Domingos

Resumo

O imperativo é o modo com que se exprime uma ordem, um pedido, um conselho, apelo ou uma súplica. Dispõe-se de formas para a segunda pessoa do singular e do plural, porém também são frequentes formas para a terceira do singular, bem como para a primeira (1ª) e terceira (3ª) pessoas do plural, onde, para tal, se recorre ao presente do conjuntivo, porquanto não apresentam formas específicas. A maior dificuldade constatada consiste na distinção entre a 2ª e a 3ª pessoas do singular, informal e formal respectivamente. Sendo que a 2ª é utilizada para com as pessoas com a quais se mantenha uma relação simétrica (relação de intimidade ou igualdade hierárquica) e a 3ª, para com quem se mantenha uma relação assimétrica (diferenças hierárquicas ou pessoas que não se conheçam). Pressupõe-se que as incoerências no emprego das formas verbais para o imperativo no português de Angola surjam pelo facto de um número considerável de falantes não dominar as conjugações verbais nos seus mais variados modos e tempos e/ou dominar a conjugação de verbos, todavia não dominar a sua empregabilidade. Não se pode desprimorar a necessidade de obediência às prescrições impostas pela gramática (norma) portuguesa. Neste quesito, foram seleccionados vários enunciados de provas do Sistema de Ensino Geral, mormente

do I Ciclo do Ensino Secundário. Foram, igualmente, seleccionados textos extraídos de publicidades e propagandas. Os diálogos foram o “xeque-mate” para a verificação do que, a priori, podia parecer equívoco.

Palavras-chave: verbo, imperativo e incoerências.

Resumo

Ntumi yinina mpila yilendelanga songela lutumu, lulumbu, longi, nkeba avo ndodokela. Yinina ye mpila muna muntu wa `nzole wa mosi, bonsi wa ulolu mpe zikadilanga mpila za atatu za mosi, bosu muna muntu wanteten ye wa `ntatu wa ulolu. Wowo, muna dyadi, yivangelanga mu ntangwa yayi wa ayikila, wawu vo kasonganga ko mpila lekwa ya songa. Mpilakanu zayingi zimwene zikele muna lenda zaya antu wantente ye wantatu wamosi wa aziku ye wu ka azikuku ko kibeni. Yizadisi vo muntu wa `nzole wulendela sadila kwa antu enina ye mbundakela (enina afinama avo dede dya luta) ye wa `ntatu kwa antu kabenina koye mbundakela (nswanswana avo antu kabezaya ko). Banza vo ndadila mu sadilu ye mpila ye mpanga mu ntumisi ye mputu ya Ngola yimonekena mu kuma ye ntalu ya yingi ya antu kayilendela zaya mbendola ya mpanga muna konso mpila ye ntangwa, avo kulendwa zaya vangelo. Kakulendi tula kwa `nkaka nsiku

Mvovo-sabi: mpanga, ntumi ye ndadila.

Abstract

The imperative is the way in which an order, request, advice, appeal or supplication is expressed. There are forms for the second person singular and plural, but forms for the third person singular are also common, as well as for the first (1st) and third (3rd) person plural, where, to this end, recourse is made to the present subjunctive, as they do not present specific forms. The greatest difficulty observed is the distinction between the 2nd and 3rd person singular, informal and formal respectively. The 2nd is used for people with whom a symmetrical relationship is maintained (intimate relationship or hierarchical equality) and the 3rd is used for people with whom an asymmetrical relationship is maintained (hierarchical differences or people who do not know each other). It is assumed that inconsistencies in the use of verbal forms for the imperative in Angolan Portuguese arise due to the fact that a considerable number of speakers do not master verbal conjugations in their most varied modes and tenses and/or master the conjugation of verbs; however they do not master your employability. The need to obey the prescriptions imposed by Portuguese grammar (norm) cannot be underestimated. In this regard, several test statements from the General Education System were selected, mainly from the 1st Cycle of Secondary Education. Texts extracted from advertisements were also selected. The dialogues were the “checkmate” for verifying what, a priori, could seem like a mistake.

Keywords: Verb, imperative and inconsistencies.

Introdução

Estudar a gramática de uma língua sempre foi uma tarefa bastante árdua. Se o assunto for sobre os verbos, mais complexa será a tarefa. Não obstante seja o desígnio de muitos, que desenvolvamos uma gramática com normas com as quais nós, angolanos, nos consigamos identificar, não podemos desprimorar a necessidade de se obedecer às prescrições impostas pela gramática (norma) portuguesa, visto que ainda nos serve de modelo.

A reflexão em volta desta temática surge da necessidade de se criar uma harmonia nos enunciados, quer escritos, quer orais, isto é, nos nossos discursos, nas nossas comunicações e nas nossas abordagens.

Ao deparar-se com o título “As incoerências no emprego das formas verbais para o imperativo no português de Angola”, talvez surjam algumas inquietações: “o uso do imperativo em Angola será um problema genérico”?

Por aquilo que a realidade indica, sobretudo nas redes sociais, nas Mídias, julgamos ser um problema genérico. Um número considerável de falantes parece não dominar as formas do imperativo em português, e os que as dominam não as aplicam, talvez por força de expressão ou pelo intento de “deixar andar”. E, como a tendência de tais gafes abrange, inclusive, os considerados “intelectuais” assim como os “profissionais de comunicação”, a preocupação tornou-se maior, por

Em geral, pressupõe-se que as incoerências no emprego das formas verbais para o imperativo no português de Angola surjam pelo facto de: 1º os falantes não dominarem as conjugações verbais nos seus mais variados modos e tempos; 2º alguns falantes poderem, inclusive, dominar a conjugação de verbos, porém não dominarem a sua empregabilidade, não dominarem, por exemplo, o emprego do imperativo formal; 3º o desinteresse dos falantes em aprimorar os seus conhecimentos, esquecendo-se do valor que o verbo tem, sendo este o fulcro de toda a sentença nesta língua que nos une.

A justificativa para este estudo surge por vários motivos, um deles fruto de experiências que há muito temos estado a partilhar, durante algum tempo na docência. O interesse e a preocupação com o emprego “correcto” dos verbos em geral, e das formas imperativas em particular levaram-nos a aprofundar esta temática. A finalidade é de despertar atenção aos falantes da língua portuguesa.

Entre objectivos elencados, destacamos os seguintes: conhecer as formas do imperativo em Português; fazer a distinção entre as formas imperativas afirmativas e negativas; esclarecer o emprego das formas imperativas em função da situação de comunicação ou da forma de tratamento.

1.Noções sobre o modo imperativo

Sabe-se que a noção de modo nos remete a diversidade de forma que se utilizam, tendo como noção a acção ou um estado que é expresso pelo verbo.

Assim, o modo imperativo é o modo com o qual se exprime uma ordem, um pedido, um conselho ou uma súplica. Na sua função expressiva, o imperativo apresenta uma particularidade apelativa.

De acordo com Borregana (2003), “a mesma função apelativa exprime-se por meio do conjuntivo, sobretudo nos casos em que a ordem é negativa, ou o sujeito é da 3ª pessoa ou equivalente” (p. 171).

Nalgumas gramáticas, o imperativo aparecia somente para a 2ª pessoa do singular e 2ª do plural, ou seja, era conjugado somente nestas duas pessoas. Mas as novas gramáticas, tendo em conta a realidade linguística e a dinâmica da língua, apresentam todas as pessoas, com a excepção da 1ª pessoa do singular.

Moura (2006) refere que o emprego de imperativo, neste caso, remete ao falante a observar a regra em termos de tratamento e as devidas concordâncias na sua conjugação. Não se deve usar de forma arbitrária, pois se estaria a violar as regras da gramática.

No entanto, o imperativo apresenta formas para a segunda (2ª) pessoa do singular e do plural, mas também são frequentes formas para a terceira do singular, assim como para a primeira (1ª) e terceira (3ª) pessoas do plural, onde, para tal, se recorre ao presente do conjuntivo (Exemplos 2 e 4), por não apresentarem formas específicas, como se segue:

Presente do conjuntivo do verbo

“ser”

(Que) eu seja

tu sejas

ele seja

nós sejamos

vós sejais

eles sejam

Verbo no modo imperativo

sê (tu)

seja (você/senhor)

sejamos (nós)

sede (vós)

sejam (vocês/senhores)

Presente do conjuntivo do verbo

“estudar”

(Que) eu estude

tu estudes

ele estude

nós estudemos

vós estudeis

eles estudem

verbo no modo imperativo

estuda (tu)

estude (você/senhor)

estudemos (nós)

estudai (vós)

estudem vocês/senhores)

Presente do conjuntivo do verbo “sair”

(Que) eu saia

tu saias

ele saia

nós saíamos

vós saiais

eles saiam

verbo no modo imperativo

sai (tu)

saia (você/senhor)

saíamos (nós)

saí (vós)

saíam (vocês/senhores)

As formas supra apresentadas são todas afirmativas.

Atentemos nas seguintes formas negativas:

1. Não sejas (tu) incrédulo!

Não seja (você) impaciente!

Não sejamos (nós) impacientes!

Não sejais (vós) impacientes!

Não sejam (vocês) incrédulos!

2. Não saias (tu) deste lugar!

Não saia (você) deste lugar!

Não Saíamos (nós) deste lugar!

Não saiais (vós) deste lugar!

Não saíam (vocês) deste lugar!

Reparemos que o imperativo negativo é a “reprodução” das formas do presente do conjuntivo. Por conseguinte, basta conjugar o verbo no presente do conjuntivo, na pessoa e no número que se pretende, e a transportar para o imperativo. Ex.: Que ele/você seja impaciente! (terceira pessoa do plural). O correspondente no imperativo será “Não seja impaciente!” Portanto, dominando-se o conjuntivo, domina-se o imperativo.

Uma das maneiras de dominar o presente do conjuntivo é saber, de antemão, que os verbos da 1ª conjugação (verbos terminados em –ar, vogal temática –a–) têm, em geral, a desinência –e– (que eu ame, que eu fale, que ele fale...); e os verbos da 2ª e 3ª conjugações (verbos terminados em –er e –ir–, respectivamente,

vogal temática – e- /// –i-) apresentam, de modo geral, a desinência –a (que eu coma, que eu beba, que eu parta, que ele parta, que ele saia...). Obviamente com algumas excepções, sobretudo para verbos irregulares.

1.1. Emprego do imperativo informal e formal

A tendência de trocar a segunda pessoa (tu) e (você) durante um discurso é frequente. Há casos em se mistura as duas formas, pois o certo deveria ser o contrário.

A maior dificuldade constactada consiste na distinção entre a 2ª e a 3ª pessoas do singular, informal e formal respectivamente. Sendo que a 2ª é utilizada para com as pessoas com a quais se mantenha uma relação simétrica (relação de intimidade ou igualdade hierárquica) e a 3ª, para com quem se mantenha uma relação assimétrica (diferenças hierárquicas ou pessoas que não se conheçam).

Para Miguel e Alves (2008), quando se fala com alguém, geralmente, escolhe-se a forma como se deve tratá-lo: por tu ou por você ou senhor/a. A escolha de uma destas formas durante o discurso deve ser mantida, olhando também para as suas concordâncias em termos de pronomes correspondentes.

Ex.: Um subordinado, ao dirigir-se para o seu superior hierárquico, vulgo chefe, deverá fazê-lo na 3ª pessoa - Sr. Director, permita-me que eu intervenha na sua abordagem.

Não é apropriado dizer: “Sr. Director, permita-me que eu intervenha na tua abordagem.” NEM “Sr. Director, permite-me que eu intervenha na sua abordagem.” TAMPOUCO “Sr. Director, permite-me que eu intervenha na tua abordagem.”

“**Permita**” é uma forma verbal da 3ª pessoa do singular (para tratamento formal) e concorda com “senhor”; ao passo que “permite” é uma forma verbal da 2ª pessoa do singular (para tratamento informal), combina com o pronome pessoal da 2ª pessoa “tu”, e não concorda com “senhor”.

De modo geral, Marques (2007) entende que o imperativo se forma recorrendo ao presente do modo conjuntivo, porém duas (2) formas saem do presente do modo indicativo - a 2ª pessoa do singular e a 2ª do plural.

Na visão de Pinto (1998), para a 2ª pessoa do singular, elimina-se o “s” final ou se reproduz a forma da 3ª pessoa (a partir do indicativo); para a 2ª do plural basta que se lhe retire o “s” final.

Verifique-se:

1. Indicativo

a) Tu amas/cantas/estudas/comes/bebes/fazes/trazes/partes/dormes/vais
Ele ama/canta/estuda/come/bebe/faz/traz/parte/dorme/vai

b) Vós amais/cantais/estudais/comeis/bebeis/fazeis/trazeis/partis/dormis/ides

2. Imperativo

Ama (tu)	amai (vós)
Canta (tu)	cantai (vós)
Estuda (tu)	estudai (vós)
Come (tu)	comei (vós)
Bebe (tu)	bebei (vós)
Faze ou faz (tu)	fazei (vós)
Traze ou traz (tu)	trazei (vós)
Parte (tu)	parti (vós)
Dorme (tu)	dormi (vós)
vai (tu)	ide (vós)

Exemplos de formas verbais para o imperativo afirmativo

Verbo	2ª pessoa do singular (tu)	3ª pessoa do singular (você/senhor)	1ª pessoa do plural (nós)	2ª pessoa do plural (vós)	3ª pessoa do plural (vocês)
Amar	Ama	Ame	Amemos	Amai	Amem
Cantar	Canta	Cante	Cantemos	Cantai	Cantem
Estudar	Estuda	Estude	Estudemos	Estudai	Estudem
Comer	Come	Coma	Comamos	Comei	Comam
Beber	Bebe	Beba	Bebamos	Bebei	Bebam
Fazer	Faze/Faz	Faça	Façamos	Fazei	Façam
Trazer	Traze/Traz	Traga	Tragamos	Trazei	Tragam
Partir	Parte	Parta	Partamos	Parti	Partam
Dormir	Dorme	Durma	Durmamos	Dormi	Durmam
Ir	Vai	Vá	Vamos	Ide	Vão

Formas verbais para o imperativo negativo (reprodução do presente do conjuntivo)

Verbo	Negação	2ª pessoa do singular (tu)	3ª pessoa do singular (você/senhor)	1ª pessoa do plural (nós)	2ª pessoa do plural (vós)	3ª pessoa do plural (vocês)
Amar	Não	Ames	Ame	amemos	Ameis	Amem
Cantar	Não	Cantes	Cante	cantemos	Canteis	Cantem
Estudar	Não	Estudes	Estude	Estudemos	Estudeis	Estudem
Comer	Não	Comas	Coma	comamos	Comais	Comam
Beber	Não	Bebas	Beba	bebamos	Bebais	Bebam
Fazer	Não	Faças	Faça	Façamos	Façais	Façam
Trazer	Não	Tragas	Traga	Tragamos	Tragais	Tragam
Partir	Não	Partas	Parta	partamos	Partais	Partam
Dormir	Não	Durmas	Durma	durmamos	durmais	Durmam
Ir	Não	Vás	Vá	Vamos	Vades	Vão

As “incoerências” mais notáveis no nosso cotidiano

A) Confusão entre as formas da 2ª e a da 3ª pessoas do plural

“Gostou? Liga.” (sentença incoerente)

“Gostou” está na 3ª pessoa do singular do pretérito do indicativo, concorda com “ligue”, que é a 3ª pessoa no imperativo.

Logo:

Gostou? Ligue. (Formal)

Gostaste? Liga. (Informal)

Tratando-se de uma relação assimétrica (sem intimidades) deve optar-se por “Gostou? Ligue.”

Sentenças incoerentes	Sentenças coerentes
“ Estude! Capacita-se...”	Estude! Capacite-se... Estuda! Capacita-te...
“ Passa esta bênção a todas as mãos que puder. ”	Passa esta bênção a todas as mãos que puder. Passa esta bênção a todas as mãos que puderes.
“ Eternize seus melhores momentos. Clica no...”	Eternize seus melhores momentos. Clique no... Eterniza teus melhores momentos. Clica no...
“ Faça a sua parte, dá o seu exemplo.”	Faça a sua parte, dê o seu exemplo. Faz a tua parte, dá o teu exemplo.
“ Usa a máscara. Cubra bem a boca...”	Use a máscara. Cubra bem a boca... Usa a máscara. Cobre bem a boca...
“ Faça a tua escolha!”	Faça a sua escolha! Faz a tua escolha!
“Senhor, tenta mais uma vez.”	Senhor, tente mais uma vez.
“ Receba a tua parte.”	Receba a sua parte. Recebe a tua parte.
“Jovem, desvia-te do mal! Pratique o bem!”	Jovem, desvie-se do mal! Pratique o bem! Jovem, desvia-te do mal! Pratica o bem!

Obs.: Alínea a [a)], para tratamento formal (senhor/você) e b), para tratamento informal (tu). Alínea c [c)], tratamento formal, adequado, em função do tipo de relação.

B) Confusão entre as formas negativas e as afirmativas do imperativo

“Usa a camisinha, não vacila na hora H.”

“Vacila” é forma para o imperativo afirmativo: “usa a camisinha, vacila na hora H.”; para o imperativo negativo, recorre-se às formas do presente do conjuntivo. Assim sendo, deve dizer-se: “Usa a camisinha, não vaciles na hora H”, para a 2ª pessoa; “Use a camisinha, não vacile na hora H”, para a 3ª pessoa.

Sentenças incoerentes	Sentenças coerentes
“Não me responde!”	Não me responda! Não me respondas!
“Não fique com ela, passa adiante!”	Não fique com ela; passe adiante! Não fiques com ela; passa adiante!
“Não critica ninguém sem ouvir a sua versão...”	Não critique ninguém sem ouvir a sua versão... Não critiques ninguém sem ouvir a sua versão...
“Amigo, não inventa viagem... Não faça isso!”	*Amigo, não invente viagem... Não faça isso! Amigo, não inventes viagem... Não faça isso!
“Não se preocupa com isso!”	Não se preocupe com isso! Não te preocupes com isso!
“Por favor, não me deixa!”	Por favor, não me deixe! Por favor, não me deixes!
“Não me leva a mal!”	Não me leve a mal! Não me levas a mal!
“Não esquece o que vais dizer.”	Não (se) esqueça (d)o que vai dizer! Não (te) esqueças (d)o que vais dizer!
“Não chora, Beltrano.”	Não chore, Beltrano! Não chores, Beltrano!
“Não faz isso comigo!”	Não faça isso comigo! Não faças isso comigo!
“Não esforça a barra!”	Não esforce a barra! Não esforces a barra!
“Não saem agora!”	Não saiam agora!

Obs.: Alínea a [a)], para tratamento formal e b), para tratamento informal (tu). Alínea c [c)], tratamento adequado, em função do tipo de relação ou do vocativo em causa.

Análise sintetizada das formas verbais imperativas, muito frequentes em enunciados de prova:

1

a) Incoerência: “Faça/...Eleva.../Conjuga...”. Houve uma miscelânea nas formas de tratamento – ora formal (Faça), ora informal (Eleva/Conjuga).

b) Coerência: “Faça.../Eleve.../Conjuguem...” (Tratamento formal – 3ª pessoa – você/senhor)

OU

“Faz.../Eleva.../Conjuga...” (Tratamento informal – 2ª pessoa – tu).

2.

a) Incoerência: “Transforme.../Classifique.../Resolva.../Determine.../Verifique.../Resolva.../Determine...”

b) Coerência: “Transforme.../Classifique.../Resolva.../Determine.../Verifique.../Resolva.../Determine...” (Formal)

OU

“Transforma.../Classifica.../Resolva.../Determina.../Verifica.../Resolva.../Determina...” (Informal)

3.

a) Incoerência: “Leia.../Responda.../Descreva.../Responda.../Assinala.../Faça.../Fale...”

b) Coerência: “Leia.../Responda.../Descreva.../Responda.../Assinale.../faça.../Fale...” (Formal)

OU

“Lê.../Responde.../Descreve.../Responde.../Assinala.../Faz.../Fala...” (Informal)

4.

a) Incoerência: “Leia.../Responda.../Apresente.../Estabelece.../Apresente.../Coloque...”

b) Coerência: “Leia.../Responda.../Apresente.../Estabeleça.../Apresente.../Coloque...” (Formal)

OU

“Lê.../Responde.../Apresenta.../Estabelece.../Apresenta.../Coloca...” (Informal)

5.

a) Incoerência: “Leia.../Responda.../Faça.../Selecione.../Reage.../Acerta.../Nomeia.../Preencha.../Completa.../Descreve.../Diz...”

b)Coerência: Leia.../Responda.../Faça.../Selecione.../Reaja.../Acerte.../Nomeie.../Preencha.../Complete.../Descreva.../Diga...” (Formal)

OU

“Lê.../Responde.../Faz.../Seleciona.../Reage.../Nomeia.../Preenche.../Completa.../Descreve.../Diz...” (Informal)

6.

a)Incoerência:“Leia.../Responda.../Assinale.../Não assinale.../Defina.../Defina.../Calcule...”

b) Coerência: “Leia.../Responda.../Assinale.../Não assinale.../Defina.../Defina.../Calcule...” (Formal)

OU

“Lê.../Responde.../Assinala.../Não assinales.../Define.../Define.../Calcula...” (Informal)

7.

a)Incoerência: “Leia.../Responda.../Defina.../Cite.../Diga.../Coloque.../Preencha...”

b)Coerência:“Leia.../Responda.../Defina.../Cite.../Diga.../Coloque.../Preencha...” (Formal)

OU

“Lê.../Responde.../Define.../Cita.../Diz.../Coloca.../Preenche...” (Informal)

8.

a) Incoerência: “Leia.../Responda.../Cite.../Diga.../Fala...”

b)Coerência:“Leia.../Responda.../Cite.../Diga.../Fale...” (Formal)

OU

“Lê.../Responde.../Cita.../Diz.../Fala...” (Informal)

9.

a) Incoerência: “Mencione.../Cita.../Explica.../Define.../Fala.../Diga...”

b) Coerência: “Mencione.../Cite.../Explique.../Defina.../Fale.../Diga...” (Formal)

OU

“Menciona.../Cita.../Explica.../Define.../Fala.../Diz...” (Informal)

10.

a) Incoerência: “Assinale.../Faça.../Calcule.../Resolva...”

b) Coerência: “Assinale.../Faça.../Calcule.../Resolva...” (Formal)

OU

“Assinala.../Faz.../Calcula.../Resolva...” (Informal)

11.

a) Incoerência: “Destaca.../Caracteriza.../Faça.../Defina.../Descreve...”

b) Coerência: “Destaque.../Caracterize.../Faça.../Defina.../Descreva...” (Formal)

OU

“Destaca.../Caracteriza.../Faz.../Define.../Descreve...” (Informal)

12.

a) Incoerência: “Diga.../Define.../Caracteriza.../Faça.../Caracteriza...”

b) Coerência: “Diga.../Defina.../Caracterize.../Faça.../Caracterize...” (Formal)

OU

“Diz.../Define.../Caracteriza.../Faz.../Caracteriza...” (Informal)

13.

a) Incoerência: “Cita.../Marque.../Assinale.../Marque.../Cita...”

b) Coerência: “Cite.../Marque.../Assinale.../Marque.../Cite...” (Formal)

OU

“Cita.../Marca.../Assinala.../Marca.../Cita...” (Informal)

14.

a) Incoerência: “Lê.../Diferencie.../Dê.../Ache.../Forma...”

b) Coerência: “Leia.../Diferencie.../Dê.../Ache.../Forme...” (Formal)

OU

“Lê.../Diferencia.../Dá.../Acha.../Forma...” (Informal)

15.

a) Incoerência: “Marque.../Atente.../Delimita.../Descreve...Extrai...Transforme...
Aponte...Demonstre...Aponte...Retire...Aponte...Descreva...”

b) Coerência: “Marque.../Atente.../Delimite.../Descreva...Extraia...Transforme...
Aponte...Demonstre...Aponte...Retire...Aponte...Descreva...” (Formal)

OU

“Marca.../Atenta.../Delimita.../Descreve...Extrai...Transforma...Aponta...Demonstra...
Aponta...Retira...Aponta...Descreve...” (Informal)

16.

a) Incoerência: “Identifique.../Escreva.../Fala...”

b) Coerência: “Identifique.../Escreva.../Fale...” (Formal)

OU

“Identifica.../Escreve.../Fala...” (Informal)

Nos exemplos apresentados, extraídos de enunciados de prova do Ensino Geral, mormente do segundo ciclo, pode-se constatar que não há harmonização relativamente às formas de tratamento. Observa-se que o emissor, no caso o autor do enunciado, ou seja, o professor, num mesmo enunciado, vai oscilando ou alternando entre o tratamento formal e o informal. Há momentos que utiliza a terceira e a segunda pessoa respectivamente. No 1º enunciado analisado, o emissor começa pelo tratamento formal (3ª pessoa) “Faça”, porém depois passa para o tratamento informal (2ª pessoa) “Eleva” e “Conjuga” - isto no mesmo enunciado.

No 2º enunciado, igualmente, o autor oscila entre a 3ª e 2ª pessoa - ora 2ª, ora 3ª “Transfome/Classifique/Resolve/Determine/Verifique/Resolve/Determine”. Observe-se que as formas da 2ª pessoa estão negritas. O que se verifica no 2º enunciado também se pode constatar nos enunciados 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14 e 15, onde os emissores vão alternando entre o tratamento formal (3ª pessoa) e o informal (2ª pessoa), começando pelo formal, passando pelo informal e regressando ao formal (no mesmo enunciado).

Nos enunciados 6, 8, 10 e 16, verifica-se a mesma situação (tal como no enunciado 1), onde o emissor começa com o verbo na 3ª pessoa e termina com a 2ª, ou seja, começa pelo tratamento formal e termina com o informal.

As alternâncias (discrepantes) nas formas de tratamento verificadas em tais enunciados tornam, portanto, esses enunciados incoerentes e atentam contra os princípios de coerência e coesão textuais.

Conclusão

Naquilo que foi apresentado, pode-se inferir que, por falta de domínio das conjugações verbais nos seus mais variados modos e tempos ou da sua empregabilidade e, inclusive, o desinteresse de certos falantes em aprimorar a componente cognitiva, relativamente a esse quesito, compromete, em boa medida, o uso “correcto” das formas imperativas predominantes na língua.

O que se recomenda é que se busque o conhecimento e conseqüente domínio das formas verbais em geral, mormente do modo conjuntivo, porquanto este último norteia, maioritariamente, a formação do imperativo que, por sinal, não apresenta formas próprias, porém é do indicativo (minoritariamente) e do conjuntivo que se reproduz.

Referências bibliográficas

- Borregana, A. A. (2003). Gramática de Língua Portuguesa Universal, Luanda, texto editores
- Marques, A. (2007). Tenta na Língua: Gralhas que por aí grassam... Erros que por aí grassam, Lisboa: Plátano
- Miguel, M. H. & Alves, M. A. (2008). Convergências: manual universitário de português. 2ª edição. Luanda: Jorge Fernandes, Lda
- Moura, J. de A. (2006). Gramática do Português Actual, Lisboa: Editorial
- Pinto, J. M. de C. (1998). Gramática de Português, Lisboa: Plátano

Pontuação: entre o abuso e a falta

Fidel António José Fernando

Resumo

A presente pesquisa, com o título “Pontuação: entre o abuso e a falta”, resulta de um estudo feito com o objectivo de apresentar uma proposta para o emprego correcto de alguns sinais de pontuação, pois muitos alunos (e não só) apresentam insegurança gramatical em relação às normas de pontuação, essencialmente às regras e possibilidades, às vezes, controversas quanto ao uso da vírgula. Assim, orientamo-nos pela seguinte pergunta: será que as actividades didáctico-metodológicas usadas em contexto escolar propiciam o uso correcto da pontuação por parte do aluno? O embasamento teórico assentou em Rocha (1997), Luft (204), Bechara (2004). Esta pesquisa é de natureza descritiva, o que permitiu a descrição do corpus. Para o tratamento de dados, usou-se um corpus escrito, resultante de uma produção textual feita por alguns alunos. Nele, identificaram-se vários desvios e faltas no emprego dos sinais de pontuação. De modo geral, a pesquisa demonstrou que o critério para o emprego da pontuação, adoptado pela maioria dos alunos, é a oralidade, descurando a sintaxe, por exemplo.

Palavras-chave: Pontuação, Desvios à norma e Proposta didáctica.

Kitetu

Okutomba kuku kwakala ni mutwe “Dibaka: mu uvudisilu ni ukambelu”, odikusinu dya dilongesu dyabange dyakala ni disukinu dyakulondekesa kikanenu mbata kuta kyafamena dya mabaka ijimbwete ya manyohenu, mukondo nzungule ya alongi (ni athu akamukwa), akambe odikwatelu dya galamatika mukutalesa ni ijila ya ditaka, bebbegebege ijila ni difikilu sayi ha yadibinjika kuta okakyala. Mukiki, twadyendesa mukibudisu kiki: ikalakalu ya kulonga ni masunga ata mukaka ka xikola yahula okuta kyafamena dya ditaka kyalungu ni alongi? Okixinganeku kyadilungu ni Rocha (1997), Luft (204), Bechara (2004). Okutomba kyakitangelu, kyahula okuxitulula mukutu mbata okusosa omaka, ateku omukutu wa kisoneku, kyalungu ni disukinu dya kikalakalu kya mukanda kyabange kwala alongi amoxi. Mwene atalesamu mahanda avulu ni kukamba kwalungu ni kuta ijimbwete ya kinyohenu. Mukexilu woso, okutombakulondekesa okwila ijila mbata kuta dibaka yakumbulula kwa a onzungule ya alongi, uzwelelu, mukuxisa osintaxe, mukuta okifika.

Maba Angunji: Dibaka; Kuxisa Okitumu; Kilondekesu kya Kulonga.

Abstract

This research, with the title “Punctuation: between abuse and lack”, is the result of a study carried out with the aim of presenting a proposal for the correct use of some punctuation marks, as many students (and not only) present grammatical insecurity in relation to punctuation norms, essentially the sometimes controversial rules and possibilities regarding the use of commas. Therefore, we are guided by the following question: do the didactic-methodological activities used in a school context enable the correct use of punctuation by the student? The theoretical basis was based on Rocha (1997), Luft (204), Bechara (2004). This research is descriptive in nature, which allowed the description of the corpus. For data processing, a written corpus was used, resulting from a textual production made by some students. In it, several deviations and faults in the use of punctuation marks were identified. In general, the research demonstrated that the criterion for using punctuation, adopted by the majority of students, is orality, neglecting syntax, for example.

Keywords: Punctuation, Deviations from the norm and Didactic proposal.

Introdução

De modo hipotético, apreendemos que os problemas de pontuação verificados nos textos dos alunos resultam quer de um conhecimento insuficiente da estrutura frásica do português, quer de uma prática pedagógica do ensino da pontuação virada para enunciação de conceitos (que não vai além dos aspectos da oralidade, pausas, entoações e à intensidade na leitura), não referindo, por exemplo, as diferentes circunstâncias em que se usam determinados sinais de pontuação. Somma-se ao exposto o facto de os manuais escolares desta classe não trazerem notas informativas relativas aos sinais de pontuação, especificando as regras do seu emprego. Entendemos que, no processo de ensino não basta apenas incutir ao aluno definições, por não ser produtivo. Importa que ele pense sobre o assunto, para compreendê-lo e utilizá-lo apropriadamente nas situações e nos propósitos definidos, identificando, por exemplo, o efeito de sentido decorrente do (não) uso de um dado sinal de pontuação e de outras notações.

Pelo exposto, o nosso estudo não só visa conhecer o nível de (in)observância dos sinais de pontuação em textos narrativos de alunos da 9ª classe, como também indica propostas para melhorar o domínio da escrita, nomeadamente o emprego de alguns sinais de pontuação nos textos produzidos.

1. Concepções da pontuação e sua perspectiva histórica

A palavra pontuação tem a sua etimologia na língua francesa, *ponctuation*, que significa acto ou efeito de pontuar um texto (Houaiss, 2009). Ela remota dos textos sagrados, os quais eram elaborados para serem recitados oralmente, a fim de considerar os indicadores para respirar na leitura em voz alta, conforme relata Rocha (1997).

Ao ensinar a pontuação em sala de aula, é natural que o professor enfoque esse tema baseado em dois critérios: o da oralidade e o prescrito pela gramática. Assim, é preciso reflectir até que ponto esses critérios interferem nesse sistema. Para compreender por que hoje são considerados esses dois parâmetros, urge conhecer um breve histórico sobre o seu funcionamento, no decorrer de alguns séculos. Sobre isso, Rocha (1997, p.86) defende que:

A perspectiva histórica pode fornecer subsídios para um melhor entendimento da flutuação contemporânea e das lacunas da instrução escolar. A abordagem linguística actual, por sua vez, permite esclarecer melhor o âmbito de estudo da pontuação, suas propriedades, funções e estilos. (Rocha, 1997, p.86)

Isso significa que conhecer as primeiras regras que norteavam a pontuação no sistema da escrita é indispensável, para que compreendamos as funções que os sinais pertencentes a esse sistema desempenham hoje. Ou seja, um estudo histórico dessas marcas faz-nos compreender por que há estudiosos que apresentam diferentes critérios para uso de alguns sinais.

A pontuação ocidental passou por um longo caminho, até chegar aos moldes actuais; ela pode ser considerada uma aquisição tardia, se comparada à fala, conforme afirma Bechara (2004, p.64):

Os sinais de pontuação datam de uma época relativamente recente na história da escrita, embora se possa afirmar uma continuidade de alguns sinais desde os gregos, os latinos e a alta Idade Média; constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõem como objeto de estudo e apren-

dizado. (Bechara, 2004, p.64)

Assim, é possível considerar, de acordo com Bechara (2004), que as marcas de pontuação foram introduzidas no sistema da escrita aos poucos. A esse respeito, Dubois (2011) entende que, por muito tempo, não existiram os sinais de pontuação que conhecemos actualmente, sendo que os primeiros sistemas de escrita não utilizavam essas marcas nem sequer havia a segmentação das palavras. Há sinais que entraram nesse sistema desde os gregos e perduram até hoje, como também há aqueles que não existem mais em nosso actual sistema notacional, conforme veremos adiante.

Rocha (1997) realiza uma retrospectiva do uso da pontuação na escrita ocidental e observa os usos desses sinais na Antiguidade Clássica. Nesse período, ocorreram importantes mudanças no sistema de pontuação, algumas marcas foram incorporadas gradativamente no sistema da escrita com o decorrer dos séculos, tal como vemos a seguir:

1. Foram introduzidos os espaços entre as palavras;
2. Foi introduzida a primeira marca de pontuação, o ponto, para separar as frases;
3. Foram sistematicamente distinguidas as letras maiúsculas e as minúsculas, com a maiúscula tendo várias funções especiais;
4. Surgiram símbolos especiais para indicar ligações, interpolações e omissões (hífen, parênteses, apóstrofo);
5. Outras marcas de pontuação mais detalhadas foram acrescentadas: vírgula, dois pontos, ponto e vírgula e travessão;
6. Mais adiante, símbolos para propósitos especiais entraram no sistema: aspas (“vírgulas invertidas” simples e duplas), ponto de interrogação e ponto

de exclamação, os dois últimos na Idade Média. (Halliday, 1989 apud Rocha, 1997, p. 89)

Nesse período, não existia segmentação entre as palavras nem marcas gráficas de pontuação, ficava a cargo do leitor/orador separar as palavras e pontuar o texto. O sistema de pontuação que passou a ser utilizado nessa época era bem diferente daquele que conhecemos. O primeiro sistema citado por Rocha (1997) foi o *distinctio/subdistinctio*, este indicava uma separação entre partes de um enunciado incompleto, e aquele marcava uma descontinuidade (ou separação) entre dois enunciados completos.

Rocha (1997) referencia um sistema de pontos utilizado pelos gregos, que possuía duas funções diferentes: uma função semântica, que indicava a completude dos enunciados; e outra função prosódica, que se relacionava às pausas para respirar. Nesse sistema, conforme observa o autor, o ponto no alto indicava o enunciado completo; o ponto em baixo indicava a incompletude do enunciado, e o ponto no meio, a necessidade de respirar, no momento da leitura.

É importante destacar que havia, na Antiguidade Clássica, uma valorização maior do texto oral sobre o texto escrito; a escrita era vista como uma reprodução da fala. Assim, os primeiros sinais de pontuação foram utilizados para fins retóricos e baseavam-se em aspectos da oralidade, como o ritmo da linguagem e as pausas para respirar. Nesse período, a tarefa de pontuar era atribuída ao leitor ou ao orador do texto e não àquele que o escrevia.

Os oradores gregos que estavam preparando discursos para serem pronunciados posteriormente viram interesse em acrescentar marcas a seus textos para lembrá-los dos pontos onde deveriam fazer pausas breves ou

por diante. (Dubois, 2011, p. 232) pausas mais significativas, onde deveriam elevar a voz, e assim

Rocha (1997) destaca que, diferente dos critérios utilizados na Antiguidade Clássica para pontuar os textos, na Idade Média, duas importantes orientações para o uso da pontuação são difundidas: a pontuação com função semântica (clareza e lógica) e a pontuação com função prosódica (ritmo respiratório). A pontuação passou a ser utilizada em um sentido mais lógico-gramatical, ou seja, os sinais eram utilizados para indicar também aspectos estruturais do texto.

O referido autor (1997) observa, ainda, que o surgimento da imprensa, nos séculos XV e XVI, é considerado grande marco na história da pontuação. Com o advento da imprensa, ocorreu a produção bibliográfica em larga escala, aumentou a quantidade de leitores autônomos e a leitura silenciosa foi mais disseminada. Desse modo, viu-se a necessidade de controlar o que estava escrito, daí também a preocupação de utilizar os sinais de pontuação. O uso dessas marcas passou a ser de domínio público e seria necessário, então, que suas regras fossem mais bem especificadas.

Na Idade Moderna, como também destaca Rocha (1997), a pontuação ocorria de acordo com duas orientações: a pausal e a gramatical, sendo a segunda a mais importante.

Essa concepção lógico-gramatical estaria baseada em três critérios, segundo Tornier (1980, apud Rocha 1997): necessidade de respirar; distinção de sentidos parciais que constituem o discurso; a diferença de graus de subordinação. Ademais, esses critérios aplicavam-se a signos como a vírgula, o ponto e vírgula e os dois pontos; os demais sinais eram tratados à parte.

A partir do exposto, vimos que duas foram as orientações principais difundidas para o uso dos sinais de pontuação: a prosódica e a gramatical. Conforme Rocha (1997), a orientação gramatical foi mais propagada a partir da Idade Média e tinha a função de separar ou unir as partes do discurso, mostrando a relação entre elas. Essas orientações são utilizadas até os dias actuais.

2. Pontuação e entendimento normativo do texto

Tradicionalmente, entendia-se por texto um conjunto acabado de enunciados escritos ou frases que constituem um todo e apresentam-se visualmente estruturados e impressos num suporte tipográfico. Um texto era, portanto, encarado como uma unidade da língua escrita.

No sentido, entretanto, proposto pelas correntes mais modernas da Linguística, a associação do texto à escrita deixou de ser imediata e natural, passando a referir-se a uma unidade de uso linguístico.

A esse respeito, Suelela et al. (2020, p.23) asseveram que, em situação de ensino e aprendizagem que parta de uma perspectiva comunicativa, o lexema texto, para além de se adequar a múltiplos usos e estar exposto a realidades de compreensão bastante variadas, é de uma divulgação e estudos recorrentes. Além de ser bastante familiar em campos como Linguística, Teoria e Prática Literária, Pragmática, Artes, Cultura, Didáctica e Metodologias específicas, o lexema texto designa o valor semântico de “tessitura”, recoberto no correlato latino *textus*, derivado do verbo *texere*.

Neste sentido, texto é tudo o que produzimos quando comunicamos, podendo o mesmo ser falado ou escrito. Da mesma forma, um texto pode ser de um autor ou de vários, isto é, pode ser de produção individual ou de produção colectiva;

pode ainda ser composto de apenas uma frase ou de várias. Para além destes aspectos, um texto caracteriza-se por ser uma colecção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto e por ter um objectivo comunicativo (Mateus, Pereira & Fisher, 2008).

Um texto escrito, ao ser produzido, deve obedecer a critérios de elaboração, entre os quais estão os aspectos sintácticos (pontuação, regência, concordância, entre outros), aspectos discursivos, escolha do produtor, construção de sentidos, contexto de produção e o género textual. Desses, aborda-se, inicialmente, um: a pontuação como elemento fundamental para a compreensão da mensagem a ser transmitida. Para tratar disso, vale sempre citar Luft (2004, p. 5), para quem “uma frase não é um amontoado desordenado de palavras (...) tudo aí está interligado por força da funcionalidade de seus elementos constitutivos, que ordena o fundamental e o acessório que a gramática procura descrever” e, com isso, dá vida à ideia de que a pontuação está para a boa comunicação entre quem elabora o texto e quem o lê.

O autor traz sua contribuição sobre o emprego adequado da pontuação. E, na tentativa de combater a ideia de que pontuação é problema de ouvido, afirma que essa não obedece a critérios prosódicos, como muito se supõe, mas a critérios gramaticais, isto é, sintácticos. Pois, se assim fosse, haveria uma relação directa entre pontuação e respiração e os usuários ficariam livres para pontuar, sem levar em considerações os aspectos sintácticos.

Na grande maioria, as gramáticas ensinam que cada vírgula corresponde a uma pausa, mas nem toda pausa corresponde a uma vírgula, e esse autor chama atenção para essa concepção e sua influência negativa para o uso da vírgula.

Como discutimos acima, o factor histórico é relevante para compreendermos os usos actuais da pontuação. Após essa breve explanação sobre o percurso histórico desse sistema, trazemos, na secção a seguir, uma abordagem da pontuação nos programas e nos manuais de Língua Portuguesa.

3. O Tratamento da pontuação no programa e nos manuais de Língua Portuguesa da 9ª classe

Nesta parte da pesquisa, passaremos em revista a presença da pontuação nos manuais escolares adoptados (Plural Editores e Texto Editores - Reforma Educativa), além de uma abordagem sobre esse conteúdo no Programa de Português da 9ª classe (2012), elaborado pelo Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação (INADE).

3.1 Programa de Língua Portuguesa

Os programas escolares podem ser entendidos como instrumentos por meio dos quais se concebem os manuais. Esses referem, entre outros aspectos, os objectivos gerais da disciplina e os conteúdos obrigatórios.

Assim, as indicações fornecidas no programa desta classe, quanto às competências nucleares da disciplina de Língua Portuguesa, referem-se ao alargamento e aperfeiçoamento da compreensão e prática da língua oral e escrita. Ao passo que se ressalta, no domínio

da escrita, a necessidade de se escrever, respeitando regras básicas de pontuação.

No que toca aos conteúdos, o Programa do 1º Ciclo do Ensino Secundário dá destaque a sete tipos textuais (narrativo, descritivo, poético/lírico, injuntivo/apelativo, explicativo, argumentativo e informativo), a partir dos quais o professor lecciona aulas de leitura, compreensão do texto, funcionamento da língua e, não menos importante, a produção textual.

Referindo-se ao tratamento da pontuação no programa desta classe, verifica-se uma ausência do conteúdo relativo à vírgula. Talvez se considere que, neste nível de ensino, os alunos já não tenham a necessidade desse tipo de aprendizagem. Por esse motivo, privilegiam-se outras propriedades básicas da Língua Portuguesa em vez das regras do emprego da vírgula.

O postulado acima justifica-se, dado que se lê do referido programa (2012, p.42), no estudo do texto poético, o seguinte: “Aperfeiçoar o uso da pontuação”. Mais adiante, no estudo do texto argumentativo, o programa (2012, p.47) retoma, igualmente, o tópico relativo à pontuação, de modo abrangente, registando-se “pontuação”.

Embora nos pareça razoável pressupor que os alunos, no final do 1º Ciclo do Ensino Secundário, dominem o conhecimento e aplicação

dos distintos sinais de pontuação, é certo que, como qualquer outro saber, esse, assim como a mestria no seu emprego (escrevendo e lendo), pode ser objecto de contínuo desenvolvimento na sala de aula. Por isso, entendemos que o programa devia contemplar, no que à escrita, à leitura e à gramática diz respeito, uma rubrica destinada ao desenvolvimento desta competência dos alunos.

3.2 Manuais de Língua Portuguesa

Não pretendemos nos debruçar, de forma exaustiva, sobre o percurso histórico dos manuais escolares. Queremos, sim, referir algumas concepções úteis para a compreensão do papel do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências.

De facto, o manual escolar é um meio didáctico cuja importância não se questiona. É um instrumento com várias funções para o aluno e também para o professor no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, para o professor, serve como um meio de consultas prévias durante a planificação das aulas e no momento da execução; para os alunos, serve como um instrumento que lhes permite acompanhar as aulas, realizando as actividades/tarefas orientadas, de modo a melhorarem as suas habilidades. Essa é uma posição partilhada por vários autores, tais como Barbosa (2004) e Gimeno (1988), não descurando Leal (2012), referido por Chambumba

(2015, p.22).

Do ponto de vista estrutural, os manuais escolares de Língua Portuguesa consultados trazem sete tipologias textuais, contendo cada uma delas uma introdução prévia. Na parte final dos manuais, há o bloco gramatical que trata de alguns aspectos gramaticais (Morfologia, Sintaxe, Lexicologia) e da Expressão Literária (modos literários e recursos de estilo).

Quadro nº 1 - Manuais escolares de Língua Portuguesa

Classe	Título do Manual	Autores	Editora	Publicação
9ª	Língua Portuguesa - Livro do aluno	Helena Mesquita e Gonçalves Pedro	Plural Editores	2018
	Língua Portuguesa - Manual do aluno	Helena Mesquita e Gonçalves Pedro	Editora das Letras	2014

Fonte: Elaboração nossa

No que se refere ao desenvolvimento de competências em matéria de pontuação, em geral, e da vírgula, em particular, importa referir que, apesar de o programa da 9ª classe abarcar o conteúdo relativo à pontuação de forma genérica, os manuais escolares adoptados (Plural Editores e Texto Editores - Reforma Educativa) não apresentam uma articulação entre os conteúdos programáticos e os dos manuais, exceptuando as explicações da distinção entre a oração subordinada adjectiva relativa restritiva e a oração explicativa, lidas no bloco gramatical, última parte estrutural do manual (Mesquita & Pedro, 2018, p. 248). Faz-se, ainda, alusão à vírgula quando se esclarece o emprego do aposto (Mesquita & Pedro, 2014, p. 205).

Pelo aludido, achamos necessário que haja uniformidade entre os conteúdos programáticos e os dos manuais. Além disso, é viável que os manuais tenham ficha informativa que contemple matérias relativas à vírgula e outros aspectos gramaticais, pois estes instrumentos permitirão uma análise e reflexão linguística por parte dos alunos. Aliás, não se pode esperar produções escritas com correcção quando se descure o emprego da pontuação.

Concluída a abordagem da pontuação no programa e nos manuais da classe, apresentamos, em seguida, os aspectos metodológicos da pesquisa.

4. Metodologia de estudo

Nesta secção, abordámos sobre o tipo de pesquisa e sua metodologia, já que a selecção dos métodos, assim como o porquê da sua utilização é o que torna científico um trabalho. Marconi e Lakatos (2003, p.83), asseveram que, numa pesquisa, o método representa “o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

A nossa pesquisa é de natureza descritiva, o que permite conhecer o nível de (in)observância dos sinais de pontuação em textos escritos de alunos da 9ª classe, escola nº 500, Viana. A pesquisa descritiva, conforme Gil (2002), explica as características de uma população ou fenómeno.

Como técnica, servimo-nos da observação. Segundo Cervo e Bervian (2002, apud Oliveira, 2011, p. 38), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objecto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Essa técnica, assim, ajudou-nos a saber, de forma detalhada, como o nosso público-alvo emprega a pontuação nas suas produções escritas.

4.1 População e Amostra

De modo a facilitar a elaboração do presente trabalho, para a recolha de dados, delimitamos uma população de 43 alunos (24 do género masculino e 19 feminino). Entretanto, definimos uma amostra de 36 alunos (20 do género masculino e 16 feminino), seleccionados aleatoriamente na sala de aula, por se intuir que estes têm conhecimento explícito do tema para, assim, satisfazerem as necessidades da pesquisa.

5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Há a referir, em primeiro lugar, que consideramos como incorrecções no uso da pontuação os empregos não padronizados, tal como o uso da vírgula entre o sujeito e o predicado. Em segundo lugar, concebemos falta como a ausência de um sinal gráfico recomendado como norma, por exemplo a falta do ponto para indicar fim de frase declarativa e afirmativa.

Tratando das incorrecções e das faltas, focamo-nos na pontuação externa (aspectos da paragrafação) e a pontuação interna (aspecto atinentes aos demais sinais de pontuação).

Para analisar as faltas e incorrecções, observemos algumas transcrições¹ dos textos dos alunos, sem descurar os respectivos comentários.

¹ Não foi realizada qualquer tipo de alteração dos textos nas transcrições.

Quadro nº 2 - Transcrição do texto 1

Quando a formiga levanto ela ficou tonta chegou uma senhora e disse se ela estava bem ela falo sim estou bem mas um bocado tonta a senhora trouxe lhe uma folha da árvore para ela comer, a formiga agradeceu a senhora e disse se poderia ir com ela e foram, só que a senhora era extreminadora de insectos e prendeu ela numa gaiola mas Nicolau nesse tempo volto cheio de comida mas não a encontro, a formiga, seguiu as marcas no chão e viu uma carrinha e a gaiola com a formiga ele a tiro delá e foi bora e depois eles viveram numa casa grande porque ganharam na lotaria e eles viveram como melhores amigo felizes.

Fonte: Produção textual de um aluno da 9ª classe

Quadro nº 3 - Transcrição do texto 2

Desculpa eu só estava com muita fome, tem alguma coisa que eu possa fazer para você me perdoar?
Infelizmente não agora estou com essa ferida aqui no meu braço!
Bem já te disse desculpa, talvez sejamos amigos, como te chamas?
Me chamo Nicolau e tu?
Eu me chamo Carol.
Depois deste dia o Nicolau e a Carol se tornaram grandes amigos.
Depois de muito tempo chegou o aniversário da Carol o Nicolau de presente deu uma casinha a Carol, ela ficou muito feliz, ela só estava triste pela falta de outros amigos dela. Então o Nicolau saiu e foi a procura dos amigos deles.

Fonte: Produção textual de um aluno da 9ª classe

Nas produções textuais transcritas, o emprego dos sinais de pontuação não é convencional. Além disso, os alunos escrevem suas produções, conforme as ideias surgiam nos seus pensamentos. Não fazem uma planificação das informações que gostariam de transmitir nos seus textos, não há uma preparação para a sua escrita, e a não distribuição de alguns textos em parágrafos pode ser resultado dessa falta de planificação.

Na fala informal, é possível se expressar de maneira mais livre, com menor grau de formalidade, não é necessário haver uma preparação anterior sobre o que será dito. Mas, quando o assunto é produção escrita o rigor deve imperar.

Abaixo, há exemplos extraídos dos textos com faltas e incorrecções.

Quadro nº 4 - Faltas e as incorrecções no emprego da pontuação

Quando a formiga levanto □ ela ficou tonta □ chegou uma senhora e disse se ela estava bem □ ela falo □ sim □ estou bem □ mas um bocado tonta □ a senhora trouxe lhe uma folha da árvore para ela comer (,) a formiga agradeceu a senhora e disse se poderia ir com ela e foram (,) só que a senhora era extreminadora de insectos e prendeu ela numa gaiola □ mas □ Nicolau □ nesse tempo □ volto cheio de comida □ mas não a encontro (,) a formiga (,) seguiu as marcas no chão e viu uma carrinha e a gaiola com a formiga □ ele a tiro delá e foi bora e □ depois □ eles viveram numa casa grande porque ganharam na lotaria e eles viveram como melhores amigo felizes.

Fonte: Produção textual de um aluno da 9ª classe

Quadro nº 5 - Faltas e as incorrecções no emprego da pontuação

□ Desculpa □ eu só estava com muita fome (,) tem alguma coisa que eu possa fazer para você me perdoar?

□ Infelizmente □ não □ agora □ estou com essa ferida aqui no meu braço!

□ Bem □ já te disse desculpa, talvez sejamos amigos (,) como te chamas?

□ Me chamo Nicolau □ e tu?

□ Eu me chamo Carol.

Depois deste dia □ o Nicolau e a Carol se tornaram grandes amigos.

Depois de muito tempo □ chegou o aniversário da Carol □ o Nicolau □ de presente □ deu uma casinha a Carol (,) ela ficou muito feliz (,) ela só estava triste pela falta de outros amigos dela. Então □ o Nicolau saiu e foi a procura dos amigos deles.

Fonte: Produção textual de um aluno da 9ª classe

Os textos registam várias inadequações. Entretanto, só comentámos as faltas e as incorrecções relativos à pontuação.

Na escrita, o padrão ideal consiste em utilizar os sinais de pontuação para separar unidades sintáticas que não se relacionam sintagmaticamente na organização da frase. Assim, podemos afirmar que os sinais de pontuação funcionam como elementos da conexão das frases e da organização da estrutura do texto, desempenhando também uma importante função nas actividades de compreensão e produção textual. A ausência ou presença de um sinal pode alterar completa ou parcialmente o sentido daquilo que

Tendo em conta o exposto, apresentamos a sugestão de correcção dos enunciados à luz da norma padrão:

Quadro nº 6 – Encaixe dos sinais de pontuação no texto

Quando a formiga levantou, ela ficou tonta.

Chegou uma senhora e perguntou se ela estava bem.

Ela falou:

- Sim, estou bem, mas um bocado tonta.

A senhora trouxe-lhe uma folha da árvore para ela comer.

A formiga agradeceu a senhora e perguntou se poderia ir com ela e foram. Só que a senhora era extreminadora de insectos e prendeu ela numa gaiola. Mas, Nicolau, nesse tempo, voltou cheio de comida, mas não a encontrou. A formiga seguiu as marcas no chão e viu uma carrinha e a gaiola com a formiga. Ele tirou-a de lá e foi embora e, depois, eles viveram numa casa grande porque ganharam na lotaria e eles viveram como melhores amigos felizes.

Fonte: Elaboração nossa

Quadro nº 7 – Encaixe dos sinais de pontuação no texto

-Desculpa, eu só estava com muita fome. Tem alguma coisa que eu possa fazer para você me perdoar?

-Infelizmente, não. Agora, estou com essa ferida aqui no meu braço!

-Bem, já te disse desculpa, talvez sejamos amigos. Como te chamas?

-Me chamo Nicolau, e tu?

-Eu me chamo Carol.

Depois deste dia, o Nicolau e a Carol se tornaram grandes amigos.

Depois de muito tempo, chegou o aniversário da Carol. O Nicolau, de presente, deu uma casinha a Carol. Ela ficou muito feliz. Ela só estava triste pela falta de outros amigos dela. Então, o Nicolau saiu e foi a procura dos amigos deles.

Fonte: Elaboração nossa

Analisado o corpus, observámos que os alunos não delimitam certamente com vírgulas as intercalações , os deslocamentos , as orações adverbiais , os adjuntos adverbiais , as conjunções adversativas , sem descurar o uso de pontuação indicadores do discurso directo (travessão, dois pontos). Há, ainda, o desvio à pontuação externa (aspectos da paragrafação), pois há frequentes enumerações de ideias numa única e longa frase, factor de perturbação da compreensão da mensagem. Os alunos, em vez de empregar um ponto, usam a vírgula. A ser assim, recomenda-se que cada parágrafo corresponda apenas a uma ideia. Ao mudar de tópico, muda-se também de parágrafo. E, obviamente, não é com vírgula que se encerram as frase.

Outrossim, pelo nível de organização do texto escrito, ficou provado que os alunos utilizam a escrita como uma transposição do texto falado. Aliás, a predominância de recursos típicos da oralidade, a exemplo do uso de sequenciadores como o «então, bem» e dos conectivos «e, mas», para dar continuidade ou relacionar um acontecimento ao outro na narrativa é prova disso. Esse facto leva-nos a considerar que o emprego da pontuação desses alunos ocorre com base em aspectos orais.

6. Proposta de actividade para o ensino da pontuação

Considerando o objectivo geral da pesquisa, sugerimos uma proposta didáctica para o emprego correcto da pontuação, a partir de uma perspectiva reflexiva da língua. Assim, propomos a seguinte actividade metodológica:

- a) Tema:** Reescrita de texto narrativo;
- b) Objectivos:** Reescrever texto; reconstituir os parágrafos; utilizar maiúsculas sempre que necessário;

introduzir a pontuação.

c) Procedimento: Trabalhar pontuação numa frase é bom. No entanto, é mais produtivo quando se dá por meio de textos. A esse respeito, concordamos com Buca (2018, p.41), para quem “é no texto onde a língua deve ser reflectida e analisada, para que se tirem os maiores benefícios da actividade da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.” Nessa conformidade, está Mesquita (2005), Travaglia (2013) e Marcushi (2008), citados por Suelela et al. (2020, p.21), para quem “o texto deve ser visto como um recurso indispensável à aula de Português por ser o universo da realização da literatura, espaço de (des) construção de sentidos, unidade máxima de análise linguística e, portanto, o ponto de partida de toda a aula de Português.” Esta actividade proposta tem uma natureza integradora, pois ao reescrever um enunciado, por exemplo, o aluno usará vários sinais de pontuação, por um lado; por outro lado, ele porá à prova os seus conhecimentos sobre morfossintaxe, semântica e os aspectos da paragrafação, para ter um texto coeso e coerente.

d) Actividade: Reescreva o texto seguinte. Coloque a maiúscula e faça parágrafos.

“certa vez o avô Malamba chamou os meninos para o lugar de costume vamos ver quem vai adivinhar de pressa o que o avô tem para contar hoje alguma história não sei Nelito o melhor mesmo é irmos ter com ele o avô Malamba minutos depois de os meninos chegarem começou assim no mundo de hoje ninguém vos tem mais amor que a vossa mãe querem vê-la alegre com frequência sim avô Malamba queremos não custa nada sejam carinhosos com ela ajudem-na de vez em vez nos seus trabalhos façam o que ela manda amavelmente habituam-se a cuidar do que vos pertence e a ter tudo em seu lugar procurem fazer alguma coisa que lhe seja agradável uma surpresa que lhe dê alegria sempre que a virem cansada

e triste não façam barulho abraçam-na fortemente e digam-lhe paulatinamente gosto muito de ti mamã”

*In É Bom Aprender, 2003, p. 87
(Adaptado)*

Considerações finais

Este estudo incidiu sobre o ensino da pontuação, para demonstrar, mais concretamente, as incorrecções no emprego da pontuação externa e a pontuação interna, nas produções textuais dos alunos da 9ª classe. A opção por esta temática prendeu-se com as dificuldades sentidas pelos alunos, no que diz respeito à aplicação e explicitação das regras do seu uso.

A análise dos resultados revelou que a oralidade é o critério adoptado pela maioria dos alunos para pontuar um texto.

Quanto à pontuação interna, os alunos não delimitam correctamente com vírgulas as intercalações, os deslocamentos, os adjuntos adverbiais as conjunções adversativas e outros. Os alunos usam a vírgula nas circunstâncias em que a própria norma proíbe (usam-na entre sujeito e verbo, entre verbo e objecto e no lugar de um ponto).

Em relação à pontuação externa, verificámos que alguns alunos não encerram as frases com pontuação alguma. Ainda, não usam a pontuação indicadora do discurso directo (travessão, dois pontos).

Estes resultados confirmam a necessidade de trabalhar a pontuação em sala de aula, tendo em conta as dificuldades dos alunos na tarefa de pontuar um texto. Alíás, considerando as demandas sociais que eles atenderão no que diz respeito à produção/recepção de géneros textuais escritos, julgamos fundamental trabalhar a pontuação ao longo de todo o percurso

escolar de forma faseada e progressiva, insistindo no treino e consolidação, de forma a colmatarmos as dificuldades dos alunos.

Nesta perspectiva, concebemos uma proposta de actividade para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos em matéria de pontuação.

Referências

- Antunes, Irandé (2021). Aula de Português: Encontro & Interação. 18ª Reimp. São Paulo: Parábola;
- Barbosa, Manuel Gonçalves (2004). A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular. Braga: Universidade do Minho.
- Bechara, Evanildo (2004). Moderna Gramática portuguesa. 37ª ed. Rio de Buca, Joel (2018). Interação Texto-Gramática nas aulas de Português em contexto Multilingue. Torres Novas: Editora templários;
- Chambumba, Venâncio Domingos Sicana (2015). Terminologia da Lexicologia e Áreas Afins no Contexto de Ensino Angolano: Proposta de Dicionário Terminológico. FCSH- Universidade Nova de Lisboa.
- Dubois et al. (2011). Dicionário de Lingüística. São Paulo: Cultrix.
- Gil, A. Carlos (2012). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edi., São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Gimeno, José (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ed. Morata.
- Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles (2009). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1ªed., Rio de Janeiro: Objetiva. Janeiro: Nova Fronteira
- Lakatos, Eva Maria; Marconi, Maria de Andrade. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª ed., São Paulo, Editora Atlas;

- Luft, Celso Pedro (2004). A vírgula: Considerações Sobre o Seu Ensino e Emprego. 2ª. ed., São Paulo: Ática.
- Mateus, M.H.; D. Pereira; G. Fisher (2008). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mesquita, Helena; Pedro Gonçalves (2014). Língua Portuguesa - Manual do aluno, Editora das Letras, S.A.
- Mesquita, Helena; Pedro Gonçalves (2018). Língua Portuguesa - Livro do aluno, Plural Editores.
- Oliveira, M. F. (2011). Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Goiás.
- Programa de Língua Portuguesa – 7ª, 8ª, 9ª Classe (2012), INADE, 2.ª ed. Luanda.
- Rocha, Iúta. L. V. (1997). O sistema de Pontuação na Escrita Ocidental: Uma Retrospectiva. Revista Delta, São Paulo, v.13, n.1, p 83-118.
- Suelela, David et al. (2020). Estudos sobre a Didáctica do Português na Escola Angolana: Textos Literário & Autênticos Vol. II. Luanda: Mayamba.

Anexo - Enunciado a partir do qual os textos foram produzidos

1. Abaixo, apresentamos-lhe uma narrativa incompleta.

a) Dê continuidade ao resto da história, tendo em atenção que deve ter uma sequência lógica de acontecimentos e uma conclusão. Respeite a estrutura deste tipo de texto e os aspectos gramaticais.

Título sugerido	A formiga e o Nicolau
Começo (introdução)	- Sabe, eu não queria te picar. Mas confundi sua meia com uma folha de alface e, como estava morrendo de fome, nhac!... dei uma mordida. - Mas que biruta! Confundir minha meia com uma folha verde de alface... - resmungou Nicolau, levantando. Ao ouvir isso, a formiga se sentiu muito ofendida. ... <i>A fantástica fábrica de história para criança, de Paulo Tadeu</i>

Realização do ditongo “ei”: um convite ao ensino-aprendizagem da poliglossia na própria língua

Victor Sambonga Mariano

Resumo

O presente texto aborda sobre a realização do ditongo “ei” pelos estudantes do II ciclo, em Viana. Mostra que, durante o desempenho verbal, os mesmos pronunciam [ej] ou [ɛ] no lugar de /aj/. Tal fenómeno tem implicações cuja dimensão ultrapassa o âmbito escolar. Daí a necessidade do estudo para perceber as razões da sua existência e propor estratégias didático-pedagógicas para a gestão do fenómeno em sala de aula. A perspectiva teórica que sustentou o estudo foi a da variação linguística, de William Labov, que aponta os factores extralinguísticos como os causadores desse fenómeno. Por ser de natureza exploratória e descritiva, procedeu-se à pesquisa bibliográfica, ao estudo de caso, à realização de entrevista e à aplicação de questionário; o que permitiu qualificar e quantificar o corpus. Os resultados indicaram que a razão que explica existência do fenómeno da variação linguística descrito neste trabalho é a falta de múltiplos contextos de uso do /aj/, derivado dos factores género, faixa etária, grupo etnolinguístico e profissional.

Palavras-chave: Fonética e Fonologia, Ditongo e Variação e Ensino-aprendizagem.

Nkufika

Sona kyaki kivovele um mpanga ye mundakena ye ningu “ei” kwa alongoki kya kamba kya zole ku mbongi ya Viana. Yisongele vo, um ntangwa ya mpanga, yawu avovanga [ej] ou [ɛ] mu fulu kya /aj/. Tundanganutwatutuninayenkangalakesa yilutudi sikola. Mu kuma kyaki kilendelwe vanga salu kyaki mu zaya kuma kyandi ye lenda songa ngindu zamalongi-alongokelo mu swadisa tundangani mu nzo ye malongi. Ndambu mbadika yivangisi salu kyaki yinina mpova azunga ya andinga ye William Labov, yi twadisanga mambu makumbanzi ma ndinga menina yikuma kya mbadika yayi. Mu yinina ya mpila tala ye nsansu, yivangwele salu kya vava mikanda, ye ya ngyuvu; mu dyambu dyadi, dilendelwe songela fwanenesa ye ndambu teza. Nsukilu zisongele vo kuma ye ntengola ye nkadila ye mbadika ye ndambu ye andinga yisongelwe mu salu kyaki yinina ukondwa kwa fulu kyayingi kyo kilendela vovela /aj/, mu kuma kya mambu matukilu, ma mvu, ma buka kya andinga ye ma ksalu.

Mvovo-nsabi: zayi wa zu ye lufimpu lua mazu, mbundakeni ye ninu ye nsonga-ndongokelo.

Abstract

This text addresses the use of the diphthong “ei” by students in the second cycle of education in Viana. It shows that, during verbal performance, they pronounce [ɛj] or [ɛ] instead of /aj/. This phenomenon has implications whose scope goes beyond the school environment. Hence the need for a study to understand the reasons for its existence and to propose didactic-pedagogical strategies for managing the phenomenon in the classroom. The theoretical perspective that supported the study was that of linguistic variation, by William Labov, which points to extralinguistic factors as the causes of this phenomenon. As it is exploratory and descriptive in nature, bibliographical research, a case study, interviews and a questionnaire were carried out; which allowed the corpus to be qualified and quantified. The results indicated that the reason that explains the existence of the phenomenon of linguistic variation described in this work is the lack of multiple contexts of use of /aj/, derived from the factors of gender, age group, ethnolinguistic group and professional group.

Keywords: Phonetics and Phonology, Diphthong and Variation and Teaching-learning.

Introdução

A disciplina de Língua Portuguesa, sem desprimor às demais, configura-se como uma das importantíssimas no currículo escolar dos PALOP . Em Angola, é tida como a que deve merecer um tratamento rigoroso pelos operadores da educação, pois, sendo língua materna de muitos falantes, é por e com ela que se processa o ensino em todo território nacional.

É utopia, entretanto, caracterizar o português usado nos 1.246.700 km² como homogêneo, pois em cada diferente lugar em que os falantes desta vasta terra a usam assume forma peculiar. Este texto aborda sobre um aspecto dessa heterogeneidade: a realização do ditongo “ei”.

O modo de realização desse ditongo no meio estudantil é que despertou o interesse pelo presente estudo. Constatase que, em vocábulos como “beijo”, “maneira”, “reino” e outros que apresentam esse ditongo, os estudantes ou o reduzem num monotongo, ou mantêm o seguimento contíguo, porém, com característica diferente da forma idealizada pelas gramáticas normativas portuguesas, que na realidade escolar angolana são as que se tomam regularmente como base para as abordagens metalinguísticas do Português.

Se, conforme essas gramáticas prescritivas, o ditongo em análise, pronuncia-se /aj/, tornando, assim, a pronúncia das palavras mencionadas acima “/’bajʒu/”, “/ma’najra/”, “/’Rajnu/”, respectivamente, por que, na fala dos estudantes, não têm tal configuração?

Aventou-se a hipótese de que o raro contacto com contextos de uso do ditongo ideal(izado), derivado da faixa etária, sexo, escolaridade, grupo etnolinguístico e grupo profissional, é um

factor a relevar na explicação do fenómeno.

O presente trabalho propõe-se em compreender o fenómeno da realização do ditongo oral crescente “ei”, (i) fazendo a transcrição fonológica e fonética desse ditongo, com vista a indicar, na realização dos estudantes, a inconformidade com a gramática prescritiva; (ii) descrevendo os factores que podem ser apontados como motivadores desse distanciamento; (iii) (in) validando os factores da teoria laboviana responsáveis pelo fenómeno; e, por fim, (iv) sugerir estratégias didáticas para um (outro) tratamento em sala de aula.

Três razões explicam o interesse pelo presente assunto: o poder de persuasão da palavra oral, a necessidade da competência comunicativa e as implicações da oralidade na escrita.

Ocorre que uma palavra adequadamente pronunciada efectiva e viabiliza a interação: quem, em situações informais, usa formas linguísticas rigorosamente elaboradas cria inibição ao parceiro de conversa, perdendo sua audiência. O contrário é, também, verdade. Eis a razão da necessidade de desenvolver a competência comunicativa, ou seja, da capacidade de adequar as formas linguísticas às do(s) parceiro(s) de cada situação interativa. Essa é a via para evitar o preconceito linguístico, que, muitas vezes, dá origem ao preconceito social, de que muitos estudantes são alvo. E, além dessa questão da oralidade, há ainda a da palavra escrita: nota-se frequentemente que na produção de enunciados escritos vários fenómenos observados na modalidade falada da língua são transferidos para a outra: normalmente, quando há omissão, acréscimo ou troca de fonemas, há também subtração, adicção ou permuta de grafemas. Por isso, diante de alguma agramaticalidade testemunham-se reacções como um franzir de rosto, estigmatização, desdém, afastamento

social, ou outro, que hoje se evidencia já não ser contra a língua, e sim contra o usuário da mesma. Dito de outro modo, em lugar de “essa forma é inadequada para esse contexto”, soam frases como “... não sabe(m) falar/escrever!”, revelando que pouco ou nada se sabe sobre a razão da existência de(sses) fenómenos linguísticos.

O facto de a modalidade falada da língua ser a mais usada na interlocução e influenciar a escrita, tornou-se necessário atentar a ela.

1. Fundamentos Teóricos

O fenómeno em abordagem já foi objecto de atenção de um considerável número de estudiosos, que, para a explicação do fenómeno, consideraram variáveis diferentes, o que nos permite agrupá-los de acordo à perspectiva que adotaram.

1.1. Factores intralinguísticos

Os autores citados a seguir reflectiram sobre esse fenómeno, considerando aspectos estruturais das palavras, tais como: o tipo de sílaba, a classe morfológica da palavra, o segmento fonético seguinte e o número de sílabas da palavra, entre outros.

Lopes (2002), embora no seu estudo se limite a analisar a monotongação e não o alofone da ditongação, determina que não se nota monotongação em, por exemplo, “amei, dei, lei, rei...” pelo facto de o ditongo ocorrer na sílaba final. Por outro lado, em “maneira, eixo, beijo, treinar” a monotongação é tão evidenciada porque ocorre em sílaba não final.

Amaral (2000) e Toledo (2011), considerando os verbos e os não-verbos, argumentam que a supressão da semivogal em ditongos de verbos é quase nula. Para ambos, a monotongação

é verificada pelo facto de ocorrer em nomes e adjectivos. Em, por exemplo, “sei, falei, deixaste, reinaste...”, exemplificando apenas algumas, por pertencerem à classe morfológica dos verbos, as chances de monotongação são nulas; porém em “aleijado, cadeirante, maneira, pedreiro...”, as ocorrências são muito notórias por se tratar de não verbos.

Ribeiro (1990), Araújo (1999) e Carvalho (2007) mostram que os maiores motivadores da monotongação são os segmentos consonantais palatais /ʒ/ e /ʃ/ (que ocorrem nas palavras “feijão” e “eixo”) e o alveolar /r/ (presente nas palavras “feira, maneira...”). A não ocorrência da monotongação nas palavras “meigo, leite, peido e rejeição”, por exemplo, justifica-se pela razão de o ditongo preceder uma velar oclusiva /g/ e as linguodentais oclusivas /t/, /d/, bem como a alveolar fricativa /s/, respectivamente.

O número de sílabas da palavra, para Aragão (2000), é um factor que não se deve ignorar. Sustenta que é inexistente a monotongação entre os monossílabos. Noutras palavras, é mais notório o fenómeno pelo facto de ocorrer em palavras polissilábicas, principalmente quando a semivogal é sucedida pelo fonema /r/. Para a mesma, sempre que em “lei, dei, rei”, por exemplo, ocorrer a manutenção do ditongo, embora na forma não padrão, diferentemente em “cabeleireiro”, “madeira” e “carreira”, as razões são as já ditas.

A abordagem centrada nesse posicionamento é verdadeira, pois diante de tais explicações perguntamo-nos: como, a despeito dessa perspectiva, observamos e seguiremos observando muitíssimos falantes nativos portugueses, de diferentes idades e distinta localização residencial, a pronunciar tal e qual ou com diferença milimétrica da norma-padrão?

1.2. Factores extralinguísticos

Ao procurar entender um fenómeno similar ao deste trabalho na região nordeste dos Estados Unidos da América, Ilha de Martha’s Vineyard, estado de Massachussets, Willian Labov (2008) considerou alguns dos factores intralinguísticos acima referenciados, entretanto observou que uma abordagem que considere apenas factores inerentes à própria língua encontra insuficiência na descrição do fenómeno.

Para Labov (2008), é preciso correlacionar o complexo padrão linguístico com diferenças coexistentes na estrutura social, pois isso possibilita isolar os factores extralinguísticos que têm efeito directo sobre um fenómeno linguístico. Concluiu, então, que peculiaridades como o grupo etnolinguístico, a idade, o sexo, a escolaridade e o grupo profissional do indivíduo exercem força brutal sobre o desempenho verbal dos usuários da língua.

Bagno (2004), igualmente, critica a adopção da abordagem exclusivamente intralinguística, rotulando-a como preconceituosa, que, aliás, ele denomina preconceito grafocêntrico. O mesmo explica que essa análise da língua estritamente pela escrita impede o reconhecimento da verdadeira realidade linguística.

Whitney (como citado em Labov, 2008) defende que a fala pertence não ao indivíduo, mas aos membros da sociedade. Entende que por ser uma posse social, não pessoal, os segmentos linguísticos estão sujeitos à variação. E, naturalmente, um falante que convive(r) no ambiente onde lhe é passado (unicamente) um acervo linguístico irá responder tal e qual ou o mais próximo do que lhe é passado nesse ambiente.

Para Oliveira (como citado em Lira, 2012), tal como um terapeuta busca compreender o indivíduo não isoladamente, porém a partir da observação das interações entre os vários membros da família, também se deve compreender o processo de aquisição da linguagem de qualquer falante a partir da percepção interativa entre ele e seu contexto, visando perceber o grau de implicação deste contexto no referido processo.

2. Procedimentos Metodológicos

As técnicas e as metodologias tidas em conta na recolha e tratamento dos dados que correspondem o corpus deste trabalho foram os seguintes:

Selecionámos duas turmas. O público-alvo é representado por 20 estudantes, todos da 11ª classe, curso de ciências económico-jurídicas, do colégio Nataniel Celestino, sito no município de Viana, distrito de Zango. Estes preencheram um inquérito, que permitiu colectar dados pessoais, académicos e profissionais, endereço residencial, o domínio de línguas estrangeiras e/ou autóctones, além do português; o tempo de domínio e uso; o grau de domínio da(s) mesma(s) língua(s) e a frequência do uso da LP em espaços diferenciados.

Seleccionamos, por razões de uso frequente pelos estudantes, enquanto durou a pesquisa, 12 vocábulos nos quais ocorre o mesmo ditongo: Teimoso; Faltei; Aleijado; Refeitório; Feira; Deixei; Treinar; Falei;

Beijo; Feito; Dinheiro; Eixo.

Para a obtenção do corpus analisado e interpretado, usou-se um telemóvel (com o aplicativo “gravador” colheu-se um corpus oral de enunciados dos estudantes gerado da leitura de textos poéticos bem como das respostas às perguntas do roteiro: “Cecília, onde vais?” (sabendo que a resposta seria “Ao/*No refeitório”); “Que dia de semana é hoje?” (tendo uma das expressões segunda/terça/quarta/quinta/ sexta-feira como resposta); “Passa-me o teu manual de Língua Portuguesa.” (pressupondo que ele/a o deixara, muitas vezes a resposta era “deixei em casa”), sitando apenas alguns. Pelo computador foram editados, separando os arquivos que interessavam armazenar.

Sendo que um dos objectivos deste trabalho é sugerir estratégias, de modo a deixar subsídios tangentes à gestão do fenómeno, à luz da ciência, aliámos essa pesquisa aos objectivos gerais plamados no Programa de Língua Portuguesa, II ciclo, mais especificamente os que concorrem para esse trabalho:

- Desenvolver o conhecimento da Língua Portuguesa, assegurando o seu uso correcto e adequado às diferentes situações de comunicação;
- Utilizar uma expressão oral fluente, correcta e adequada às diversas situações de comunicação;
- Realizar uma reflexão linguística e uma sistematização de conhecimento sobre funcionamento da língua a partir de situações de uso, em ocasiões próprias para essa reflexão e sistematização.

Entendendo que a sala de aula configura-se como a situação mais apropriada para essa reflexão e sistematização, e o ambiente escolar, como o contexto mais viável para a

aprendizagem e exercitação dos objectos sobre os quais se reflete, procedemos à ministração de aulas, nas quais apresentámos conteúdos audiovisuais de notícias, reportagens e entrevistas em que os intervenientes são portugueses, brasileiros e angolanos, contendo itens fundamentais para uma reflexão em torno do ditongo alvo do nosso estudo.

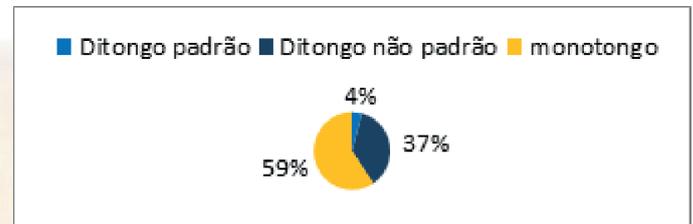
E por fim, com o intuito de colocá-los em situação de aplicação das aprendizagens, os estudantes foram orientados a participar de uma conversaçãocom o um falante “culto” selecionado, certos de que, se estiverem conscientes de estarem a falar com e para este ouvinte, ver-se-ão obrigados a uniformizar à sua forma, já que têm outra visãoda realidade, fruto do trabalho conjunto feito em sala de aula.

Assim, orientando-se pelo mesmo roteiro de perguntas usado, com significativos acréscimos, fez-se o trabalho, obtendo-se mais dados para a análise.

3.Resultados: apresentação e análise

Depois de registados e editados, obteve-se um total de 423 ocorrências. Destas, houve 252 casos de monotongação e 173 de manutenção do ditongo: 155 das quais se distancia de norma-padrão e 18 com a marca da gramática prescritiva do Português europeu, um número quase inexistente. O quadro abaixo mostra os resultados em percentagens.

Gráfico 1: Dados globais da realização do ditongo “ei”



3.1. Escolaridade

Segundo a Lei nº 32/20 de 12 de Agosto, Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSED), o nosso alvo é de estudantes em preparação para o ingresso no subsistema de Ensino Superior e no mercado de trabalho, conforme as alíneas b) e g) do artigo 33º. O que se pode notar é que o ciclo de preparação para inserção nos contextos onde inevitavelmente conviverá com a forma padrão do ditongo: como na Televisão Pública de Angola ou na Rádio Mais, por exemplo. Portanto, as realidades em que, ainda, se inserem leva-os ao não uso do que aprendem na escola, do que lhes é ensinado na aula de português, e a sentirem-se no dever de corresponder à realidade em que estão – a que usa o ditongo com peculiaridades que o afastam da norma-padrão.

Outrossim, as classes escolhidas, de acordo com o currículo do Ministério da Educação de Angola, têm dez disciplinas curriculares, que, segundo o artigo 9º da LBSED, são ministradas em língua portuguesa, excepto a de inglês, embora os professores, quase sempre, recorram ao português para o ‘sucesso’ da aula.

Tal facto faz com que passem nesta turma um número de professores equivalente ao das disciplinas. O que se verificou, porém, é que muitos desses professores, na aula, não fazem o uso da língua à luz da norma idealizada pela gramática. Testemunhámos situações em que o professor de Matemática pronunciou “eixo [ɛju] das abcissas e eixo [ɛju] das coordenadas”. Noutra outra ocasião, ouviu-se o professor de Introdução ao Direito perguntando se o estudante ia ao refeitório, pronunciando “[rɛfɛ'tɔrju]”, citando apenas alguns exemplos. O que se nota, portanto, é que a aula de português acaba sendo um dos únicos “espaços” em que os estudantes convivem com a junção da vogal central, média, oral, tónica, não arredondada, recuada junto da semivogal palatal com a qual forma o ditongo em estudo. Em ambiente de aula de outra disciplina curricular é difícil registar tal ocorrência. Portanto, o ambiente escolar acaba, inevitavelmente, fazendo parte da lista dos influenciadores para a existência do fenómeno.

Ora, se a escola for apenas um lugar em que os alunos passam algum tempo do dia, e não o protagonista na tarefa de usar esses saberes aprendidos, esse fenómeno, e todas as implicações a ele atreladas, tomará um lugar significativo.

3.2. Localização residencial

Outra variável relevante, tendo em conta a utilidade das informações que dela se pode extrair, diz respeito à localização da residência dos sujeitos alvo deste trabalho.

Todos os estudantes vivem em Angola, num dos maiores municípios da cidade de Luanda – Viana. Com excepção de dois, todos residem no distrito do Zango, embora em zonas diferenciadas: zango 1, 2, 3 e 4.

Esse dado é tão relevante quando consideramos que qualquer pessoa muda sua fala, de acordo com os interlocutores e segundo a situação em que se encontra. O que se notou dos dados colectados é que nenhum estudante reside em Lisboa ou Coimbra. O português desses dois territórios constitui a forma padrão da língua camoniana. É, portanto, mais fácil detectar a realização do ditongo ‘ei’ na forma idealizada pela gramática, pois os ascendentes expõem em todos os contextos a mesma forma, pelo que a geração mais nova responde no mesmo diapasão, desconhecendo, muitas vezes, a existência de outras formas.

Contrariamente aos falantes das terras portuguesas, muitos dos quais monolíngues, os estudantes objectos da nossa atenção convivem com alofones do ditongo. Em quase todas as situações ouvem com frequência outras formas e muito

pouco a forma da norma padrão do português: nalguns momentos noticiosos (RNA, quando noticiado por Mara D'Alva, por exemplo) e musicais (Yola Semedo, André Mingas, e outros poucos), e, como é notório, não se mostram tão interessados por esses momentos, não só noticiosos e musicais, mas de aprendizado. É óbvio, portanto, que um falante que está sempre exposto a situações em que se faz o uso da forma A, ao invés da forma B, naturalmente reproduzirá a forma que adquiriu, a A.

3.4. Faixa etária

Os alunos objectos da atenção neste trabalho estão com idades que vão dos 15 aos 19 anos. Estas são idades de indivíduos que, segundo a Lei Geral do Trabalho (LGT), já se podem inserir no mercado de trabalho, embora os de 17 e 18 anos precisem de autorização de algum representante legal. Não obstante a LBSEE nº 32/20 de 12 de Agosto definir que o ciclo em que se encontram estes estudantes seja o de prepará-los para o mercado de trabalho, há, por outro lado, um requisito que habilita os de 18 e 19 anos a celebrarem relação jurídico-laboral: a idade. Todavia, não existe, na rotina dos mesmos, o meio laboral, contexto onde pode ser frequente o uso do ditongo padrão - como jornalista na Rádio Luanda, por exemplo. Ora, mais uma razão para reprodução fiel do que lhes é exposto nos outros meios.

3.5. Sexo

Constatámos que tanto os meninos quanto as meninas não realizam o ditongo de acordo o norma considerada standard, e sim as duas outras, embora a realização das meninas tenha sido maioritariamente a monotongação.

É deficiente a presença de estudantes do sexo feminino em um dos poucos contextos da realização ideal do ditongo 'ei': a escola, mais especificamente, na aula de língua portuguesa. Esse factor, se analisado isoladamente, apresentar-se-á sem muito fundamento, porém, se interligado aos outros, contribuirá grandemente na construção da verdadeira história do fenómeno.

Deste sexo regista-se fraca presença nesse meio por consequência de n-factores: além da guerra que dizimou muitos homens, fazendo com que o sexo oposto ficasse em maior número, as condições sócio-económicas garantidas pela figura masculina comprometeu a inserção massiva da mulher nos lugares que promovem a sua ascensão social, académica, profissional etc.

Embora representem a massa da população, o sexo feminino apresenta não só níveis mais baixos em termos de presença e participação activa nos espaços já referenciados, como também marcas de um desempenho

verbal pouco preocupado com a adequação contextual, porque, ao subtrair, os conflitos bélicos, muitos homens, os impulsionadores, responsáveis da criança, passa a ser a mãe, aquela figura colocada como auxiliadora do homem, incluindo no aspecto linguístico.

Segundo Mateus e Villalva (2007), só a do pai é que era conotada como a língua de 'bom uso', pois era a de um guerreiro, sacerdote, filósofo e matemático. A da mãe, entretanto, afigurava-se como a língua que não serve na comunicação humana, por ser do não pensamento, do não poder, uma língua sem regras.

Infelizmente, hodiernamente a realidade acima apresentada ainda prevalece, embora numa dimensão menor, em muitos cantos do mundo, tendo cada caso suas especificidades e explicações. Em Angola não é diferente: o desempenho verbal de muitas mulheres, figuras com as quais as crianças e os jovens passam a maior parte do tempo, mostra-se despreocupado com a adequação contextual, caracterizada, por isso, como incompetência comunicativa.

3.6. Situação profissional

Embora o status das mulheres angolanas foi marcadamente alterado, ao assumirem uma variedade de funções, fruto das alterações de leis relativas à posição social da mulher, na rotina do grupo feminino do nosso público-alvo não figura o meio laboral que difunde a realização do ditongo padrão - a Escola Portuguesa, por exemplo - pois a condição real do grupo feminino e sua posição na sociedade ainda não conheceram alterações significativas.

Segundo Costa (2013), a expressividade do usuário da língua assume, no decorrer do tempo, conotações várias, dependendo do meio e da realidade circundante em que se desenvolve o falante.

Esses estudantes, apesar de, pelas razões que apontámos acima, não estarem inseridos no meio acima referenciado, alguns têm formação profissional em alguma área prática, embora nenhum deles esteja a exercer, conforme os dados.

Com excepção dos "sem curso" e dos "neutros", pelo facto de, respectivamente, não terem frequentado um curso e terem deixado esse espaço do inquirido em branco, os estudantes, maioritariamente do sexo feminino, têm um curso profissional, porém não os exercem, o que restringe ainda mais os contextos de uso do ditongo "ei", já que limita os espaços que frequentam.

Não menos importante é o pormenor ligado ao género que maior aderência faz a certos cursos: há mais mulheres em cursos como decoração, culinária e pastelaria, cursos cujo exercício prático se pode materializar em ambientes como a casa, a igreja, além de outros, claramente, mais formais. Por outro lado, outros cursos, como informática, recursos humanos, etc., mais exercidos em instituições (públicas e privadas) com um público amplo e heterogéneo, exigem de

cada um destes estudantes um modo de realização da gramática normativa-padrão, passando a ideia de que tais lugares são ocupados por competentes comunicativos. O que se verifica, entretanto, é que, por conta do não exercício formal daquilo que cursaram, eles não frequentam lugares em que se expõe a forma padrão do ditongo.

3.7. Grupo etnolinguístico

Os estudantes nasceram em diferentes lugares de um mesmo território que se chama Angola, grande parte, em Luanda. De acordo com a lei magna do País, a Constituição, no artigo 19º, nº 1, a língua oficial dos 1.246.700 km² do território angolano é o português.

Essa terra que viveu sob o jugo português por mais de quatro séculos é um espaço plurilíngue. Há, por parte do Estado, a valorização e promoção do estudo, do ensino e da utilização de outras línguas, entre as quais fazem parte as autóctones.

Segundo Mingas (2003), nos anos anteriores ao 30 do século passado, em Angola, o português era uma, a única, língua cujo domínio estava a ser mecanizado por meio de um lento e duro processo de ensino-aprendizagem, embora o país já contasse com uma pluralidade das línguas autóctones, língua materna de todos os angolanos daquela época, cujo domínio já era um facto.

Hoje, a realidade mostra que, cada vez mais, as novas gerações de falantes, da qual estes estudantes fazem parte, vão deixando de utilizar as línguas autóctones. Costa (2012, p.10), porém, sublinha que “o contacto que estas línguas tiveram com o português interferiu no léxico e na fonética do português dos angolanos”. A peculiaridade que ganhou a sua realização do ditongo objecto da nossa atenção deve-se, sem dúvidas, a isso também.

Das dezoito províncias que constituem Angola, os estudantes, nossa amostra, são oriundos de sete delas. Embora sejam pertencentes do mesmo Estado, apresentam inúmeras diferenças uma das outras, sobretudo no aspecto linguístico. Costa (2012, p.14), diz que “as províncias de Luanda, Kwanza Norte e Uíge são as regiões do país que usam, além do português, o kimbundu, embora no Uíge se fale maioritariamente o Kikongo. Já as de Benguela, Huíla, Namibe e Huambo” são as províncias que, do ponto de vista linguístico, se identificam com o Umbundu. Os que nasceram nelas são, do ponto de vista etnolinguístico, ambundos e ovimbundos, um quadro bastante contrastante com a realidade do território de onde a língua portuguesa se origina: Portugal.

As línguas de Angola usadas nas províncias acima referida apresentam afinidades com a variedade do português usado nos

contextos em que os estudantes passam a maior parte do seu tempo: em casa, na rua, etc. Entre estas afinidades, importa-nos referenciar a do ditongo “ei”: segundo Nascimento (1984) e Mingas (2000), não há propriamente ditongos, mas certos agrupamentos de vogais que, pela pronúncia ou contracção dão origem a um som diferente, que se parece com ditongo.

O posicionamento segundo o qual o fenómeno está presente por causa do raro contacto com contextos de uso da forma estandarte do ditongo é o que assumimos e, certamente, valida a nossa hipótese. Vale observar que não estamos a assumir não existirem tais situações, aliás, ficou evidente nas linhas acima que existem, mas é o factor de ordem etnolinguístico, acima de tudo, implicando sobre a realidade etária, escolar, profissional bem como de localização residencial dos estudantes alvos da nossa pesquisa que interfere a inserção e participação frequente nesses múltiplos contextos de uso. Nossa verticalidade nesse posicionamento é uma continuidade de um pensamento assumido por Undolo (2015), que sustenta que manter o Português Europeu como modelo linguístico em Angola exige (mais) contextos naturais de exposição dessa variedade.

O conhecimento do que se expôs até aqui exige do profissional dedicado ao ensino da língua/

linguagem um posicionamento em sala de aula para que a realidade linguística mundial, continental, nacional e local não continue a, (in)conscientemente, ser distorcida. Para isso, unimo-nos às vozes preocupadas com a gestão de fenómenos do género diante dos estudantes, partilhando uma proposta que, esperamos, resulte em um diferenciado olhar e tratamento de todos, especialmente os lidam diretamente com o ensino do Português.

4. Proposta de trabalho

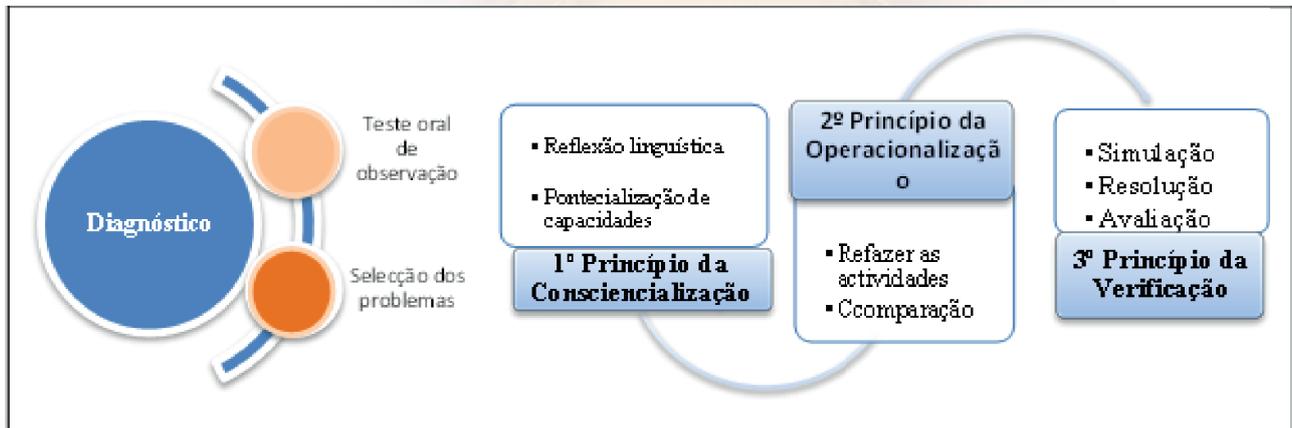
Para evitar uma

atitude exclusivista que privilegia, de uma parte, a modalidade formal como única realidade concreta da língua, fora da qual tudo está errado e revela ignorância do falante; de outra parte, a modalidade informal, natural, viva e espontânea, fora da qual tudo não passa de imposição de uma minoria saudosista que não viu o tempo passar, (Bechara, 2010, p. 310),

fruto das actividades aplicadas na sala de aula com os estudantes objectos da atenção deste trabalho, propomos alguns caminhos possíveis de serem trilhados por profissionais da educação e não só, de modos a evitar que os estudantes entrem na escola monolíngues (com a língua que não é ensinada na escola, aula de português) e saiam dela também monolíngues (com a mesma língua adquirida noutros espaços em já se inseriu antes e ainda se insere fora da escola), facto comum em Angola.

Para facilitar a compreensão, criámos o quadro abaixo que resume a proposta. A leitura interpretativa do mesmo segue-se mais abaixo.

Figura 1
Desenho de proposta de trabalho



Fonte: Elaboração própria.

1º Princípio da consciencialização:

Utilizámos conteúdos áudio(visuais) disponíveis na internet e gravados na sala de aula, fora da tutela dos alunos, nos quais os alunos puderam ouvir diferentes falantes e a si mesmos. Também fizemos recurso a textos escritos que foram lidos, dando material necessário para refletir.

Essa experiência permitiu que alunos tivessem noção da realidade linguística da qual são parte, pois tomaram consciência de que cada região possui marcas linguísticas peculiares, cada grupo adquire marcas que o caracterizam.

Fizemos saber que a forma “[da ‘mũ ‘baj3u ‘bajbi]” é usada pela maioria de falantes portugueses e por certos falantes angolanos para revelar seu domínio linguístico diante de um interlocutor culto (des)conhecido, para evitar ser alvo de preconceito linguístico. Nas demais situações, estes últimos usam “[dami ã ‘bε3u ‘bejbi]”.

O estudante chega à escola dominando muitos aspectos linguísticos adquiridos em casa, por isso, trabalhar só as aulas a partir do programa curricular e de um modo absoluto e acabado se torna infrutífero para o conhecimento da realidade de que são parte. Um dos momentos da aula deve incidir-se numa reflexão da língua que o aluno aprendeu com seus familiares. Urge indagar quais aspectos devem ser preservados e quais devem ser retirados – escolhas sempre subordinadas às situações de uso. Para tal, o professor necessita de um conhecimento científico, domínio dos conteúdos de sua área, além de ter a clareza de como esses conteúdos se transformam em objetos de ensino, pois, nessa área do saber, só um professor consciente de que não há uma maneira certa e outra errada de falar, mas uma preocupação em adequar a sua fala ao contexto, é capaz de levar os estudantes a reflectir a respeito da língua que se fala e da importância que ela tem para a aceitação social.

2º Princípio da operacionalização

É preciso que sejam inseridas atividades de aplicação, de situações de fala (caso seja o que se quer trabalhar), para, aos poucos, alcançar o que tanto o professor quanto o estudante desejam: que o estudante domine a forma gramaticalmente idealizada, além das demais, as reais.

Conscientizados de que a realização deles de outrora se afastava do modo padrão, e que, em circunstâncias que exigem tal modo, seriam alvos de vexame de um grupo que domina, releeram o poema, que, diferentemente dos momentos anteriores à aplicação dos princípios, era possível ouvir a forma normativa-padrão do ditongo, durante a leitura.

Noutra aula, relacionada à tipologia textual informativa, como tarefa, foram orientados à prática do gênero textual entrevista: fazer uma entrevista a diferentes entidades do corpo directivo do colégio, fazendo perguntas por nós elaboradas, que continham, naturalmente, palavras que apresentavam o ditongo. O pretexto foi que o conteúdo da actividade dada, que teria o formato áudio(visual) para ser elaborado por escrito, seria o assunto da aula seguinte.

3º Princípio da verificação

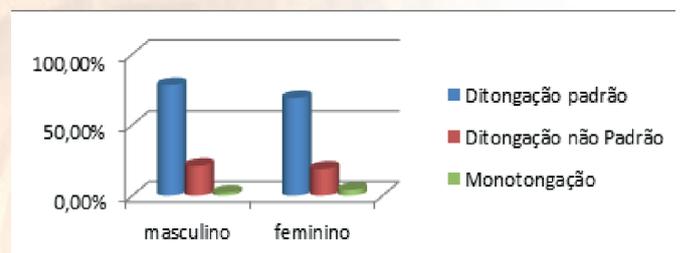
Após a aplicação do princípio da operacionalização, é indispensável outra sequência didática: a verificação - etapa em que o aluno possa mostrar se teve ou não uma aprendizagem significativa.

É fundamental criar constantes situações de uso para registrar o ponto da situação. Foi o procedimento a seguir aplicado.

Sob conhecimento do director geral, entidade cujo envolvimento na actividade não se resumiu em apenas ter autorizado essa parte da nossa pesquisa, mas, sobretudo, em ter registado, com seu telemóvel, cada conversação que ia tendo com os alunos que o abordavam, aplicou-se o princípio da verificação para constatar o panorama situacional. Tal análise permitiu verificar uma significativa diferença na realização do ditongo. O quadro que se vê abaixo mostra com mais pormenor.

Gráfico 7

Dados de verificação dos modos Realização do ditongo “ei”



Embora se verifique ainda a monotongação, sobretudo no sexo feminino, e a ditongação não padrão em ambos os sexos, a verdade é que por essa actividade, as probabilidades de se ouvir o “/ei/” continue ecoando nos diferentes meios em que estes estudantes se inserirem, principalmente se a situação o exigir.

Crê-se, portanto, que a possibilidade de tornar o aluno um poliglota na sua própria língua é a atitude linguística e pedagógica mais correcta que a escola deve proporcionar, ou seja, dar ao estudante a capacidade de usar e

compreender mais variedades dentre aquelas que constituem o património maior é um bom caminho a ser percorrido nas aulas de Língua Portuguesa.

Conclusões

Em suma, a permuta do ditongo oral decrescente “/aj/” por seu alofone “/ej/” ou a sua redução a “/ε/”, assunto desse texto, já foi um fenómeno verificado no processo evolutivo do latim para o português. O que houve foi, naturalmente, a metamorfose do latim pelos falantes da península ibérica, fruto das peculiaridades sociais, etnolinguísticas, além de outras extralinguísticas dos mesmos. Com os estudantes referenciados neste trabalho não foi diferente: o facto de serem de uma realidade social com características que os diferencie de muitos monolíngues portugueses, realidade esta marcadamente presente nos factores da teoria laboviana, é um factor a relevar, acima de todos outros.

Torna-se importante, nesta conclusão, referenciar que, tanto a ditongação não padrão como a monotongação de “ei” não são fenómenos que nos façam afirmar que há mudança linguística. Está-se ainda diante de uma variação, embora seja inegável que está em andamento e começa a espalhar-se por um número maior de ambientes, dando motivos para a existência da variedade angolana do Português (VAP) – o Português de Angola.

Por isso, os profissionais da educação, particularmente os que lidam com o ensino da língua em sala de aula e noutros ambientes, são convidados a, diante dessa realidade, aproveitar inteligente e habilmente tais diversidades para fazer dos alunos políglotas da própria língua.

Referências bibliográficas

Amaral, M. P. (2005). Ditongos variáveis no sul no sul do Brasil. *Letras de Hoje*, 40(3), 101-116. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/13697>.

Aragão, M. S. S (2000). Ditongação e monotongação no falar de Fortaleza. *Graphos*, 5(1), 109-122. <https://periodicos.upb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/9349>

Bagno, M. (1999) A língua de Eulália: novela sociolinguística. Contexto.

_____ (2004). Preconceito linguístico: o que é, como se faz. Edições Loyola.

Bechara, E. (2010). Estudo da língua portuguesa: textos de apoio. Funag.

Carvalho, S. C. (2007). Estudo variável do apagamento dos ditongos decrescentes orais na fala do Recife. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pernambuco). <https://repositorio.upe.br/handle/123456789/7791>.

Castro, I. (1991) Curso de história da língua portuguesa. Universidade Aberta.

Costa, T. (2013). Os empréstimos das línguas bantu no Português falado em Luanda. Um estudo lexicológico da variante angolana. 1ª Edição.

Cunha, C. e Cintra, L. F. L. (1994). Nova Gramática do Português

Contemporâneo. Edições João Sá da Costa.

Labov, W. Padrões sociolinguísticos. (2008) (M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso, Trad.). Parábola Editorial.

Lei de Bases do Sistema de Educação (2020). Imprensa Nacional.

Lira, Pe. B.(org) (2012). Linguagem e ensino – realidades que se inter cruzam. Paulinas

Lopes, R. (2002) A realização variável dos ditongos /ow/ e /ej/ no português falado em Altamira/PA.. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará)

Maia, M. (2006). Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Laced, Museu Nacional.

Mateus, M. H. et al. (2003). Gramática da Língua Portuguesa. Caminho.

Mateus, M. H. et al. (2005). Fonética e fonologia do português. Universidade Aberta.

Mingas, A. A. (2000). Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda. Edições Chá de Caxinde.

Nascimento, J. P. (1894). Gramática do Umbundu ou Língua de Benguela. Imprensa Nacional. República de Angola. Imprensa

Nacional. (2022). Constituição da República de Angola: Edição Especial Actualizada.

Ribeiro, D. A. S. de B. (1990) O apagamento dos ditongos decrescentes orais no sudoeste do Paraná. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná). <https://hdl.handle.net/1884/24427>

Toledo, E. E. (2011). A monotongação do ditongo decrescente ei em amostra de recontato de Porto Alegre. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). <http://lume.ufrgs.br/handle/10183/39409>.

Undolo, M (2015, setembro 24-25). Gestão do ensino da LP em Angola. Diagnóstico e estratégia de desenvolvimento. In Mbiavanga, F. Miguel, A. Tchivinda A. (Orgs), Gestão e avaliação das Instituições do Ensino Superior (IES): Factores Essenciais para o Alcance da Excelência - [Comunicação]. XIII Jornadas Científico-Pedagógicas. ISCED. Luanda.

A invasão da língua inglesa e o futuro da língua portuguesa

Adilson Fernando João

Resumo

O presente artigo visa abordar as questões que afectam o futuro da língua portuguesa no mundo, pelo presente muito híbrido, isto é, a transferência de unidades lexicais para o português sem necessidade de empréstimo. Neste estudo, pretendemos analisar a influência da língua inglesa no futuro da língua portuguesa e perceber até que ponto a presença de unidades lexicais inglesas afectam o futuro do português. Para a concretização do artigo, usámos a técnica de análise de conteúdo (o dia-dia oferece-nos exemplos observáveis, com maior incidência as redes sociais) e bibliográfica no que à pesquisa do ponto de vista dos procedimentos técnicos diz respeito (devido às obras compulsadas, ou seja, a constituição do teórico conceptual da presente pesquisa). Uma das conclusões foi que o anglicismo é bem-vindo, mas não deve substituir as unidades lexicais portuguesas.

Palavras-chave: Influência; Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Onimbu

Ocihasu eci cisukila okutetulula ovitangi vyalityama l'owiyo welimi lyoputu v'olwali, cakulihīwa okuti tusangiwa v'otembo yonenganenga, okuti, okutambula olondaka vitunda v'alimi vañgi okuti kacisukila ungundiliko. V'elilongiso eli, tuyongola okumonosola ekoka/ongangu itunda v'elimi lyongesi vowiyo welimi lyoputu, lokusanga elomboloko okuti toke petosi lipi emolēho lyocimuka c'olondaka vyelimi lyongesi ndomo vitēla okusambwisa owiyo welimi lyoputu. Oco tutelise ocihasu eci, twafufulula ondjila yeluluvalo (eteke l'eteke vitwīha alumapu vamwiwa, enene vali voloredes sociais) kwenda okupindisa vovikongamēla ndeci okulyengela kukisika onepa yuloñgo ucikisikwa, (mekandu lyovopange vekisika ale vali, okulitunga kwovisimīlo l'elombolwilo lyemonosolo eli). Yimwe pokati k'olondaka vyokwoya yeyi okuti ocimuka c'olondaka citunda v'elimi lyongesi tucipandwila, pole kacikatave okupiñgala ocimuka c'olondaka vyelimi lyoputu.

Osapi yolondaka: Ongangu, Elimi lyongesi kwenda Elimi lyoputu

Abstract

This article aims to address the issues that affect the Portuguese language future in the world, due to the very hybrid present, that is, the transfer of lexical units to Portuguese without the need for borrowing. In this study, we aim to analyze the English language influence on the Portuguese language future and understand the extent to which the presence of English lexical units affects the future of Portuguese. To produce this research, we used the observational method (everyday life offers us observable examples, with greater incidence on social networks) and the bibliographic method in terms of research from the point of view of technical procedures (due to compulsory works, i.e. , the constitution of the conceptual theory of this research). One of the conclusions was that anglicism is welcome, but should not replace Portuguese lexical units.

Keywords: Influence; English and Portuguese languages.

Introdução

Do ponto de vista linguístico, não há critério que estabelece que uma língua seja maior ou inferior a outra. Entretanto, há estatutos que os homens, ou seja, os especialistas (poucas vezes) e os políticos (muitas vezes) conferem às línguas, através da famosa questão política linguística. Por exemplo, a língua inglesa, a nível do mundo, desencadeia um estatuto dado pelos políticos, como enfatiza Norman Herr, promotor da literacia científica, na sua divulgação «Sourcerbook for Teaching Science», como citado por Fernando Baptista, o facto de a língua inglesa se transformar na “língua franca da ciência” «the lingua franca of science».

Nos últimos dias, acompanhamos um crescimento de unidades lexicais, como também divisões de textos em português e, por fim, muitos cientistas lusófonos procuram produzir as suas obras, principalmente, obras literárias, em inglês. Assunto este que nos preocupa sobre o estado, ou seja, o futuro da língua portuguesa. Por isso, pretendemos analisar a influência da língua inglesa no futuro da língua portuguesa e perceber até que ponto a presença de unidades lexicais inglesas afectam o futuro do português e a preferência em produzir obras científicas pode influenciar no futuro da língua portuguesa.

1. Fundamentação teórica

A nossa sociedade flexibiliza muito o poder das línguas. Esquecemo-nos de que o poder da língua é imperceptível e, muitas vezes, inconcebível. Para Humboldt, por exemplo, “falar a mesma língua é ter o mesmo espírito”. A língua desempenha um papel fundamental. O facto de a língua de Shakespeare, inglesa, ser uma língua franca, língua comercial, a língua mais usada nas redes sociais e, como sabemos,

o impacto das redes sociais é transversal, ela atingiu um nível de expansão muito alto. Léxicos oriundos da língua inglesa enchem os dicionários portugueses, franceses e mais outras línguas, que é um indicativo de que a presença de léxicos do inglês em muitas línguas faladas no mundo já não é uma questão simples de empréstimo.

2. Neologismo

As línguas naturais apresentam uma progressão, à semelhança do ser humano, elas nascem, desenvolvem, envelhecem e, possivelmente, chegam à morte. Como fez saber o linguista Yásnaya Aguilar¹, em comemoração ao dia Internacional de Línguas Indígenas, “as línguas não morrem, mas são mortas”. O desenvolvimento natural da língua faz com que ela não seja a mesma em todas as comunidades e em todo o tempo. Existe a incorporação de novas unidades lexicais nas línguas, quer dizer, os neologismos enriquecem as línguas.

Segundo Quivuna (2014), a palavra neologismo é composta por (neo = novo + logos = palavra), [os neologismos não surgem por bel-prazer ou vontade singular de um “indivíduo, pelo contrário, surgem] por causa da necessidade de designar novos objectos, novos conceitos, remetendo a novas realidades, cada língua recorre ao processo denominado “Neo-logia” o qual permite obter novas unidades lexicais formadas para representar tais realidades” (p. 54).

Os neologismos, além de nomear novos entes, como nos fazem saber Dias e Gomes (2008), “não se constituem apenas como uma palavra ou expressão de criação recente, mas também uma nova acepção atribuída a uma palavra já existente no léxico que, assim, sofre um alargamento semântico” (p. 58).

A criação de neologismos é inevitável e até desejável, quando é necessário nomear uma nova realidade, mas deve fazer-se no respeito pela estrutura da própria da língua. Os neologismos só devem ser aceites quando ocupam um campo semântico até aí vazio.

Há palavras que há anos foram consideradas neologia, hoje, devido à sua expansão, ao hábito no seu uso, não são mais neologia, tal como argumentam Estrelas et al. (2015):

a tendência normal dos neologismos é a da sua integração total na língua, à medida que o seu uso se vai tornando mais frequente e o falante vai, assim, perdendo a sensação de estranheza que, de início, tais palavras novas lhe provocavam. Actualmente, por exemplo, já não é fácil conservar a consciência de que automóvel ou aeroporto tenham sido neologismos. (p. 218)

Entre várias neologias, o nosso trabalho reserva apenas abordagem a respeito da neologia lexical, por isso, os poucos exemplos vão estar ligados ao léxico. Além do empréstimo linguístico considerado não imperioso, devido à existência de unidades lexicais e com bastante sinónimos no sistema linguístico que empresta, ajuizamos, em grande medida, o empréstimo endónimo, isto é, desde os aspectos fonético e gráfico, que não possibilitam a unidade lexical ser exónimo.

A neologia de empréstimo pode ser feita de duas formas (endónimo e exónimo), à semelhança do parecer de Seabra – “a importação de unidades léxicas de outros sistemas linguísticos, as quais podem ser adaptadas ou não à nova língua”. (Estrelas et al. 2015, p. 222)

¹ É linguista mexicana.

Po-se perceber que muitas unidades lexicais fazem jus à sua incorporação no português, visto que elas acabam nomeando novos entes, quer dizer, há toda a necessidade de existir tal fenómeno. É a fundamentação que aprendemos com o texto “Todas as coisas têm nome”, extraído no manual de Língua Portuguesa da 5ª e 6ª classe (manual utilizado antes da reforma educativa angolana). Quer dizer, o surgimento de novos entes obriga novos nomes. Por exemplo, o mundo digital trouxe muitas neologias (endónimas) do anglicismo, tais como: Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram, etc. e são bem-vindos e justificáveis. O outro exemplo de empréstimo linguístico de origem inglesa, porém exónimo, é apresentado por Estrela et al. (2015) como “bife, clube, futebol, lanche, repórter, pudim, sanduíche.

Noção sobre empréstimo linguístico

A proximidade entre as línguas resulta em empréstimo de unidades lexicais. Um fenómeno recorrente nas línguas vivas. A historiografia da língua portuguesa, por exemplo, é um exemplo concreto desse fenómeno. Azeredo (2010) refere que, “quando a língua portuguesa começou a ser escrita – nos fins do século XII ou início do século XIII-, seu léxico reunia cerca de 80% de palavras de origem latina e outras cerca de 20% de palavras pré-romanas, germânicas e árabe” (p. 396), isto é um indicador que o empréstimo linguístico nas línguas naturais é facto e muito normal que esse processo ocorra.

A constituição da língua portuguesa não dependeu apenas da língua portuguesa, como Manzolillo (2014) nos faz saber: a língua portuguesa ostenta, em seu pecúlio lexical, vocábulos provenientes de sistemas linguísticos tão diferentes quanto o latim, o provençal, o catalão, o holandês, o hebraico, o persa e o quíchua ou o grego,

o chinês, o turco, o sânscrito, o japonês, o alemão e o russo, sem falar em idiomas bem mais familiares, como o inglês [caso que responde à nossa pesquisa], o francês, o espanhol e o italiano e [as línguas bantu faladas nos cinco países africanos de língua oficial portuguesa], os quais, juntamente com muitos outros, ajudaram a moldar esse heterogéneo mosaico que é o léxico português. Isso acontece porque o empréstimo linguístico é necessário entre as línguas e enriquece-as. O autor acima citado ainda acresce:

nenhum povo – assim como nenhum indivíduo – é autossuficiente ou consegue sobreviver de forma isolada, o que, nos dias de hoje, cada vez mais se torna verdade e faz do empréstimo algo normal e corriqueiro em todo idioma vivo, uma consequência natural. (p. 14)

Todavia, é imperioso esclarecermos que a língua portuguesa não é só receptora, ou seja, não se limita a tomar por empréstimo, como também dá por emprestado. Temos, por exemplo, o caso de vários empréstimos nas línguas bantu faladas em Angola, unidades lexicais como: xikola » “escola”, dikalu » “carro”, etc., são oriundas do português.

Estrangeirismo

Entre os vários tipos de neologias, sendo a nossa abordagem voltada para a presença do anglicismo no português, julgamos muito relevante falar a respeito do estrangeirismo, porque é o cerne da nossa abordagem. De acordo com Houaiss (2009), o estrangeirismo é a palavra ou expressão estrangeira [de uso] num texto em vernáculo, tomada como tal e não incorporada ao léxico da língua receptora.

O ponto principal do surgimento ou existência do estrangeirismo prende-se com a necessidade de o homem se comunicar. Porém, é real, como já dissemos, de início, que não existe uma língua humana, isto é, exclusivamente para todos. O empréstimo de uma unidade lexical, isto é, uma língua de partida para uma língua de chegada, ganha espaço, segundo Prado (2015), “facilmente em vocábulos como (esportes, economia, informática)” (p. 34).

Enriquecimento vocabular

Sendo o vocábulo uma unidade lexical de uma língua ou o conjunto de palavras de uma língua, o léxico acaba incorporando elemento que enriquece o vocábulo de uma língua. Sobre o anglicismo, podemos afirmar categoricamente que a língua portuguesa se tem enriquecido com os vocábulos oriundos da língua inglesa. Hoje, a língua portuguesa apresenta muitos vocábulos oriundos da língua inglesa, devido ao processo de empréstimo linguístico.

Sobre o enriquecimento vocabular, que não é apenas de origem externa, como também interna, Chicuna (2018) diz:

O enriquecimento do léxico não só depende das unidades lexicais importadas, mas também de recursos a neologismos internos. Neste sentido, o léxico do português atesta várias unidades neológicas, tanto formais como semânticas. Queremos com isso dizer que o português tem enriquecido de tal maneira com a presença de léxicos do kimbundu no português, isso tem sido de resultado de empréstimo linguístico que faz referência a uma transportação de um elemento de uma outra língua para uma outra língua, pois, não há línguas que não ostentam o

processo de empréstimo (2018, p. 58).

Substituição linguística

Uma expressão pouco conhecida e explorada, porém, atrevemo-nos em trazer o conceito “substituição linguística”. Não encontramos uma outra designação já existente para tentar dizer o que vamos dizer, por isso, ficámos com a substituição linguística. Apoiado na visão de Guérios (1971), que entende que substituição linguística é a troca de uma ou mais unidades por outra, tendo em conta diferentes aspectos.

A necessidade de nomear novos entes, novas realidades, algumas áreas de conhecimento, são as puras razões de existir estrangeirismo; porém, muitos utentes da língua portuguesa têm tido é preferência de usar uma unidade lexical em inglês em detrimento da unidade lexical em português. Esse pensamento leva-nos a crer que, em todos os sentidos, o anglicismo tem benefício.

A aprendizagem da língua inglesa, hoje, é um elemento indispensável, principalmente para os académicos, pelo facto de ser considerada uma língua franca científica e ser uma língua franca comercial também. A ser assim, a língua inglesa ganha expansão e aumenta significativamente o número de falantes no mundo.

Hoje, entende-se que aprender o inglês é não ser um analfabeto moderno. Tornar público um texto em inglês é ter a leitura no mundo, é um passo grande na produção científica (publicar um artigo ou obra na língua inglesa). Porém, utilizar unidades lexicais inglesas no português, quando existem unidades lexicais em português, não traz benefício.

Consequências do anglicismo no português

O papel primário de qualquer língua é, sem dúvida, a comunicação. Se não fosse para a comunicação, trocas de informações, a língua não teria um valor social. Esse papel, muitas vezes, não é cumprido com exatidão, dado o facto de as pessoas utilizarem, nos seus discursos, anglicismos sem necessidades para tal, quer dizer, o anglicismo torna-se num elemento que dificulta a compreensão dos ouvintes ou leitores. Como se refere Prado (2015):

ao empregar um estrangeirismo, o emissor muitas vezes está consciente de que ele poderá não ser compreendido pelos seus receptores, por isso, em muitos contextos, a palavra estrangeira aparece acompanhada da tradução ou até mesmo de uma definição de seu significado". (p. 34)

De salientar que, através dos livros compulsados, a morte de uma língua dá-se quando uma língua deixa de existir. Sabendo que uma língua nasce, desenvolve e, possivelmente, morre. Com a devida observação, a morte de uma língua não é marcada por velhice ou doença, porém quando os seus usuários a deixam de usar com frequência.

Diz-se, habitualmente, que uma língua está morta quando já não tem utilizadores (ou «locutores», em termos mais técnicos). Mas existem muitas formas, para uma língua, de estar morta. Assim, há muito tempo que o latim e o grego deixaram de ser falados. No entanto, em França, eles figuram ambos (pelo menos, até agora e esperando que não seja cada vez mais afastados dos

programas), entre as matérias de ensino. A administração escolar denomina-as de «línguas antigas», sendo o grego justamente dito «clássico» (por opção ao grego de hoje, que é dito «moderno» e que é falado). Os alunos podem escolher o grego clássico e o latim ao mesmo título que as línguas ditas vivas, apesar de se tratar de línguas mortas, no sentido muito simples que acaba de ser indicado. (Hagège, 2000, p. 57)

Não somos contra as línguas, uma ideia preconceituosa. É normal que ela seja uma língua de comunicação em Angola, aliás, tem respaldo na Constituição da república de Angola, artigo 19, por conseguinte, aceitamos que haja empréstimo uma da outra, porém com ideias mais conservadoras da nossa língua, como disse Fernando Pessoa - "nossa pátria". Há que se ter em conta as marcas que a língua inglesa tem deixado na língua portuguesa, para que não tenhamos a sorte da extinção dessa língua portuguesa devido à substituição que se vê nos nossos dias, mormente por parte dos usuários das redes sociais, evitando uma morte lenta da língua portuguesa. Tal como vimos acima, as línguas morrem quando não são usadas.

À semelhança de Mateus (2008), é importante que o Estado angolano crie mais políticas de expansão do português.

se se pretende, na realidade, impulsionar a difusão do português torna-se imprescindível que as entidades governativas (o Estado) não se limitem a fazer afirmações genéricas [...] é preciso que haja um apoio concreto e estimulante para a produção em língua portuguesa em todas as áreas,

seja numa política de incentivo à tradução, seja no apoio à realização de manuais, obra de base para a formação escolar [...] sem este apoio o Estado não pode dizer que participa activamente no objectivo de difundir a língua portuguesa (p. 6).

A invasão da língua inglesa nas redes sociais

A língua inglesa invadiu a língua portuguesa com os seus léxicos, por conseguinte, deixou de ser um simples empréstimo e passou a substituir os vocábulos portugueses. Olhemos para este texto: “Ir a um snack-bar, pela pressa da vida, faço um takeaway, depois me lembro de um mal-entendido com alguns amigos, vou ao Facebook, faço um screenshot de uma conversa, puxo um amigo no chat, pelo meu know-how, prefiro não dar tanta relevância devido a uma pendrive, então, para testemunhar a todos, preferi fazer uma live, mas, factor rede, o feedback não era dos melhores”.

Com esse texto, não se sabe que língua usou, isso está mais para uma conexão de línguas (portuguesa e inglesa), um processo que aparenta ser um factor anormal das línguas, que deixa de ser uma língua, passam a ser duas línguas, como se fosse um pidgin. Sabemos que há processo linguístico que permite que uma língua possa dar seus léxicos à outra língua, um fenómeno linguístico chamado “empréstimo linguístico”. “Um fenómeno recorrente em todas as línguas”. Mas, muitas unidades lexicais inglesas no português, a nosso ver, deixam de ser empréstimo, aliás, o empréstimo maioritariamente se dá pelo facto de existir escassez de unidades lexicais na língua de chegada. Por isso, os falantes vão à procura ou à busca de palavras de uma língua já usada, próxima ou com histórico

do povo que busca. É, por exemplo, o caso das expressões *tablete*, *software*, etc., pois são nomes sem outras expressões no português, por não existirem outras é normal que sejam usadas. O contra-senso é a gente usar muitos vocábulos que na língua portuguesa são polissémicos, quer dizer, não há muita relevância de empréstimos.

As razões da invasão da língua inglesa na portuguesa devem-se ao número de falantes a nível mundial, como se sabe, a maioria sempre preferiu dominar a minoria. Cada dia que passa, mais vocábulos ingleses chegam ao português. As redes sociais estão cada vez mais a encher os nossos léxicos, sendo estas as vias mais fáceis da expansão desta invasão linguística. Se continuar assim, daqui a 50 anos, que língua portuguesa teremos? Será que teremos uma língua híbrida? Insistimos nessa questão! Decerto, há expressões inglesas que usamos, sem dúvida, podem ser substituídas, não fazem falta. Vejamos o texto abaixo numa versão mais portuguesa:

“Ir a um pequeno restaurante, pela pressa da vida, faço a encomenda de um prato para levar a casa (tigela ou prato descartável), depois me lembro de um mal-entendido com alguns amigos, vou ao Facebook, faço uma captura de ecrã de uma conversa, puxo um amigo no bate-papo, pelo meu conhecimento, prefiro não dar tanta relevância devido a uma pendrive, então para testemunhar a todos, preferi fazer um directo, mas, factor rede, o intercâmbio na comunicação não era dos melhores.”

Aqui, pelo que vimos, o que permanece em inglês são as unidades lexicais que não há em português. Aqui, sim, o empréstimo é recomendável, porém as demais substituídas não! Pense no futuro da língua portuguesa, pense na influência dos falantes do inglês no mundo.

Conclusão

Concluimos que há toda necessidade de as línguas se emprestarem umas das outras; a presença de elementos novos, na moda, na tecnologia, na ciência, nas redes sociais, etc., são elementos que fazem com que a língua portuguesa receba do inglês unidades lexicais, tudo porque a maior parte dos elementos citados acima são oriundos ou são inventados por indivíduos pertencentes às comunidades linguísticas anglófonas, conseqüentemente, as nomeações são na sua língua (inglês).

Não queremos proibir o uso do inglês em pesquisa, exaltamos que a fonte primária seja na língua original do indivíduo, neste caso, o português, ou seja, somos de opinião que se passa para uma tradução inglesa ou que se produza em inglês, quando a revista apresentar como um dos critérios exigidos.

Que toda a unidade lexical que existe em português não possa ser substituída por uma unidade lexical inglesa. Cientes que a língua não morre por velhice, ademais, a língua portuguesa não é tão velha assim para que seja já morta.

Referência bibliográfica

- Azeredo, J. C. (2010). Gramática Houaiss da Língua Português. 2. ed. São Paulo: Publifolha.
- Dias, L. & Gomes, M. (2008). Estudos linguísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa. 20ª ed., editora IBPEX. Curitiba.
- Estrela, E.; Soares, M.; Leitão, M. (2015) Saber Escrever Saber Falar: um guia completo para usar correctamente a língua portuguesa. 15. ed, Editora D. Quixote. Portugal.
- Guérios, R.F.M. (1971). A Substituição em linguística. Revista letra, 19.
- Hagége, C. (2000). Não à morte das línguas. Editora: Instituto Piaget.
- Manzolillo, V. C. O. (2014). Empréstimo linguístico: o que é, como e por que se faz. (XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia).
- Mateus, M. H. M. (2008). Difusão da Língua Portuguesa no mundo. (FLUL/ILTEC – 1 de Setembro)
- Nguvulu, A., Paxe, I., Fernando, M., Paxe, A., Barros, C., Silva, E., Chocolate, F., Calundungo, S., Agostinho, S. & Barbos, V. M. (2020). A lei de bases do sistema de educação e ensino: debates e proposições. Editora Literacia.
- Prado, C. P. (2015). Estrangeirismo: o uso de inglês em contexto comercial no Brasil e em Portugal: questões linguísticas e culturais [online]. Editora UNESP.
- Seabra, M. C. T. C. (2006). O Léxico em Estudo. Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG.
- SITE
<https://es.globalvoices.org/author/yasnaya/>

Identificação e análise estilística das figuras fónicas nos provérbios Kongo e Ovimbundu: uma descrição na perspectiva da linguística

Narciso Benedito Homem

Resumo

Partimos do princípio de que todo o conhecimento linguístico, literário, estilístico, histórico, astrológico, geográfico, teológico, assim como outros saberes dos ancestrais dos povos africanos/Bantu de Angola continuam na oralidade. É olhando para estes factos, que procuramos nos dedicar a desenvolver um estudo comparado das figuras fónicas dos provérbios Kongo e Ovimbundu, de modo a contribuir para divulgação da Estilística bantuística. A Estilística é vista como um dos ramos da Linguística intrínseca, que se ocupa em estudar os factos da expressão afectiva da linguagem humana. Delimitamos a nossa abordagem na descrição das figuras fónicas ou de som, pelo facto de existirem outras figuras como de palavras ou tropos, de construção ou de sintaxe e de pensamento (fónica, morfológica, sintáctica e semântica). Nesse artigo, vamos apresentar, de forma sintética, as figuras fónicas dos provérbios Kongo e Ovimbundu, seguido de uma explicação e análise. A corrente teórica aplicada é a Estilística descritiva-estruturalista, proposta e desenvolvida por Charles Bally, ficando de fora a Estilística idealista, que é literária, proposta por Karl Vossler e Leo Spitzer. Com esse artigo, procuramos abrir pistas para futuros estudos na área de estilísticas das línguas bantu de Angola.

Palavras-Chave: Figuras fónicas, provérbios, Kongo e Ovimbundu

Nkufika

Tutukidi mu tuku vo konso zayi andinga, asono, awubangu, lusapu lwa nsi, zayi ya lekwa kya zulu, lusansu lwa nza, unsansi wa mambu manzambi bonsi zayi yankaka ya akulu ya `nkangu wa Flika/bantu ba Ngola meninina mu mvovo. Mu tala mu mambu mama, tulendele vangila salu kya wubangu wa mazu ya ngana ye ndinga kikongo ye umbundu, muna lenda twadisa wubangu wa bantu. Wubangu wunina ndambu ya andinga yakati, yilendanga tala mambu ma mvelo ma mpova ya antu. Lusongelo lweto lunina muna nsamuna ya wubangu wa mazu avo zu, kuma vena wubangu wankaka wa movo, zansiku mya ndandani za mambu ye ma lufimpu. Mu salu kyaki, tulenda songa, mu lukufi, wubangu wa mazu ma ngana ye kikongo ye umbundu, mu landa ye mpangulu ye lusansu. Luvambu lwa mbadika luvangwese ye wubangu wa samuna-akitangu, ye songesa kwa Karl Vossler ye Leo Spizer. Mu salu kyaki, tuzolele yangula ngindulu mu ndongokelo zikwisa mu ndambu za wubangu za ndinga za bantu za Ngola.

Mvovo-nsabi: wubangu wa mazu, ngana, kongo ye umbundu.

Abstract

We assume that all linguistic, literary, stylistic, historical, astrological, geographical, theological and other knowledge of the ancestors of the African/Bantu peoples of Angola continues in oral tradition. It is by looking at these facts that we seek to dedicate ourselves to developing a comparative study of the phonic figures of Kongo and Ovimbundu proverbs, in order to contribute to the dissemination of Bantuistic Stylistics. Stylistics is seen as one of the branches of intrinsic Linguistics, which deals with studying the facts of affective expression in human language. We limit our approach to the description of phonic or sound figures, because there are other figures such as words or tropes, construction or syntax and thought (phonics, morphology, syntactics and semantics). In this article, we will present, in a synthetic way, the phonic figures of Kongo and Ovimbundu proverbs, followed by an explanation and analysis. The theoretical current applied is the descriptive-structuralist Stylistics, proposed and developed by Charles Bally, leaving out the idealist Stylistics, which is literary, proposed by Karl Vossler and Leo Spitzer. With this article, we seek to open up avenues for future studies in the area of stylistics of the Bantu languages of Angola.

Keywords: Phonic figures, proverbs, Kongo and Ovimbundu

Nota introdutória

Muitas são as dúvidas sobre a existência ou não de figuras de estilos nas línguas bantu, geradas pela falta de estudos científicos sobre o mesmo assunto, principalmente, no que diz respeito às figuras fónicas, morfológicas, sintácticas e semânticas dos grupos etnolinguísticos de Angola.

O interesse em esgaravatar o campo da Estilística como área da Linguística surgiu do convite, que nos foi formulado pelo Professor Manuel da Silva Domingos, para sermos o seu Assistente na Cadeira de Estilística e de outras disciplinas no Departamento de Línguas Africanas, bem como no Departamento de Língua e Literaturas em Língua Portuguesa. Foi concretamente, no ano de 2013, que começamos a acompanhar as suas aulas e três anos depois, assumimos a cadeira de Estilística, ganhamos gosto, até presente data.

Um dos grandes desafios que sempre tivemos foi encontrar obras de Estilística em Línguas bantu de Angola, procurar adaptar o programa e os conteúdos da cadeira de Estilística em geral, a realidade das línguas de origem africanas e procurar convencer os estudantes de que também é possível pensar a Estilística na base da realidade das línguas bantu, ensinadas na Faculdade de Humanidades.

O estudo e a descrição da Estilística em Angola é muito recente e pouco falada entre os académicos, comparando com a realidade dos outros países dos PALOPS, Francofonia e Anglofonia, mas esta disciplina apresenta usos peculiares, que começa a exigir uma sistematização para permitir que, no futuro haja trabalhos de professores e de estudantes de Línguas e Literaturas Africanas, de modo a despertar o interesse dos outros pesquisadores pela disciplina e contribuir para a divulgação da Estilística africanista.

O nosso artigo tem como temática: Identificação e análise Estilística das figuras fónicas dos provérbios Kongo e Ovimbundu: uma descrição na perspectiva da Linguística. O objecto do nosso estudo são as figuras fónicas, as corpora, os provérbios do grupo etnolinguístico Bakongo e Ovimbundu. A finalidade é de analisar comparativamente as figuras fónicas nos provérbios Kongo e Ovimbundu.

As motivações que nos levaram a escolher e desenvolver a temática, é meramente científica, pelo facto de termos a consciência de que, com esse artigo, podemos despertar o interesse de outros pesquisadores, quiçá, contribuir para reduzir a escassez de trabalhos científicos na área da Estilísticas das línguas bantu, e por termos noção da pertinência do presente artigo para os futuros leitores.

É sabido que os provérbios são um dos grandes géneros da Literatura oral africana. Muitos desses provérbios ainda não foram descritos no verdadeiro sentido da palavra, e continuam a ser transmitidos oralmente de geração em geração.

Considerando a extensão geográfica do grupo Kongo, delimitamos a descrição sociolinguística deste grupo e a recolha dos provérbios na República de Angola, pelo facto dessa língua e desse povo encontrarem-se noutros territórios como do Gabão, Congo Brazzaville e na República Democrática do Congo. O mesmo não acontece para a realidade do povo Ovimbundu.

A descrição dos provérbios é feita tendo em conta o alfabeto de Kikongo e Umbundu, aprovado pela Resolução nº 3/87 de 23, proposto pelo Instituto de Línguas Nacionais (ILN). A teoria utilizada na análise dos provérbios é descritivismo e estruturalismo, olhando para as análises das figuras de

estilos apresentado por Charles Bally.

2. Estilística: sua origem e percurso histórico

Não podemos falar da origem da Estilística e do seu percurso histórico, sem antes nos debruçarmos de forma resumida sobre a Retórica. Pois, afirma Camara Jr. (2007) refere que “a retórica foi a primeira aproximação do estudo estilístico, como hoje se compreende” (p. 260). Por sua vez, Lamas et al. (2000) reforçam a ideia de que “Retórica e Estilística, são entendidas como disciplinas complementares” (p. 162). Assim, é sabido que a retórica nasce na Grécia antiga e Carrasco (2022) refere que foi no “século V a.c. que se começou a falar da retórica e a sua finalidade era a pragmática: buscava convencer o interlocutor da justiça da causa, para o que era necessário buscar a eficácia do discurso” (p. 109). Deste modo, foi na poética e nas ideias apresentadas por Aristóteles que nos leva a perceber que a retórica antiga é vista como o elemento fundamental da teoria geral do discurso, pelo facto da retórica visar precisamente o domínio da palavra e o conhecimento profundo da gramática.

Autores como Martins (2008), Mounin (1997), Camara Jr. (2007) e Carrasco (2022), são de opinião que a retórica se diferencia da gramática e da estilística, pelo seu objecto e pela intenção estilística.

O nosso foco não é falar propriamente da retórica. Voltamos ao objecto de estudo do presente artigo. Desta forma, a Estilística nasce do vazio, com o declínio da Retórica Clássica no século XIX, decorrente das críticas do positivismo. Para Martins (2008, p. 20), embora a palavra estilística tenha sido usada no século XIX, “é no século XX, que ela passa a designar uma nova disciplina ligada à Linguística. Tomando o lugar deixado pela retórica.”

Sobre a palavra estilística, a partir das pesquisas feitas, é oriunda do francês, “stylistique”, que significa estilo ou estética. Deste modo, entende-se por estilo ou estética o instrumento metálico com característica pontiagudo. Era também um objecto cortante. Mais tarde, o estilo passou a ser considerado a forma de escrever de um escritor ou de falar de um indivíduo, ou também a forma de vestir de alguém. Ainda sobre a ideia de estilo, Pinto (2012), diz que “estilo, palavra proveniente do latim stilu, era o estilete de ferro ou bronze com que os romanos escreviam em pequenas tábuas enceradas. Mais tarde, o estilo passou a designar a escrita feita com este instrumento (o estilo ou estilete, de ferro ou bronze.)” (p. 9)

É de salientar que a Estilística, como disciplina é recente, conforme as explicações apresentadas por Bezerra (2010), Lama (2000), Paz e Moniz (2004). Portanto, o pai da Estilística moderna é Charles Bally, isso segundo Bezerra (2010). Deste modo, Mounin (1997) afirma que “a estilística é, actualmente, mais do que a semântica ainda, o ramo mais tardio e menos desenvolvido de uma linguística que se pretende científica” (p. 142).

A definição mais técnica de Estilística foi apresentada por Charles Bally como faz referência Martins (2008), assim como os autores acima citados. A Estilística estuda os factos de expressão de linguagem do ponto de vista afectivo, isto é, a expressão dos factos da sensibilidade pela linguagem, e a acção dos factos de linguagem sobre a sensibilidade.

Gallisson e Coste (1983), aplicando a perspectiva de Karl Vossler e Leo Spitzer, entendem que a Estilística se dedica à análise das obras, e não à da língua, e o facto estilístico dá conta do pensamento assim como dos sentimentos. Este conceito está mais voltado para a realidade literária.

A Estilística, enquanto ramo da Linguística descritiva, encontra-se subdividida em dois sub-ramos fundamentais: a Estilística descritiva e a idealista. Isso de acordo com as informações encontradas em Martins (2008), Camara Jr. (2007), Carrasco (2022) e citado também por Essenga (2020), assim como Joaquim (2023). Deste modo, a diferença entre elas reside no objecto de estudo, onde a estilística descritiva tem como foco a análise dos factos expressivo afectivo da linguagem humana, ao passo que a estilística idealista, tem como objecto de estudo, a análise da obra e o estilo de escrever de cada escritor.

Importa dizer que o nosso foco é o de tratar da Estilística descritiva, ela é vista, segundo Paz e Moniz (2004), como aquela que está “relacionada entre a língua e o pensamento e entre a estrutura e o funcionamento da língua, com os respectivos tons de expressão afectiva e estética (...)” (p. 84).

Por fim, é relevante, antes de falarmos sobre as figuras fónicas, dizer que as figuras de estilo eram também ou são chamadas de figuras de retórica, ou ainda por figuras de linguagem.

3. Figuras fónicas

Quem desejar escrever ou falar sobre às figuras fónicas, figuras de som ou também dita de estilística fónica deve conhecer a fonologia, pelo facto de ser uma disciplina que aparentemente tem o som (fone/fonema) articulado da fala humana como objecto de estudo.

O conhecimento da fonética habilita ao investigador a saber destingir os sons propriamente da fala humana, os sons produzidos pelos animais e pelo homem por via da imitação. Esses dois últimos não podem constituir objecto de estudo da fonética, nem da Estilística fónica.

Esta reflexão ajudará os leitores a meditar o caso das onomatopeias, consideradas por muitos estudiosos (gramáticos) como figuras de som. Elas não fazem parte da lista das figuras fónicas, mas de outros recursos estilísticos ou expressivos.

Carrasco (2022) diz que, “muitas vezes, recorre-se aos sons/fonemas para evocar certas representações ou conferir ritmo e musicalidade” (p. 25). Então o que são figuras fónicas?

Na visão de Pinto (2012), “as figuras fónicas são constituídas pelos sons (fonemas) das palavras” (p. 9). Podemos entender que as figuras fónicas são recursos estilísticos, que produzem alterações na construção dos versos. Sobre este conceito de figuras fónicas, é bom que os leitores da língua francesa, consultassem o trabalho de Arcand (2004), onde poderão encontrar explicações e exemplos em francês, e também para os leitores habilitados ao conhecimento da língua espanhola, podem recorrer à obra de Ouazourassen (2012).

Tendo em conta as ideias acima apresentadas sobre as figuras fónicas, elas são consideradas desta forma porque no acto da produção das palavras ou frases, criam efeito estético-expressivo nos ouvidos através da insistência nos mesmos sons. Algumas vezes, são usadas com um propósito, e outras vezes produzidas sem intencionalidade de criar efeitos no momento da repetição do mesmo som no verso ou nas estrofes, que compõem os versos ou as palavras.

Encontramos uma diferença entre Carrasco (2022) e Pinto (2012), quanto à divisão das figuras fónicas. O primeiro apresenta três divisões de figuras fónicas, como no caso: aliteração, assonância e paronomásia. Por sua vez, Pinto (2012) apresenta quatro divisões: aliteração, assonância, paronomásia e rima. Ficamos com a ideia de Pinto.

Apesar de Carrasco (2022, p172) apresentar as figuras fónicas de três figuras, ainda assim, encontramos uma classificação moderna das figuras fónicas, ilustrando o contributo de Tzevtan Todorov (1967).

Passamos para os conceitos das diferentes figuras fónicas.

a) Aliteração

O termo aliteração deriva do [Do lat. Littera-, letra, pelo fr. Allitération] recurso estilístico de natureza fónica que consiste na repetição intencional do mesmo fonema para intensificar o ritmo e a ideia que o verso ou frase veiculam. (Paz & Moniz, 2004). Este conceito pode ser visto e consultado na obra de Arcand (2004).

A aliteração consiste na repetição propositada de consoantes, tendo por objectivo aumentar a expressividade da palavra ou frase. Para Pinto (2012), “muitas vezes, essa repetição é a onomatopeia, quer dizer, evoca sons da natureza, ou vozes humanas ou de animais” (p. 10).

Por sua vez, Matos (2012), diz que a aliteração “consiste na repetição sucessiva de sons consonânticos em várias palavras consecutivas, com o propósito de gerar uma harmonia imitativa, contribuindo para o ritmo da frase” (p. 359).

Depois de termos definido a aliteração, passamos par assonância.

b) Assonância

Assonância, segundo Paz e Moniz (2004, p. 27), é o “processo de natureza fónica utilizado em poesia que consiste na repetição das vogais do final do verso, independentemente das consoantes que as suportam”.

Navisão de Pinto (2012), “a assonância consiste na repetição propositada de vogais, com o objectivo de aumentar a expressividade da palavra ou frase. Do mesmo modo que na aliteração, essa repetição pode ser onomatopaica” (p 11).

Observa-se que se trata de repetição de vogais, tendo como finalidade a alteração ou aumento da questão expressiva.

Assonância para Matos (2012), “consiste na repetição dos mesmos sons vocálicos em várias palavras consecutivas, com propósito de gerar harmonização melódica, contribuindo para a musicalidade da frase” (p. 359).

c) Rima

Segundo Paz e Moniz (2004):

“Recurso expressivo de natureza fónica, a rima consiste na repetição propositada dos mesmos sons no meio – rima interna – e/ou, principalmente, no fim dos versos – sons tónicos e átono ou átonos seguintes,

se os houver. Trata-se do artifício principal, embora não essencial, da construção poética que suscita a fruição do prazer auditivo, ao mesmo tempo que assinala o termo de cada verso. É uma técnica antiquíssima juntamente com a cadência rítmica” (p. 187).

Na rima, temos a presença de repetição de sons, sobretudo no fim dos versos, apesar de existir também no meio.

Para Figueiredo e Belo (1999), “rima é a identidade total de sons que se verifica a partir da vogal tónica da última palavra de dois ou mais versos” (p. 125).

d) Paronomásia

Segundo Paz e Moniz (2004), [Do gr. Paronomasiá, pelo lat. Paronomasia-] figura de estilo que resulta da colocação de seguida, “ou muito próxima, de duas palavras foneticamente semelhantes, tenham ou não a mesma raiz. Se o significado de tais palavras não for o mesmo, entra-se no domínio do trocadilho” (p. 162).

Dali a necessidade de se ter atenção na construção de textos com presença desta figura de estilo.

Em conformidade com Pinto (2012), “paronomásia consiste em colocar juntas, ou muito próximas, palavras que têm sons semelhantes, quer tenham significados semelhantes, quer a semelhança seja apenas aparente” (p. 13).

Esta semelhança aparente pode criar, pelo contrário, um contraste e envolve quase sempre um efeito de surpresa.

4. Provérbios

Os provérbios, segundo Oliveira (2012), “manifestam uma grande sabedoria popular acumulada e transmitida ao longo de gerações” (p. 9). Para o mesmo autor (2004), os provérbios, são “um género literário muito usado desde os primórdios da humanidade, em todas as culturas, como a hebraica. É nesse contexto, em que fizemos referência ao estudo dos provérbios de Salomão, encontrados na Bíblia Sagrada e também dos estudos produzidos nas línguas bantu.

Assim, para Chacusanga (2005), “os provérbios constituem a essência da filosofia do povo Umbundu, um provérbio comentado com eloquência surte mais efeito que um longo discurso” (p. 53).

Para além de Chacusanga (2005) que se dedicou em descrever os provérbios dos povos bantu de Angola, no caso dos provérbios Ovimbundu, encontramos também estudos sobre os provérbios de Cabinda “Kabinda”, redigidos por José (2019), provérbios da cultura Bakongo, produzidos por Fernando (2012), os provérbios angolanos escritos por Oliveira (2012), e temos a citar, também, o trabalho desenvolvido sobre os provérbios dos Ovimbundu Dembele (2015), que se tornam num contributo para a preservação e divulgação deste género. Neste contexto, o provérbio é visto como um dos géneros da literatura oral angolana.

Na visão de Coelho (1992), o “provérbio designa as várias formas de expressão concisa dum pensamento moral: as sentenças de origem culta, generalizadas ou não (incluindo, pois, os apotegmas ditos notáveis, em regra de grandes homens que é uso citar em biografias, obras de História e outras), e as máximas de cunho popular (adágios, anexins, ditados, aforismos ou rífões)” (p.26).

Geralmente, não têm um autor individual, pertencem a um determinado povo ou sociedade.

Na visão de Moisés (1974), “provérbio designa o saber do povo expresso de forma lapidar, concisa e breve” (p. 386). Para Sequeira et al. (2008), “provérbios são declarações breves, mas vigorosas, tiradas da vida diária e usadas como normas práticas para uma vida bem sucedida” (p. 783).

5. Percurso histórico do grupo étnico Bakongo e Ovimbundu

Linguisticamente falando, o grupo étnico Bakongo e Ovimbundu partilham o mesmo espaço geográfico, a mesma história e a mesma família linguística, que é a Níger Kongo.

Monteiro (2019) é uma escritora que se dedicou a escrever sobre o grupo Kongo e Ovimbundu. Na sua obra a “Canção Kongo e Ovimbundu”, a autora apresenta uma narração técnica dos aspectos gerais e particulares, bem como as semelhanças e dissemelhanças da realidade dos dois povos, que, por sinal, são um dos grandes grupos étnicos de Angola.

Os Bakongo, diferentes dos ovimbundu, são povos que se encontram para além das fronteiras de Angola. Assim, o povo Bakongo encontra-se localizado também, no Congo Brazzaville, na República Democrática do Congo e no Gabão.

Como se pode conferir em Nsiangengo (2009), Batsíkama (2010) e Altuna (2006), sobre as origens do povo Kóngo, os bakóngo são povos oriundos dos Bantu. Deste modo, de acordo com Almeida (2003), “admite-se hoje, que os antepassados dos Bantu tenham habitado em fins do I milénio a.C, na região compreendida entre o confluente Benue-Níger e o lago Chade, não longe do Nok, na actual Nigéria” (p. 219).

No que diz respeito à chegada e instalação do povo Bakóngo no actual território angolano, Nsiangengo (2009), diz que, a partir dos anos 1200, o grupo Bakóngo atravessou o rio zaire ou kongo e instalou-se na margem esquerda deste rio, caminhando para o sul. Este povo foi se fixando em áreas já ocupadas pelos Ambúndu.

O mesmo autor (2009) acrescenta que o reino do “kongo era muito grande e tinha como limites: a norte, o rio Ogoué, no Gabão; a sul, o rio Kwanza; a leste, o rio Kwangu, afluente do Zaire; a oeste, o oceano Atlântico” (p. 24).

Em Angola, o povo bakóngo é limitado: a norte pelo rio Zaire ou kongo; a leste, pelo rio kwangu, afluente do Zaire; a sul é limitado pelo rio onzo; a sudoeste limitado pelo rio dange e a oeste, o Oceano Atlântico.

No país, o povo bakongo encontram-se nas províncias do Uíge “Wiji”, Cabinda “Kabinda”, Zaire “Nzadi” e na parte norte do Bengo “Mbengu”, nos municípios do Ambriz, Nambwangongo e BulaTumba.

O kikongo é uma língua transnacional, falada dentro e fora das fronteiras de Angola. Entretanto, no nosso território, as línguas que fazem fronteira com o Kikongo, de acordo com Fernandes e Ntongo (2002), são: A Sul e Sudoeste: Kimbundu e a Este: Cokwe.

Tendo em conta a classificação de M.Guthrie (1948), o Kikongo encontra-se na zona H10. O Kikongo tem vários dialectos, que não faremos referência neste artigo.

Assim como os Bakongo, os Ovimbundu são oriundos dos bantu e localizam-se na parte sul de Angola. É de realçar que a língua Úmbúndù é falada dentro dos limites geográficos da República de Angola. Tendo em conta a classificação de Malcom Guthrie, que agrupa as línguas em “zonas” linguísticas, a língua Umbundu pertence à zona “R10”.

Umbundu é falado em cinco (5) províncias: Bié “Viye”, Benguela “Mbaka”, Huambo “Wambu”, uma parte do norte da Huíla “Wila” e ao sul do Kwanza – Sul. A área desta língua é desde o litoral de Mbaka até ao Moxico, na linha este-oeste; de norte a sul, vai desde Seles e Kwanza até ao paralelo 15° perto da Matala.

De acordo com Fernandes e Ntongo (2002), “as línguas vizinhas do Umbundu são: A norte: Kimbundu, a oeste: Cakwe e Ngangela, a sul Olunaneka e Oshihelelo” (p. 55).

A língua Umbundu também tem muitos dialectos, que, de igual modo, não trataremos nesse artigo, tal como fizemos referência no parágrafo acima.

6. Identificação e análise Estilística das figuras fónicas nos provérbios Kongo e Ovimbundu

Os provérbios do grupo étnico linguístico Bakongo e Ovimbundu são recolhidos a partir das fontes orais, por intermédio de um inquérito oral e de uma conversa amigável, que tivemos com os conhecedores da cultura tradicional dos povos Kongo e Ovimbundu. Para além das fontes orais, recorreremos também à técnica bibliográfica e documental, para fazermos uma busca comparada dos provérbios encontrados ditos anciões e os provérbios nas outras de Chacusanga (2005), Fernando (2012) e Oliveira (2012).

Os provérbios são recolhidos maioritariamente em Luanda, concretamente no Zango, Viana, Cacuaco “Kakwaku”, Palanca “Palanka”, no Golf2

e pela outra parte por via telefónica, recorrendo aos locutores que se encontram no Zaire “Nzadi”, Uíge “Wiji”, Huambo “Wambu”, Benguela e Bié “Viye”.

O perfil sociolinguístico dos falantes das duas línguas corresponde aos critérios do nosso trabalho, e foram seleccionados de acordo com as políticas usadas no acto da recolha dos dados. Uma dessas políticas é o de ter conhecimento dos aspectos culturais, linguísticos e literários dos dois povos. Ter uma idade compreendida entre os 20 até 70 anos, não residir há mais de 15 anos em Luanda.

Alguns dos informantes tivemos de contactá-los nos óbitos, festas tradicionais e outros nas igrejas, no caso da Igreja Católica, Kimbangu, Simão Toko, Adventista do 7º dia, IEBA e por fim, nas igrejas Pentecostais.

Para além das técnicas bibliográficas, documentais, recorreremos à técnica de transcrição e observação. Os métodos usados foram o qualitativo-quantitativo, estruturalista e o indutivo-dedutivo.

Os instrumentos usados para recolher e transcrever os dados, são: papel, lapiseira, lápis, computadores e telefone.

A seguir, passamos por apresentar, explicar e analisar os provérbios em cada língua, que são exemplificados para cada figura seis (6) provérbios, ficando três para cada uma das línguas, totalizando em vinte e quatro (24) provérbios.

1. Aliteração nos provérbios Kongo e Ovimbundu

Como vimos, a aliteração trata de uma figura fónica, que se ocupa na repetição do som consonântico. As repetições dos fonemas são observadas nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Exemplos de aliteração em Kikongo e Umbundu

Aliteração em Kikongo	Aliteração em Umbundu
Mázà mávéwà, kámámánísàngà vwínà kò. “A água de oferta, não acaba a sede.”	Òlóbíngà vyómbábì kàvíkútíwà pònángà ndá wátòlísákà vítúmbà. “Os chifres da gazela não se amarram no pano. Pois, quanto mais apertares, mais ficam à mostra”.
Nsúsù léngólè kìntélè, kímfi kyándì kyá yùkútà kìnà. “A galinha que olha o gafanhoto com desprezo, a sua moela está saciada”	òkúlítúndàa kúli àkúlù, òkúlyéndà kúli àkúlù. “Onde nasce o sol, lá estão os antepassados, no poente também estão os antepassados”
N´lémbò kúmì mìsíkángà ngómà, n´lémbò ùmòsì ká úléndì sùkúlà lósè kó. “Para tocar o batuque, são necessários dez dedos, um único dedo não pode tocar batuque nem lavar a cara.”	Cípépà cípwà, cílímbà. “Não há bem que sempre dure, nem mal que nunca acaba as dificuldades”

Fonte: Elaborado pelo autor, 26/09/2024

Nos exemplos de aliteração identificados nos provérbios de Kikongo e Umbundu, apresentados na tabela número 1, conseguimos verificar a repetição das consoantes: m, k, l para Kikongo, e k, c, mb para Umbundu. Esses e outros fonemas consonantais encontrados de forma repetida nos provérbios são verdadeiros exemplos de aliteração.

Depois de termos apresentado os exemplos de aliteração da língua kikongo e umbundu, importa dizer que as semelhanças de aliteração estão identificadas nos sons consonânticos de forma geral, e de modo particular, na grafia da consoante k, para as dissemelhanças, apontamos a grafia dos [l, c, mb].

2. Assonância nos provérbios Kongo e Ovimbundu

Diferente da aliteração, que se ocupa de estudar a repetição dos sons consonânticos nos versos ou nas estrofes, a assonância trata de estudar e de verificar, a repetição de sons vocálicos no verso ou nas estrofes.

Os exemplos a seguir quer em Kikongo, quer em Umbundu, permitirá a identificação da ocorrência deste fenómeno.

Diferente da aliteração, que se ocupa de estudar a repetição dos sons consonânticos nos versos ou nas estrofes, a assonância trata de estudar e de verificar, a repetição de sons vocálicos no verso ou nas estrofes.

Os exemplos a seguir quer em Kikongo, quer em Umbundu, permitirá a identificação da ocorrência deste fenómeno.

Tabela 2: Exemplos de assonância

Assonância em Kikongo	Assonância em Umbundu
<p>Òkókò kwà lúmósò kwá káyà, òkwá lúnénè kàkúléndì záyà kó.</p> <p>“Se a mão direita oferecer algo, a esquerda não pode saber.”</p>	<p>Ònjílà kúpítì kúkà ìpémè òvísápà. “Assunto que ignoras, não divulgues”.</p>
<p>Vó vângà vângà, vângululà. “Se vais fazer, refaça”</p>	<p>Pèsísà pányálè òngólò, pèkám̀bà pányálè òkúléválápò. “O inimigo da amizade são os empréstimos, e do luando é o joelho”.</p>
<p>Dísò dífwídì mpímà dyélè bètélà kókílò.</p> <p>“o olho que estraga de noite, vai de acordo com o sono.”</p>	<p>Òkáhómbò twàpáyà lásómà, òkácípà túnyáléhà kútányà. “Toda a imoralidade feita com a cumplicidade do chefe, mesmo revelada, não causa problema”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 26/09/2024

Considerando os exemplos de assonância apresentados em Kikongo e Umbundu, isto é, na tabela número 2, conseguimos identificar nessas duas línguas, a repetição dos sons vocálicos no caso de Kikongo [a, i, o,] e para Umbundu os sons identificados são os mesmos. Nos referidos sons, encontramos mais semelhanças de que dissemelhanças. Deste modo, as semelhanças são gráficas e encontram-se nas mesmas posições.

3. Rima

A repetição propositada dos mesmos sons que se verifica a partir da última vogal tónica da palavra de dois ou mais versos é um dos elementos para identificar a rima.

Essa explicação é pertinente para as línguas neolatinas no caso particular do Português. Deste modo, para as línguas bantu, não se fala de vogais tónicas ou átonas, como aspectos a levar em consideração no estudo da rima. Mas fala-se de tons que

podem ser alto, baixo e modulado. Sobre essa questão dos tons, os leitores podem conferir Ngunga (2014) e Ntondo (2015). Pois, nas obras destes autores, encontramos uma explicação detalhada sobre os tons.

Atendendo que as línguas bantu são consideradas como línguas tonais, não podemos levar a peito, as regras de estudar a rima à realidade das línguas indo-europeias, em função das particularidades que as línguas têm.

Tabela 3: Exemplos de rima

Rima em Kikongo	Rima em Umbundu
Vó kó kàngálà yándì kó, kúmání ènkútà kó. “se não vais viajar com ele, não acabes o farnel dele”	Ndáwákwátà òkásítù àkám̀bàv̀kútúv̀ílílà, ndá wálúndílíwà vòsì v̀àtílà. “O pobre nunca tem razão e nunca tem amigos”
Nkókò wàtékámá kàsólá kúkàlútílà, lúmbù ùsìngámà kúndá yí kúmvávílá. “O rio torto não escolhi o lugar por onde passar, o dia que ficar direito, vou te procurar uma cadeira”.	Ndá ngó kwásúmbílè ùsítù, sùmbílá òngwé ìlángímò “Embora não nutras respeito pela mata, respeita o leopardo que nela reside”
Èfúlú k̀sóngwàngà kákà è n ́lémbò, vátà kákà vé túngwàngà. “Todo sítio onde sempre apontam o dedo, sempre constroem lá.”	Òpópyà òngánjì, òmálápò èyè òsómà “O advogado fala, o rei decide e conclui”

Fonte: Elaborado pelo autor, 26/09/2024

Os exemplos de rima apresentados na tabela número 3, correspondem a realidade da repetição dos sons tonais, e que consideramos como elementos que representam a rima no caso das vogais: [o, a e u] para o Kikongo e para Umbundu, encontramos a repetição dos mesmos sons e alguns casos as glides. Desta feita, para o caso da rima, a semelhança no contexto gráfico e na posição dos mesmos sons são fundamentais nessas duas línguas, ou seja, não foram encontradas dissemelhanças.

4. Paronomásia

A paronomásia, diferente das três primeiras figuras exemplificadas acima, apresenta uma diferença, pelo facto da mesma se ocupar de estudar a repetição dos sons de palavras colocadas muito próximas umas das outras, que foneticamente são semelhantes,

tenham ou não a mesma raiz, e que podem ter ou não o mesmo significado.

A seguir, descrevemos os casos de paronomásia quer seja para Kikongo, quer seja para Umbundu.

Tabela 4: Exemplos de paronomásia

Paronomásia em Kikongo	Paronomásia em Umbundu
Longa mwana kwenda kumakino, kulongi mwana tuka kumakino. “Ensina a criança que vai à festa, e não ensina a criança que vem da festa.”	Kémbà l`ékákà, kémbà k`òméle, k`óngólósi òkémbà èkàsà. “A mente com afinco de manhã, a noite até as pegadas com jeito e com arte, irás em toda parte.
Kyaku kyaku, Kyangani kyangani. “O que é teu, é teu, o que é do outro, é do outro”	Cóvè cóvè, càmalè càmalè. “O que é teu, é teu, o que é do doutro, é do outro”.
Àvó sé kàtúlà kímá mùdísù dyá nkwákù, kàtúlà ntétè mùdísù dyákù. “Se queres tirar algo no olho do outro, tira primeiro o que está no seu olho”	Cìnyólà òvávà òngándù, cìnyólà èpàtà òlógéndè, cìnyólà òfékà òvíswálónjì. “Quem torna a água perigosa é o crocodilo, quem torna a família desunida é o estranho, os que estragam o país, são os avarentos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 26/09/2024

Nos exemplos da tabela número 4, quer para Kikongo, quer para Umbundu, estão identificados os casos de paronomásia, pelo facto de termos verificados as repetições de sons em palavras muito próximas nos casos de [mwánà, kùmákínà, kyákù, kyángán] e por fim [kàtúlà, mùdísù e dyá] para Kikongo e para umbundu os casos são: [Cóvè, Cìnyólà kémbà, òkémbà, èkàsà]. Nessas palavras, são identificadas som no interior da palavra com uma repetição intencional nos versos descritos.

Os versos das línguas bantu não têm características e não obedecem às mesmas estruturas das línguas indo-europeias.

Nos exemplos de paronomásia, encontramos mais dissemelhanças do que semelhanças. Portanto, as dissemelhanças são encontradas na repetição dos sons e grafia das palavras.

Considerações finais

O presente artigo enquadrou-se no campo de estudo da estilística comparada, que é um ramo da Linguística geral, que se ocupa de estudar comparativamente línguas da mesma família linguística. Deste modo, foi dito, nesse estudo, que o Kikongo e Umbundu são línguas que pertencem à mesma família linguística, onde a primeira é considerada como uma língua da zona H10, falada ao norte e classificada como língua transnacional ou fronteiriça, e a segunda é uma língua falada no sul de Angola, localizada na zona R10 e não transnacional.

Julgamos ter sido relevante descrever as figuras fónicas em Kikongo e Umbundu, uma vez que foram identificadas escassezes de estudos ligados às figuras de estilos ou de linguagem nas duas línguas.

As figuras fónicas encontram-se subdividas em aliteração, assonância, rima e paronomásia. Foi possível encontrar repetições de consoantes, vogais e palavras contendo sons idênticos. Todavia, a partir da análise feita, foi possível encontrar certa semelhança e dissemelhança na descrição das figuras fónicas. Portanto, as semelhanças foram encontradas na grafia, identificação e na posição dos mesmos sons repetidos, quer no início, meio e no fim dos provérbios, alguns com a mesma lógica e sentido semântico. Por fim, as dissemelhanças foram encontradas na tipologia ou características dos sons existentes nos provérbios Kongo e Ovimbundu. Em suma, os provérbios, para além de ter a sua importância na educação da juventude, também têm finalidades didácticas e serviu como objecto de estudo da nossa pesquisa.

Referências bibliográficas

- Silva, V. M. A. (1969). A Estilística, in: Teoria da Literatura, Coimbra: Almedina.
- Altuna, R. R. de A. (2006). Cultura Tradicional Bantu, Luanda: Paulinas.
- Bakhtin, M. M. (1992). Estética da criação verbal, São Paulo: Martins Fontes.
- BAtsikama, P. (2010). As origens do reino do Kongo, Luanda: Mayamba editora.
- Bortolami, G. (2005). O contacto cultural entre o Português e o Kikongo no reino do Kongo. Coimbra: SE
- Câmara, M. (2004). Contribuição à Estilística Portuguesa, 3ª Edição, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico
- Carrasco, A. (2022). Estilística da Língua Portuguesa. S.L: editora Mayamba.
- Casanova, I. (2009). Dicionário Terminológico, 1ª Edição, Lisboa, Plátano Editora.
- Chacusanga, A. (2005). A família, a morte e o onjango na cultura tradicional dos Ovimbundu, Provérbios: Filosofia dos Ovimbundu. S.L: editora Mercográfica
- Cobe, F. N. (2010). Novo dicionário Português Kikongo, Luanda, Editora Mayamba.

- Costa, F. A. da, (2006). Rupturas estruturas do Português e Línguas bantu em Angola, UCA.
- David, R. da, (1989). Justiça Tradicional nos Ovimbundu: Luanda: INALD.
- Almeida, I. M. S. (2003). História Universal 7ª classe, INID-MED, Editor EDIMEL, E.P.
- Oliveira, A. C. (2012). O Grande livro dos provérbios angolanos, 1ª Edição, Editora Stampapa.
- Dembele, B. (2016). O Uso dos Provérbios na Cultura Ovimbundu (Caso Dos Valumbali) TFC, Faculdade de Letras, UAN, Luanda-Angola.
- Dubois, J. et al, (1973). Dicionário de Linguística. São Paulo, Cultrix, 1973.
- Essenga, F. B. (2020). Análise Estilística das Canções de Bangão. Luanda: FLUAN.
- Fernandes, J. & Zavoni, N. (2002). Angola: Povos e Línguas, Luanda: Editorial Nzila
- Fernando, B. (2012). A fauna e as finalidades didáticas em Alguns provérbios Bakongo. Luanda: EAL.
- Fonseca, A. (1996). Contribuição ao Estudo da Literatura Oral Angolana, Luanda: INALD.
- Guilbert, L.(1975). La créativité lexical, Paris: Larousse.
- Guiraud, P. (1970). A Estilística, Tradução de Manuel Mailet, São Paulo: Mestre Jou.
- Henriques, C. C. (2011). Estilística e Discurso: Estudo produtivos sobre textos e expressividade, Rio de Janeiro: Elsevier.
- José, F. (2019). Zinongo - provérbios de Cabinda - sua importância na educação fundamental da juventude em Angola. Luanda: Imprimarte.
- Lamas, E. et al., (2000). Dicionário de Metalinguagens da Didáctica, Porto: Porto editora.
- Martins, N. S. (2008). Introdução à Estilística, 4ª Edição, São Pualo: Edusp.
- Monteiro, D. H. (2014). Tradição e Nacionais e Identidades: Recolha e Estudo de Canções Festivas e de Óbito Kongo e Ovimbundu. Porto: UP
- Nsiangengo, P. (2009). Manual de História da 5ªclsse, Luanda, editora livraria Mensagem.
- Ouazourassen, J. (2012). Semática de las Figuras Estilísticas en Jesús Ferrero, Análisis distribucional de Opium, Los reinos combatientes y El secreto de los dioses. Buenos Aires Paz, O, & Moniz, A. (2004). Dicionário Breve de Termos Literários, 2ª edição, Lisboa: Editorial Presença
- Todorov, T.. (1967). As Estruturas Narrativas, 3ª edição, São Paulo: Perspectiva

A Leitura: um contributo para a melhoria da competência linguística

Valéria Diogo

Resumo

Na sociedade letrada actual, saber ler e atribuir significado ao que se lê é extremamente importante, pois diz respeito a uma competência decisiva à inclusão ou exclusão de uma pessoa. Para que todos tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos, é dever da família, escola e da sociedade contribuir para o incentivo do ensino da leitura a cada indivíduo. Este trabalho teve como objectivo geral compreender a leitura como factor para a aquisição de competências linguísticas. O nosso trabalho tem como modo de investigação o descritivo, de natureza qualitativa. Dada à complexidade do nosso estudo, realizamos um trabalho de campo, dirigido a vários leitores, entre os quais estudantes e professores do curso do Ensino do Português e Línguas Nacionais-UniPiaget. Os dados analisados indicam que o hábito de leitura deve ser por prazer para que desperte o interesse cada vez mais; é de extrema importância educarmos com a leitura as nossas crianças para que, desde pequenas, consigam visualizar o mundo de diferentes.

Palavras – chave: Leitura, competências linguísticas e estratégia.

Nkufika

Mu kintwadi kya antu alongoka kya antangwa yayi, zaya tanga ye vana nsansa kina kilenda tangula kina kyamfunu, bosu kina kuma muna kala mfunu avo mu kuntula mukati avo kumbasi. Muna awonsono mukala lenda mwesi nsi, yinina salu kya kanda, kya sikola ye kya kintwadi muna lenda dyatisa muntu mu tanga. Salu kyaki ye kuma kya zaya tanga yinina mu kamba muna lenda bangula za andinga. Salu kyeto kyaki kinina ye nzila ya lungokelo lwa nsamuna, ye mpila ye fwanenesa. Mu kuma kya mpakalakena ya salu kyaki, tuvangidi salu kya mpatu, kilendelwe vangisa kwa atangi ayingi, bosu alongoki ye alongi alongi dya ndokoka ya ndinga ye mputu ye ndinga za nsi ku UniPiaget. Mambu mavangudye masongelwe vo fu kya tanga kikadila mfunu mu dizolwa lwampweni muna lenda twadisa luzolo lwayingi; kyamfunu kina longela ana muna tanga, muna eninina ankeka, alenda mona nsi.

Mvovo-nsabi: tanga, nzayi za andinga ye ngindu.

Abstract

In today's literate society, knowing how to read and assigning meaning to what is read is extremely important, as it is a skill that is decisive for a person's inclusion or exclusion. In order for everyone to have the opportunity to become a citizen, it is the duty of the family, school and society to contribute to encouraging the teaching of reading to each individual. The general objective of this work was to understand reading as a factor in the acquisition of linguistic skills. Our research method is descriptive and qualitative. Given the complexity of our study, we conducted fieldwork with several readers, including students and teachers of the Portuguese and National Languages Teaching course at UniPiaget. The data analyzed indicate that the habit of reading should be for pleasure so that it increasingly arouses interest; it is extremely important to educate our children through reading so that, from a young age, they can see the world in different ways.

Key words: Reading and language competence, individual and methodology.

O nosso tema surgiu a partir da falta de interesse dos indivíduos em ler, isso fez com que nos preocupássemos em reflectir até que ponto a não prática de leitura influencia directamente a linguagem do indivíduo. Esse problema tem afectado, alunos, professores e a sociedade de forma geral. É preocupante, porque até mesmo alguns professores deixaram de ler com regularidade, prejudicando, assim, o crescimento intelectual, não só dele como também do indivíduo aluno. Neste contexto, colocamos a seguinte questão de partida: até que ponto a leitura contribui para a competência linguística do indivíduo? Para tal, traçaram-se os seguintes objectivos: compreender a leitura como factor para aquisição de competência linguística do indivíduo; identificar de que forma a leitura contribui para a competência linguística do indivíduo.

A recolha de dados cingiu-se apenas para estudantes e professores do curso do Ensino de Português e Línguas Nacionais da Faculdade de Humanidade, Arte, Educação e Formação de Professores-UniPiaget, no bairro Kapalanga. Referente à metodologia, este estudo é do tipo descritivo e bibliográfico, de natureza qualitativa. A nossa amostra foi formada por 12 elementos, 4 professores e 8 estudantes, do segundo ao quarto ano, do curso do Ensino do Português e Línguas Nacionais.

1.1. Abordagem sobre leitura

A leitura faz a mediação entre o homem e o mundo, pois se lê para entender o mundo e assim nele conseguir viver. O papel da leitura vai muito além daquilo que o homem observava, envolve foco, paciência, capacidade de retenção, memorização, interpretação e, por último, a compreensão. O conhecimento vem da leitura, das experiências que passamos nesse mundo, não é só leitura aquilo que vimos num papel, num semáforo, num painel de publicidade, mas também naquilo que observamos ao nosso redor e do testemunho que, muitas vezes, nós damos no nosso dia a dia. Nesta perspectiva, Rosa afirma que:

A leitura não é apenas a descodificação da palavra escrita, de nada ela seria se não tivéssemos a leitura do mundo, pois, Freire (citado por Rodrigues, 2016) entende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e oralidade se prendem dinamicamente” (p.17).

Lê-se o mundo e compreende-se a razão das coisas e dos fenómenos. Em termos de leitura de algo escrito, esta passou a ser um elemento fundamental na compreensão e preservação da memória. Esta leitura pode ser feita de forma silenciosa, oral, expressiva, dramatizadora, coral e criativa. Ramos e Naranjo (2013) referem que, para o desenvolvimento de competência, essas formas de leituras não são suficientes, apresentando assim outra classificação: leitura de pesquisa, de exploração, cognitiva, lúdica ou de recreio.

1.1.1 A leitura e a competência linguística

A leitura deve ser uma prática constante e recorrente na vida do indivíduo, porque é com ela e por ela que se desenvolvem certas competências linguísticas e comunicativas.

Há vários tipos de competências, sendo a leitura uma delas. É notório o grande papel que a mesma desempenha na sociedade e na vida do indivíduo como pessoa humana, ser racional e cognitivo. A competência linguística desenvolve-se não só pela leitura, mas também pela interacção entre os falantes.

A leitura é um processo contínuo, activo e dinâmico, tal como refere Frias (2014):

aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que se inicia com o nascimento da criança, prolongando-se depois ao longo da sua vida e que pressupõe um conjunto de competências, aos vários níveis de desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor. (p. 36)

É fundamental que os educadores compreendam o funcionamento desses processos de forma a promover momentos de ensino-aprendizagem nesse domínio.

O desenvolvimento da leitura começa no berço, onde os pais serão os actores modeladores para o aprendiz do indivíduo. Depois surge o período em que o indivíduo deverá ingressar na escola para que assim possa dar continuidade ao seu aprendizado.

O aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem, ele é o actor que será moldado para o desenvolvimento de certas competências. É nesse momento que entra o outro actor que faz parte do processo de ensino aprendizagem, o professor tem o papel de junto ao aluno trabalharem a leitura, a fim de alcançarem os objectivos que foram traçados, como afirmam Zabala e Arnau (2014):

que um currículo com base em competências representa a formação em aprendizagens que tem como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais. O essencial das competências é seu carácter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida. (p. 12)

A competência de um indivíduo é medida pela prática nos vários contextos existentes. A competência ganha-se lendo e praticando. Na sociedade actual, os jovens têm certas dificuldades em desenvolver competência linguística por não possuírem o hábito à leitura, não procuram conhecer outras ideias a partir dos livros e, muitas vezes, deixam de ser competentes nas áreas em que irão actuar futuramente. O indivíduo de hoje procura somente saber e esquece-se do saber para saber fazer. Muitas vezes, lêem superfluamente e não colocam em prática aquilo que aprendem durante a leitura e o saber, muitas vezes, porque colocamos a preguiça de desenvolvermos sem depender de outrem sempre em primeiro plano.

Para Ramos e Naranjo (2014), a leitura contribui para a competência linguística, pois,

contribui para desenvolver capacidades na expressão oral e escrita que permitem fazer uso cada vez mais correcto, culto e expressivo da língua. Do ponto de vista psicológico, a leitura é uma actividade valiosa, por meio da qual não só se alcançam momentos de recriação, mas também se ajuda a ampliar os limites da experiência. A leitura incita a analisar a conduta humana, a valorizar as atitudes positivas ou negativas e contribui para criar padrões de conduta mais elevados. (p. 25)

Quem lê nunca é a mesma pessoa, segundo o ditado popular. A leitura para além de melhorar a capacidade oral e escrita, a capacidade de assimilação e acumulação de conhecimentos, também faz do indivíduo um ser culto e experiente. Quem lê adquire competências em escutar, em comunicar, em interpretar, em imaginar, em criar, em memorizar, em discursar, em argumentar e em escrever.

1.2. Contributo da leitura para a esfera social

No geral, a leitura contribui para a vida do indivíduo, porque estimula a mente (agregando vários conhecimentos), favorece na construção da escrita correcta, eleva a auto-estima e ajuda na criação de novas palavras.

A leitura não só pontencia os conhecimentos gramaticais, mas também pelos conhecimentos sobre a cultura, que acabam por fazer parte da sociedade. Aqui podemos incluir a perspectiva psicossocial, onde encontramos a leitura como transformadora de um indivíduo mais

cultural. Para Mendes e Brunoni (2015), “a aquisição da leitura é fundamental para o progresso de uma cultura” (p. 15).

É de extrema importância que os pais sejam os guias no âmbito da leitura para melhor preparar o indivíduo para a vida escolar e ajudá-lo para o desenvolvimento cognitivo e motor. Quando a família incentiva o hábito à leitura, é benéfico para o indivíduo que estará a ser preparado desde a tenra idade.

A escola é o lugar de contacto com os grafemas e com os sons. Assim, o conhecimento que os professores passam em sala de aula não deve ser vago e nem limitado, deve ser abrangente e de acordo com o contexto dos alunos. Daí que, a escola deve ser o pilar físico (que proporciona condições para que as tarefas entre o professor e o aluno se realizem).

Um indivíduo, bem formado, chega a ser um excelente profissional e um bom actuante na sua área de formação, e, para que isso seja possível, é necessário ter-se domínio de certas habilidades, uma delas é a leitura. A leitura ajuda o indivíduo a ser um profissional mais eloquente, um bom discursor, assim como afirma Libâneo (2006), “cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a sua participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social” (p. 17).

O indivíduo não lê simplesmente para descodificar os códigos, mas também para aprender a viver em sociedade e a fazer parte de uma cultura activa e actuante.

O acto de ler é muito mais do que descodificação de sons e aprendizagem dos mesmos. A leitura vai muito além daquilo que está grafado, é olhar para o leitor como um ser social, capaz de conquistar o seu autonomia linguística que irá permitir ao mesmo ampliar os seus conhecimentos. O leitor passa a ver, a viver e a entender melhor o seu universo de formas a saber lidar com a realidade.

2.1 Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos durante a recolha dos dados, e podemos constatar os resultados com base nas entrevistas que foram realizadas.

Para a realização das entrevistas, foram compiladas algumas questões todas elas interligadas e sequenciadas. Os indivíduos foram designados por letras alfabéticas. Na análise dos resultados, apresentamos as respostas de alguns indivíduos que nos pareceram mais consistentes.

Sobre a questão: de que modo a leitura contribui para o desenvolvimento da competência linguística:

- O indivíduo A respondeu que a leitura contribuiu para expandir o seu vocabulário e ajudar a escrever correctamente;

- O indivíduo B afirmou que é com a leitura que ele melhorou as suas competências de escrita, e diz que tem ajudado muito, principalmente quando lê a gramática;

- O indivíduo D disse que ajudou na sua retórica, argumentar com palavras concisas, construções de frases coerentes e concisas, ajuda na sua interpretação e compreensão e no conhecimento de novas palavras;

-O indivíduo H disse que contribui em muita coisa, desde a sua forma de ser, de estar, de falar e de agir, e lhe mantém mais informado.

Como se pode observar, as respostas dos respondentes indicam que a leitura contribui para o desenvolvimento da competência linguística. É a partir dela que o indivíduo aprende o que se passa no mundo e amplia o leque de seu conhecimento. Conforme reconhecem Mendes e Brunoni (2015), a leitura amplia o horizonte de conhecimento de um indivíduo, contribuindo também para a compreensão da sua cultura.

Na questão: qual é a importância que a leitura tem na sua vida, tivemos as seguintes respostas:

Os indivíduos B, C, D, E, F, G, H, I, J, e L apresentaram respostas quase similares. Para eles, a leitura tem uma grande importância nas suas vidas, porque ajuda no desenvolvimento intelectual.

O indivíduo A foi o único a aprofundar a importância da leitura numa perspectiva psicológica. Tem uma grande importância na sua vida, porque é por intermédio da leitura que consegue consolar-se em momentos difíceis que viveu e por intermédio da leitura ele conseguiu reencontrar-se, buscando lugares silenciosos e isolados.

Na obra *Psicologia da Aprendizagem*, Piaget (citado por Nunes e Silveira, 2013) refere que o,

processo de desenvolvimento envolve interpretação da realidade, assim como reconstrução desta. É um movimento (vital) da acção humana que busca sempre o alcance de um estado de equilíbrio, havendo uma tendência no ser humano a uma adaptação cada vez maior à realidade. (p. 45)

O indivíduo A tem a mesma visão que os autores, quando mencionaram o estado de equilíbrio, que pode ser espiritual, afectivo e intelectual.

Frias, na sua obra intitulada: *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica*, traz uma ideia mais desenvolvida sobre o desenvolvimento de competência em crianças. Analisando a obra de Frias, verificamos que o mesmo aborda a leitura como o foco da aprendizagem, trazendo o professor como mediador desse processo. Frias (2014), aponta o quão importante é o papel do educador e da família no desenvolvimento de competência linguística.

Questionados quais foram as competências linguísticas que cada um desenvolveu com base na leitura, tivemos as seguintes respostas:

- O indivíduo A desenvolveu competências metalinguísticas (sinais de pontuação e

acentuação) e a interpretação.

- O indivíduo B desenvolveu competências orais e de redacção.

- Para o indivíduo C, disse que agora não saberia explicar. Que já leu tanto, mas que ainda não aprendeu nada.

- O indivíduo D desenvolveu competências orais, interpretativas, compreensão e na escrita.

O indivíduo E desenvolveu competência comunicativa e a competência linguística (no emprego de certos termos e preposições).

- O indivíduo F desenvolveu competência vocabular, na velocidade de leitura, interpretação e competência analítica e crítica.

Foi uma busca árdua e de extrema aprendizagem realizar essas entrevistas. Com elas, verificamos que, por mais leitura que façamos, nem sempre agregaremos aquilo que esperamos. Verificámos também um nível aceitável de competência linguística que os mesmos agregaram no caminhar de suas vivências com base na leitura. Um aspecto que não se pode colocar de lado é o facto de que, durante a entrevista, notámos que alguns dos entrevistados fazem a prática diária de leitura para que possam estar informados e não para entender.

Para Viana (2022), a leitura é importante para a aquisição de competência linguística, ela aborda a leitura como um meio para se lograr conhecimentos, utilizando bases linguísticas. “Nestas bases linguísticas, podemos incluir um conjunto de sub-competências como: conhecimento lexical, rapidez de evocação lexical, compreensão semântica, domínio das relações gramaticais e consciência segmental da língua” (p. 21). Moraes (2013)

Conclusão

Olhando para aquilo que foi desenvolvido, verificámos que não basta só ler para se ter competência linguística, mas também o leitor deve aprofundar a leitura activa e de entendimento para que assim chegue ao nível de competência que se pretende.

A escrita tem um lugar de destaque na esfera educacional, profissional e social. A prática da leitura, em si, não só nos torna seres reflexivos e críticos, como também ajuda no desenvolvimento do discurso oral do indivíduo que a pratica. Vimos também que a prática da leitura é fundamental para a melhoria das competências linguísticas do indivíduo, para a sua formação e também para uma imagem social.

O hábito de leitura deve ser por prazer para que desperte o interesse cada vez mais. É de suma importância estimular-se o hábito à leitura às nossas crianças para que, desde pequenas, consigam visualizar o mundo de diferentes formas.

Até mesmo o indivíduo não letrado consegue fazer leitura (fazendo menção da leitura do mundo). Tendo em conta as entrevistas feitas, concluímos que não devemos nos descuidar da prática de leitura. Verificamos que, por mais leitura que façamos, nem sempre absorvemos aquilo que esperamos.

Referências bibliográficas

Frias, R, J. (2014). O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar – O contributo de consciência fonológica. (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa). Coimbra: ESE

Libâneo, J, C. (2006). Didáctica. Brazil: Cortez

Mendes, E, C, C, S. & Brunoni, D. (2015). Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, Família e escolar. Volume II. São Paulo: Mackenzie.

Moraes, F, C, C. (2013). Formação de Competências. 3ª Edição. Brasil

Nunes, A, I, B, L. & Silveira, R, N. (2015). Psicologia da Aprendizagem. 3ª Ed. Fortaleza-Ceará: UECE.

Ramos, S, T, C. & Naranjo, E, S. (2013). Didática da Leitura. Luanda: Escolar Editora

Rodrigues, C, R, M. (2016). A influência da família no hábito de leitura. S/L

Viana, F, L, P. (2022). Melhor Falar Para Melhor Ler. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-5anos). 2ª Edição. Minho: CEC

Zabala, A. & Arnau, L. (2014). Como Aprender e Ensinar Competências. 2ª Edição. Brasília.

Natureza e cultura em “A Praga” de Óscar Ribas-uma relação entre sociedade e textualidade

Estêvão LUDI

ORCID:<https://orcid.org/0009-0001-4656-1562>

Resumo

Em cada sociedade, as realidades são representadas e expressas olhando para a natureza. A maneira de expressá-la depende muito de cultura para cultura. Dentro do plano artístico, as realidades, também, aparecem numa representação feita com estética num estilo particular. Óscar Ribas, na obra em análise, aproveita-se daquilo que observa à sua volta, e constrói textualidades, tendo como linha a natureza e cultura. Este estudo é de carácter qualitativo, tendo como técnica a documental e a bibliográfica. O objectivo consubstancia-se na compreensão da relação entre textualidades e sociedade, a partir da cultura e natureza. Os dados analisados apontam que a natureza é interpretada de forma diferente em cada sociedade. A cultura é um dos elementos que define os homens, sendo que a compreensão dos fenómenos e da realidade cultural é feita por via da cultura. Ou seja, a maneira como cada grupo define os objectos depende muito do valor cultural.

Palavras-Chave: textualidade, sociedade, natureza e cultura.

Abstract

In each society, realities are represented and expressed by looking at nature. The way in which this is expressed depends greatly on the culture. In the artistic sphere, realities also appear in a representation made with aesthetics in a particular style. In the work under analysis, Óscar Ribas takes advantage of what he observes around him and constructs textualities, using nature and culture as his line. This study is qualitative in nature, using documentary and bibliographic techniques. The objective is to understand the relationship between textualities and society, based on culture and nature. The data analyzed indicate that nature is interpreted differently in each society. Culture is one of the elements that defines people, and the understanding of phenomena and cultural reality is done through culture. In other words, the way in which each group defines objects depends largely on cultural value.

Keywords: textuality, society, nature and culture.

Introdução

A visão pela qual “a natureza é tudo o que existe” remete-nos a várias dimensões para a sua análise. Nesta conformidade, cria-se a relação de que tudo o que é feito está rodeado de realidade natural. Neste pressuposto, podemos afirmar que o homem é fruto da cultura, por estar ligado à natureza. A sua acção nela – natureza - resulta também em cultura; daí que a cultura é tudo aquilo que o homem produz, tendo como elemento de partida a natureza. Deste modo, podemos estabelecer uma similitude entre natureza e cultura, dentro das manifestações e experiências do homem. Falar do homem é fazer referência a um ser social que nasce, desenvolve e reproduz, alargando a espécie. O alargamento da espécie humana dá resultado às comunidades que concomitantemente formam as sociedades. Neste estudo, a nossa visão centra-se na relação entre sociedade e textualidade, olhando para as marcas da natureza e cultura entre os dois elementos e demonstrar as diversas maneiras de como a natureza e cultural circulam na sociedade. Como se sabe, em todas as manifestações, quer artísticas como científicas, a natureza está sempre presente. Na obra “A Praga”, as marcas da natureza e cultura entrelaçam-se num tom da afirmação de identidade.

A literatura é uma das formas que as sociedades utilizam para partilhar os hábitos e costumes e todas as práticas sociais, políticas ou religiosas. Ela, para além desta particularidade, educa e procura integrar os indivíduos na comunidade, capacitando-os em matérias

de resolução dos conflitos comunitários. Analisar uma obra como A Praga, de acordo com a dimensão cultural e histórica que traz, é inevitavelmente fazer reviver uma memória colectiva. A função social, independente da vontade ou “da consciência dos autores e consumidores de literatura, decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais e do seu carácter de expressão, coroada pela comunicação” (Amélia & De Holanda, 2006, p. 4).

1.1. A Natureza como Fonte de Inspiração da Realidade Material

No sentido geral, entende-se por natureza a diversidade de caracteres exteriores que permitem a classificação de um ser ou de uma coisa numa determinada espécie ou categoria. Em todas as circunstâncias, avalia-se o carácter natural de tudo o que existe ao construir o estado material, que exterioriza o valor excêntrico. Tal como a arte da pintura e escultura do Renascimento nos séculos XV e XVI, com Botticelli, Miguel Ângelo, Leonardo da Vinci, Donatello, Brunelleschi, baseada na beleza dos elementos do universo, a natureza, actualmente, continua a ser fonte inspiradora. Pois tudo quanto existe é obra do mundo exterior. Deste modo, a natureza é “o mundo exterior ao homem [...] ou o sistema das leis que regem e explicam o conjunto do mundo exterior” (Costa et. al, 2014, p. 1169).

Para projectar a imagem do mundo natural, o homem procura interiorizar as suas experiências e as suas acções. Como se sabe, o estado natural incorpora a lei do seu fundamento, sem o qual, o homem não cumpriria a estreita relação

entre si e a natureza. Neste âmbito, ele se encontra entre o social e o natural. Na mesma dialéctica, Lévi-Strauss (2009) afirma que o homem é um ser biológico “ao mesmo tempo que um indivíduo social. Entre as respostas que dá às citações exteriores ou interiores algumas dependem inteiramente de sua natureza, outras de sua condição” (p. 17). Não se pode estabelecer um sistema binário válido entre a variável sim e o não, quando se pretende determinar a sua fronteira. Senão mesmo, nestes casos, “é anulada a pretensa distinção pela separação binária entre homem e natureza [...] o homem, já por via do seu corpo como primeira mídia, não pode continuar a ser visto como uma realidade independente do mundo natural” (Paxe, 2015, p. 187). Independentemente do lugar, o homem é e estará sempre indissociável da natureza; é dela que consegue materializar os planos traçados; é nela que tudo é realizado e ou concretizado. Daí a inspiração unívoca de tudo quanto é fruto do homem, tanto na arte, na política, na religião como em qualquer sector.

Apesar de a natureza ser o conjunto de tudo quanto existe, a maneira como cada comunidade a encara é diferente. De igual modo, ela não se apresenta de maneira determinante e semelhante em todas as sociedades ou em grupo de indivíduos. Em cada região, assim como em cada período, a inspiração ou interpretação da natureza varia. Pode constituir-se entre valores interiores do talento pessoal ou valores exteriores do meio circundante. Por isso Dulley (2004) entende que o significado da natureza “não é o mesmo para os grupos sociais de diferentes lugares e épocas na história” (p. 16). Ela é pensada, a partir de relações sociais. Para se efectuar uma visão da acção do homem e da base natural, Dulley (2004) firma que a arte seria a “habilidade da imitação da natureza, sem entretanto reproduzi-la, e a técnica uma forma de domínio sobre a natureza, sem, entretanto,

reproduzi-la” (p. 17). Portanto, a realidade material é uma inspiração da beleza da natureza, recriada segundo o talento de cada um ou de cada sociedade. Mas a acção só se realiza a partir da cultura e com experiências culturais, como a seguir desenvolveremos.

1.2. Natureza e Cultura

A nossa abordagem, nesta parte do trabalho, prende-se com os traços distintivos que se podem consubstanciar ao fazer menção à natureza e cultura. O que tentamos levantar como reflexão, tendo como base a obra de Óscar Ribas, é, porém, a ideia segundo a qual a cultura funcionaria sem reflexos da natureza. Na verdade, os sistemas valorativos nas diversas concepções do mundo material constituem cultura, e esta representa o modo como a comunidade local concebe a natureza. Se esta proporção corresponder à dinâmica de toda a criação humana e cultural, então comungamos com a ideia de Imbamba (2010), que “a cultura é tudo aquilo que o homem cria, graças às suas faculdades privilegiadas que possui” (p. 34)

E, conseqüentemente, a natureza é pensada naquilo que o homem procura criar ou inovar para obter a cultura. Assim, para Dulley (2004), somente o homem tem a capacidade de pensar “culturalmente (acumular e reflectir sobre conhecimentos), reforça-se a visão de que ao se referir a ambiente, refere-se ao conjunto dos meios ambientes de todas as espécies, pensados e/ou conhecidos pelo sistema social humano” (p. 20).

Aqui, construímos uma relação intrínseca entre os dois elementos, natureza e cultura, não no sentido de oposição ou de hierarquia. Afinal nem um nem outro aparece numa posição de privilégio, embora a natureza sirva de arquétipo de toda a recriação.

a cultura não pode ser considerada nem simplesmente justaposta, nem simplesmente superposta à vida. Em certo sentido substitui-se à vida, e em outro sentido utiliza-a e a transforma para realizar uma síntese de nova ordem. Se é relativamente fácil estabelecer a distinção de princípio, a dificuldade começa quando se quer realizar a análise. Onde acaba a natureza? Onde começa a cultura? É possível conceber vários meios de responder a esta dupla questão. Mas todos mostraram-se até agora singularmente decepcionantes. (Lévi-Strauss, 2009, pp. 17-18)

A interação entre cultura e natureza, segundo Wagner (2012), na sua obra *A Invenção da Cultura*, é uma dialéctica fruto da convenção que frequentemente continua a ser reinterpretada: “porém, está constantemente perdendo terreno, pois na medida em que os efeitos da interpretação se tornam cada vez mais óbvios, a distinção essencial (Cultura versus natureza) que ela precipita sofre uma relativização cada vez maior” (p. 178). Wagner fala da efectivação da capacidade tecnológica do homem; ao criar máquinas com reflexo da natureza, denominou “natureza Culturalizada”, e ao criar máquinas com uma capacidade poderosa, denominou “Cultura naturalizada”. Esta convivência da natureza e cultura, na tecnologia como em outras áreas da ciência ou do saber, é comum em todas as sociedades. Desta feita, pode-se dizer, conforme Alves (2015), que, “em todas as partes geográficas do planeta, a natureza interfere na cultura” (p. 160).

As sociedades ou grupos sociais procuram os reflexos da sua realidade para traduzir a natureza da sua cultura. Por isso, a cultura de uma região é diferente de outra

região, tudo porque, como já referimos, a interpretação da natureza difere de sociedade para a sociedade. Importa salientar que a natureza e a historicidade do homem, como assegura Imbamba (2010), “realizam-se e manifestam-se na sua cultura. Por isso, para que o homem seja autenticamente homem, e não se confunda com os outros animais, deve saber criar, avaliar, criticar e projectar uma cultura que torne a vida sempre mais humana” (p. 30). Se o homem é o responsável pela criação da sua cultura, podemos reflectir sobre a questão da valorização daquilo que caracteriza as comunidades. As atitudes ou modos de viver são fruto das realidades culturais que as sociedades criam ao longo da sua convivência para interpretar a natureza.

Com isto, podemos identificar também o espaço da natureza e cultura no texto literário, sendo fruto da criatividade humana. Estes textos são a alma da invenção do homem a partir de experiências sociais. No entanto, não se produz enquanto objecto de estudo sem abertura com o mundo exterior, imanente e cristalizado, “mas sim como constante diálogo entre textos e culturas, constituindo-se a literatura a partir de permanentes processos de retomadas, empréstimos e trocas” (Alós, 2006, p. 1). No texto “A Praga”, a natureza e cultura fundamentam-se numa razão artística, voltada para a realidade social de Angola.

1.3. Textualidade e a Relações entre os Objectos

As concepções sobre a textualidade requerem um espaço de comodidade ou de aceitação entre o meio envolvente, onde o texto é produzido. Certamente, o texto não surge do nada, ele é um processo. A sua produção é resultado de situações concretas de interacção entre os indivíduos, durante a sua comunicação.

Na linguística, o termo texto começa a ser objecto de estudo a partir dos anos sessenta, apresentando, desde já, uma outra concepção da que era tida no seu uso corrente, anteriormente. A sua origem é atribuída a Louis Hjelmslev, como assegura Almeida (2011, p. 65), pois essa “guinada textual da linguística começou a ser registada nos dicionários lexicográficos da área” (p. 65). Mas é com o trabalho de Peter Hartmann, apresentado em 1964, na Conferência de Constança, que se começa com a perspectiva da linguística textual. A partir do trabalho de Hartmann, conforme Oliveira et. al (2000), o termo textualidade passa a designar, precisamente, “uma estrutura bilateral que reúne, em simultâneo, aspectos da linguagem e da ordem social. O texto aparece, então, como a realização concreta da estrutura textualidade, numa dada situação de comunicação” (p. 63). Neste caso, o texto é o suporte ou o papel e a textualidade, as disposições da linguagem contida no texto, ou seja, o primeiro é o material e o segundo é a realização concreta do primeiro.

Citando Roland Barthes, um dos autores determinantes para a concepção e difusão de uma noção literária de texto, Almeida (2011) refere que:

um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas onde

se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura (p. 68).

A questão de textualidade é apontada tendo em conta alguns factores como a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a intertextualidade, a coerência e a coesão. De acordo com estes factores, na visão de Costa Val (1991), o texto não é um simples produto, pelo contrário, é um processo. Este processo efectiva-se a partir da comunicação entre os indivíduos, quer de forma oral quer escrita. Por outro lado, toda a manifestação verbal dá-se “sempre por meio de textos realizados por algum género” (Marcuschi, 2008, p. 154). A construção de relações dos objectos efectiva-se a partir das proximidades dos modelos que as sociedades constroem. Os objectos dão o seu carácter material, configurando numa razão, que muitas vezes, se encontra consolidada na estrutura textual. Marcuschi, ao posicionar o texto num paradigma vertical, sendo um processo, talvez sua intenção seja situá-lo no seu universo de instrumento comunicativo.

Mais que uma ferramenta para a transmissão daquilo que as sociedades dispõem para o bem comum, a relação entre textualidade e os objectos também procura enaltecer a essência dos valores artísticos. Estes elementos, segundo Paxe (2015), “configuram as traduções textuais que também devem ser entendidas como a forma como os textos, nas suas diferentes relações vão superando as fronteiras e gerando novos códigos” (p. 194). Daí aferirmos a obrigatoriedade dos factos criados confinar com a natureza cultural. Qualquer estudo dos objectos leva-nos, “em consideração processos culturais e tecnológicos, e as relações entre tais espaços alargam-se em ambientes comunicacionais complexos” (Dos Santos, 2015, p. 98). Para Dos

Santos (2015), as realidades construídas traduzem novas técnicas “em modelos já existentes, fixando-os – uma vez que se aprende os novos modos por processos de semelhança. Relacionar os objectos, por mais próximos que estejam, é dar complexidade aos processos e às suas relações” (pp. 100-104). E o texto, neste caso, conforme Júnior (1999,), “constitui a unidade mínima da cultura” (p. 40), enquanto sistema operante complexo; para além de circular, nele, a linguagem da criação social, também circula a criação individual.

Logo, com aquilo que Óscar Ribas traz como letra, na obra em análise, podemos perceber que a textualidade não se constitui somente como um conjunto ou somatório dos elementos. Pois, de forma particular, o texto é o “resultado de uma interação de elementos e sua projeção temporal” (Júnior, 1999, p. 44). Os objectos, quer a nível linguístico como a nível da realidade social do conteúdo, formam uma similitude com o texto. Cada segmento forma uma relação que resulta na construção de ideia central e secundária ao longo do texto.

1.4. Natureza e Cultura em “A Praga” de Óscar Ribas: Relação entre Sociedade e Textualidade

Analisar qualquer obra de Óscar Ribas não é uma tarefa fácil, pela grandeza da estrutura e da linguagem que o autor utiliza nos seus textos. Ele é um dos exímios intelectuais da primeira geração que o país registou. A complexidade dos seus textos prende-se pela qualidade imprimida em quase todas as suas obras, onde o Parnasianismo circula no seu interior. Mais que demonstrar a estética, a partir da literatura, os textos produzidos em qualquer sociedade procuram sempre evidenciar o hábito e os costumes. Não como o colonizador tentou demonstrar, com a produção violenta de textos etnocídios na

década de 30, onde a imagem do negro era confinada com a natureza selvagem. Óscar Ribas foi um defensor da cultura angolana. Ao contrário de outros escritores com pendor nacionalista nas suas escritas, ele “privilegiou os elementos da tradição” (Laranjeira, 1995, p. 51). A sua forma crítica de encarar as vicissitudes do hediondo momento febril levou-o a transpor o volume do seu saber para a literatura. Desta maneira, Ribas estabeleceria uma equidade entre o ocidente e o negro. Com esta visão, o ficcionista, como sublinha Padilha (2011), cria o “propósito de fixar, pela escrita, o saber ancestral negroafricano, sempre posto à margem pelo hegemônico saber branco-ocidental” (p. 115). A sua entrega e atitude de difundir a beleza da tradição da sua terra e o dever de salvaguardá-la, de forma geral, fizeram dele um estadista no campo da literatura. E para atingir o seu ápice, a experiência da natureza vai impulsioná-lo e os textos orais irão preencher esta sagacidade.

Como sabemos, em todos os casos, nenhum escritor escreve dispensando o leitor, a finalidade de qualquer texto é atingir o âmago do leitor. Para isso, a interculturalidade entre ambos deve ser sólido e inequívoco. Com certeza, conforme Segre (1999), a natureza de mensagem que o texto literário veicula é determinada pelo “facto de o autor ter estabelecido uma relação especial com o (s) destinatário (s), com a finalidade de se tornar emissor: uma relação do tipo cultural nos seus conteúdos, pragmática na sua finalidade” (p. 19). O artista procura um alvo e um determinado contexto, para que os seus objectivos sejam cumpridos; o auditor ou leitor “deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade” (Amélia & De Holanda, 2006, p. 54).

De acordo com Padilha (2011), o conto “A praga” “busca, em última instância, adensar o componente ético das acções narrativas, filiando-se aos contos da tradição oral angolana e da africana

“É tia, a sorte bateu-me à porta!” (Ribas, 2014, p. 9). É com esta enunciação, carregando um tom de animismo ou alegórico, que se introduz a primeira palavra das personagens na narrativa. A voz sumptuosa de Mussoco, uma das personagens protagonistas, dispensa qualquer caracterização nítida, olhando pelo mistério das forças ocultas que se verificou no desenrolar da narrativa. Numa história que envolve a Mussoco que terá apanhado uma quantidade de dinheiro, a Donana, dona do dinheiro, percorria às ruas à procura de quem teria apanhado, mas sem sucesso. A mulher, desesperada, vendo esgotadas as evidências, não lhe restou mais nada, senão recorrer aos espíritos. A resposta do poder sobrenatural acaba por tomar conta de todas as pessoas envolvidas no acto que, mesmo vivendo dentro das regras da tradição, resolviam fechar os olhos, guardando o dinheiro. O segredo começa a revelar-se, quando as mortes se evidenciam.

A presença da natureza no texto é visível; podemos observar a forma como o autor faz associações a partir da realidade cultural, traduzidas em forma de informação, assim como no seguinte trecho: “kia ngi kola... a ngi kuata... bu dibebe... dia nguari (Sou azarenta... apanharam-me... numa armadilha... de perdiz!) - Turturina de moradia próxima uma rola” (2014, p. 9). Quando uma rola turturina é porque aconteceu ou vai acontecer alguma coisa. É uma realidade da natureza transportada para a vivência social, e a partir deste elemento, cria-se mais uma realidade cultural. O pássaro é um animal, com uma imagem natural que aparece para transmitir a mensagem num universo humano, com códigos identificados a partir do verbo turturinar. A mesma associação de imagens naturais, ligadas aos pássaros, identificamo-la quando o narrador nos apresenta “kiê, kiê, kiu, ki tukila (É teu, é teu, mas ainda se voltam contra ti!) – cantava vibrantemente um passarito entrajado

de cinzento com camisa branca, todo saracoteante num ramo de mulemba” (2014, p. 11). O movimento de pássaro andar de um lugar para o outro revela uma preocupação. Como vimos, o turturinar de uma rola (pássaro) revela algum acontecimento; e o saracotear, também, pode ser um presságio. Ao folhearmos o interior das páginas, descobriremos que a praga actuara naquela comunidade, e os pássaros apelavam, enquanto transmitiam a mensagem, utilizando diversas textualidades: turturinar e saracotear.

O reconhecimento do trabalho de Óscar Ribas não é um mero acaso, a escolha dos elementos naturais, transformados numa linguagem artística, demonstra a sua mestria. É o caso do uso de mimologismo, ao imitar o movimento dos olhos, quando estão fixos numa direcção, uma textualidade presente em quase todas as sociedades. A informação emitida revela-se pela interpretação de onomatopeia, onde o autor constrói uma relação social e textual: “Neste mesmo instante – leco, leco, leco – os olhos no caminho, volto para casa” (2014, p. 11). A vizinha que murmurava, preocupada com a revelação do mau momento prognosticado, associava também a natureza em sua volta, dizendo: Toma papagaio!... Mas que chuvada!... Por isso ontem – tatatatá! -, estralejou bastante!” (2014, p. 17). A Donana, finalmente morreu também, e os seus gritos pelas ruas eram associados ao papagaio. Aqui, observamos uma tríade, onde o pássaro, a chuva e a onomatopeia preenchem o espaço natural. E como resultado, o relâmpago, com estalo ou estouro.

A natureza circula dentro deste conto sob diversos aspectos. Um dos aspectos é representado sob a forma metafórica, “Ó coração de pedra, porque não te revelas?” (2014, p. 12). Entretanto, a pedra é um elemento natural de uma composição compacta e dura, comparada com a atitude do homem irreverente e de difícil cortesia.

Enquanto a dona de dinheiro clamava para que quem tivesse apanhado devolvesse, o silêncio indicava a natureza de uma pedra. Só quem não tem piedade seria capaz de se esconder, deixando todos em pânico, segundo a reflexão de algumas personagens na obra.

Entretanto, os elementos da natureza participam na comunicação com diversos suportes, nomeadamente visão, audição, olfacto ou tacto. Quando pronunciamos o nome de um determinado objecto, acabamos por relacionar o som ou a imagem produzida com a realidade cultural. A partir do cérebro, conseguimos relacionar a imagem, ou o referente com a realidade existente na cultura, criando textualidade. Contudo, a natureza não é só exuberante, “como interfere constantemente na cultura, criando uma cenografia para campos e cidades” (Alves, 2015, p. 160). Aqui, a textualidade estabelece uma relação com a sociedade. Afinal, os textos circulam dentro de uma comunidade, e inequivocamente devem apresentar a vivência dos membros comunitários.

Para a questão particular da cultura, Segre (1999, p. 23) afirma:

os significados textuais abandonam a sua potencialidade, tornam-se significados em acção, apenas durante e graças à leitura... o leitor ritualiza significados já parcialmente entrados na cultura, e na sua cultura, através de leituras anteriores”. Para este caso concreto, estamos diante de um circuito funcional, onde o emissor, que é o escritor, procura traduzir os significados em imagens literárias. Da mesma maneira, o leitor, que é o consumidor, capta os mesmos significados, de acordo com o nível de conhecimento adquirido a partir da cultura.

Mas há casos em que o leitor não pertence a este espaço cultural, às vezes não domina os códigos de comunicação, no caso de um leigo e de “uma criança, ainda que pertençam a este espaço

cultural porque não dominam este sistema de comunicação; olham para a peça como um simples cenário de ilustração” (Paxe, 2009, p. 51). As realidades culturais que o conto traz começam a revelar-se logo no início: “Esfregava os dentes com moinha de carvão com sal” (2014, p. 9). Neste caso, os fragmentos reduzidos a pó de madeira ou lenha servem como pepsiodente para esfregar nos dentes, uma prática cultural nas áreas rurais.

Mais adiante, encontramos a expressão: “Vou cubar! Vejam lá, não se queixem depois...” (2014, p. 12). Cubar vem de kuba, praguejar, enfeitiçar. Geralmente, nas comunidades, uma prática habitual entre alguns povos no país, quando num assunto ou conflito não se encontre resolução, geralmente, há quem utilize outros caminhos para a devida justiça. E a praga é uma das vias utilizadas, demonstrando-se como uma prática cultural. E para concretizar o plano de cubamento, a Donana desloca-se às terras do Ambriz à procura de um quimbanda: “Venho ter com os anciãos e antepassados. Quero que mandes os jimbambi a quem achou um dinheiro que perdi” (2014, p. 15). Neste caso, jimbambi representam espíritos sobrenaturais, com poder decisório sobre qualquer problema. E é neles que Donana confia a sua prece, mas sob o aviso do kimbanda que agisse com cautela, pois o poder dos jimbambi era determinante.

Tempos depois, a resposta não tardou, os óbitos começaram a ser uma realidade, começando pela Mussoco que tinha apanhado o dinheiro, a própria dona de dinheiro, por não ter cumprido a prescrição do kimbanda, e iam morrendo um por um; finalmente, a praga tinha tomado conta dos habitantes. Esta realidade era ignorada pelo ocidente que não acreditava nas forças sobrenaturais, como afirma Padilha (2011, p. 118):

o leitor atento encontra uma clara oposição entre uma lógica branco-ocidental e uma outra negro-africana que, aliás, prevalece no texto. Assim, se as mortes são atribuídas, pelos médicos, a uma “epidemia”, os quimbandas as consideram resultantes de “um bruxedo de execrações que entrara em casa.

Portanto, a natureza e cultura circulam nos textos literários, dando-nos a noção sobre como certas realidades se interligam aos elementos sociais e a toda a vivência dos membros. Identificamos a partir de diversos aspectos e formas textuais. Óscar Ribas cria um cosmo linear, procurando inventariar a beleza natural e cultural de África, de forma geral, e de Angola, de forma particular, tendo como suporte o texto literário.

Conclusão

Quando falamos sobre a natureza e cultura buscamos dois elementos com um suporte basilar na construção de normas e matrizes a nível das comunidades. A partir de novas formas de tecnologia, a sociedade pode aproveitar incluir elementos textuais que traduzam a cultura. Ela, a cultura, não é confinada para um ângulo particular, como se pensa, pelo contrário, está presente em todas as manifestações sociais. Dentro do texto literário, a cultura e natureza circulam, estabelecendo uma paridade com a sociedade, onde o texto é produzido. Cada efeito material vai-se emigrando nos diferentes suportes. Entretanto, a natureza, cultura e textualidade interligam-se, dando a sua visibilidade na sociedade, como espaço físico onde o homem é o herói.

Óscar Ribas consegue atravessar as suas limitações e penetrar no cosmo, buscando a imagem real que reflecte a

maneira do negro angolano. Com uma linguagem típica de conhecedor das letras, o autor critica, educa e ironiza, com o propósito de despertar o leitor.

Referências Bibliográficas

Almeida, J. (2011). Texto e Textualidade em Diálogos Intersemióticos, Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Linguagens em diálogo.

Alós, A. P. (2006). Texto Literário, Texto Cultural, Intertextualidade. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 4, n. 6, Março de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

Padilha, L. C. (2010). Cartografias literárias lusófonas, Editorial, IPOTESI, Juiz de Fora.

Alves, D. M. (2015). A Lógica das Imagens na Cenografia Barroca dos Jornais Paulistas o Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, In: Pinheiro, A. (2015), O Jornal e a Cidade: Um Barroco de Viés, Editora Intermeios, São Paulo.

Costa et al, (2014). Dicionário de Língua Portuguesa Prestígio, Porto Editora, Luanda.

De Holanda, S. B. & Amélia, M (2006). António Cândido: Literatura e Sociedade, 9ª Edição, Editora Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro.

Dos Santos, A. C. (2015). Entre: Local/Tempo Mestiço e Modos de Conhecimento, In: Pinheiro, A. (2015), O Jornal e a Cidade: Um Barroco de Viés Editora Intermeios, São Paulo.

Dulley, R. D, (2004). Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais, Agric, São Paulo.

Imbamba, J. M. (2010). Uma Nova Cultura para Mulheres e Homens Novos. Um projecto filosófico para Angola do 3º Milénio à luz da filosofia da Batita Mondin. 2ª Edição, Edições Angola

Júnior, N. B (1999). O Animal que Pariu os Relógios: Um Ensaio sobre Comunicação, Cultura e Mídia, 2ª Edição, Editorial Electrônica: Giuliano de Barros, São Paulo.

Laranjeira, P. (1995). Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, Editor: Universidade, Aberta Idioma.

Lévi-Strauss, C. (2009). Natureza e Cultura, Revista Antropos – Volume 3, Ano 2,

Marcuschi, A. (2008). Produção textual, análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

Padilha L. C. (2010). Cartografias literárias lusófonas, IPOTESI, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p.

Paxe, A. (2015), Do Jornal, da Comunicação, da Mestiçagem: Os Desdobramentos da Imagem e dos Textos, In: Pinheiro, A. (2015), O Jornal e a Cidade: Um Barroco de Viés Editora Intermeios, São Paulo.

_____ (2009). Interpretação da Imagem, da Poesia e do Provérbio, In: Colégio de Estudos Literários, (2009). Como se Lê um Texto Literário? Gráfica Popular, Luanda

Ribas, Óscar. (2014), A Praga, 2ª Edição, Editora das Letras, Luanda.

Segre, C. (1999). Introdução à Análise do Texto Literário, Editorial Estampa, Lisboa.

Wagner, R. (2012). A Invenção da Cultura, edição de Cosac-Naify, São Paulo.

Caderno sobre António de Oliveira Cruz

António Oliveira Cruz – por mim passa um vento e variações em se...: Diálogo remissivo, a natureza e essência do ser-se por meio da poesia

Ester Diahoha

António Oliveira Cruz, formado em Filosofia, é o fundador do Instituto Piaget, além de muitas outras actividades e feitos voltados para a Investigação, Literatura, Educação...

Serão analisados alguns excertos de seus poemas das suas obras *Por mim passa um vento* e *Variações em se...* a fim de conhecer o mundo filosófico por meio da arte, e mostrar, mais uma vez, a extensão da poesia além literatura, mais próxima da natureza, mais próxima do que é o ser partindo da questão de ouro: “Quem somos?”

A poética filosófica conduz à introspeção do ser e à reflexão sobre o mundo à volta. As questões humanas traduzidas em palavras suaves e profundas, descrevem parte daquilo que é a essência do existir. Essas questões levam-nos a questões que, subjectivamente, trazem parte daquilo que se procura – a tentativa de desvendar o mistério por trás do que é ser “humano.” Essa subjectividade consiste no facto de que a visão que se tem da existência ou as respostas alcançadas estão presas à essência do que cada um é:

*/"Como quem vê, a coisa que está
por trás de quem vê, a coisa que não
não é mais que coisa, tão fora de tudo..."/
(Por mim passa um vento)*

Potencializa a poesia como mais do que um belo jogo cruzado de palavras, traz a visão do mundo dentro dela, aprisiona-o em suas palavras. Cada verso é uma codificação filosófica que carrega pensamentos já antes visto, atrevo-me a dizer que exista uma parte de Fernando Pessoa dentro da construção da sua escrita quando olhamos para o seguinte excerto:

*/"Vai ele mais eu, vai um tu no dele, vai o
mundo inteiro..."/
(Por mim passa um vento)*

Aquilo a que chamaremos de outrar-se – a inter-relação inegável entre os “eus” que circundam a existência.

Bakhtin (2017) diz que o mundo em que está inserido é formado pelas construções ideológicas do “outro”, um direccionamento à sua conduta de vida (p.38) a existencialização do outro na mesma esfera do eu condiciona seu processamento como ser, o que nos leva a crer que exista vestígios dos “eles” dentro do “eu”, embora de forma subjectiva, mas inegavelmente influente na caracterização desse ser. Existe uma conexão ténue entre o existencialismo de cada ser, voltar os olhos para aquilo que é a composição externa do que também os compõe permite-o ter uma visão ampla e completa do mundo, dos mundos, pois desses outros “eus” surge a compactação das idéias do ser. Então, os olhos do eu conectam-se à visão do outro, olhando-se mutuamente numa complementaridade de existencialismo.

O conhecimento precede à acção e sua interpretação. Verdade relativa, uma verdade é verdade segundo alguns parâmetros – a mesma verdade para uns ou época não o é para outra.

Agora, analisaremos o seguinte excerto:

*/"O que digo de mim não é de mim que digo
digo de mim outro"/
(Por mim passa um vento)*

O homem fechado numa caixa. A sua visão da vida é limitada à razão subjectiva. Os conhecimentos e aprendizados por associação. Não pode ser ou fazer nada mais do que já tenha sido ou vivido. Até que ponto somos nós. Somos vários dentro de várias percepções. Aquilo que somos, aquilo que cremos ser e aquilo que os outros enxergam.

*/"Ontem!, éramos, um, hoje, que não somos"/
(Variações em se...)
/"Ah!, se eu, soubesse, que a vida, é sempre, o que será, e foi"/
(Variações em se...)*

A busca pelo conhecimento do eu é uma jornada, nunca estamos distantes demais ou perto o suficiente das respostas que definem o que somos, ao logo de cada trilho traçado as peças assenta-se segundo aos acontecimentos da natureza. No final, atemo-nos ao pensamento de Sócrates *"só sei que nada sei, e o facto de saber isso, coloca-me em vantagens sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa."*

O que somos? Encontraremos a resposta em sua mais célebre citação: "Se falares só entre o que é e o que foi... quem te cantará?!"

O mistério é resolvido ao final da existência, surge como uma glória póstuma. Encontraremos a resposta do que somos na marca assinada no mundo. Pelo que seremos lembrados e falados, SE seremos lembrados e falados...

Caderno sobre António de Oliveira Cruz

O estilo de A. Oliveira Cruz expressa por reticências

Estêvão Ludi

ORCID:<https://orcid.org/0009-0001-4656-1562>

Palavras iniciais

O estilo é uma particularidade que marca a criatividade individual de um autor durante a sua produção artística. Para esta apresentação, reflectiu-se a essência de estilo a partir de análise de alguns poemas de A. Oliveira Cruz, na sua obra *Hai-Cantos*, Volume XVII- *É a Vida... O Bem Maior!...* O foco para o estilo foi limitado somente para o uso de reticências, que é uma característica mais visível em toda a obra.

Compreendendo a essência de um estilo

A disposição das palavras num enunciado é uma liberdade de quem as produz. A escolha deste ou daquele estilo depende de como queremos organizar a mensagem. Esta liberdade de escolha está relacionada com a estilística, que estuda a língua nas suas funções expressiva e apelativa. Quando nos referimos ao estilo, devemos ter em conta a noção geral do termo que nos remete aos gostos ou preferências. Cada indivíduo escolhe uma maneira particular na forma de vestir, de organizar as coisas até na forma de falar.

Para Moreira (2028), “na sua concepção, no campo da ciência, o estilo não tem uma definição exacta, cada área de estudo onde se aplica o conceito de estilo pode variar” (p. 12).

Tendo em conta a sua origem, a palavra estilo, do latim *stills*, designava o instrumento de metal pontiagudo utilizado pelos antigos para escrever ou desenhar em tábuas encerradas. Mas esse termo, inicialmente, foi utilizado apenas para fazer referência a um ponteiro de ferro, que funcionava como caneta. Ao longo dos séculos, teve o seu sentido tão expandido que, na actualidade, a palavra estilo é associada a múltiplos entendimentos, os quais aparecem vinculados a diferentes áreas da nossa vida (Paz & Moniz, 2004).

A ampliação do sentido semântico fez com que o estilo fosse alcançando a condição de fenómeno e, como tal, passou a ser objecto de debates. Os primeiros estudos voltados para a sua investigação têm registo na Grécia antiga e adotavam uma abordagem filosófica que se dedicava a inclui-lo em discussões sobre a eficácia retórica. Dos tempos Aristotélicos até à contemporaneidade, o interesse pela compreensão do que é e de como se manifesta o estilo tem-se ramificado sobremaneira e impulsionado a ideia de existência de diversos estilos. Mas a individualidade marca a noção de estilo, com fortes ligações com a fala ou expressividade (Gallisson & Coste, 1963).

O estilo está presente em todas as sociedades, independentemente do nível de evolução. Ele é uma forma de escolha individual. Cada autor escolhe a técnica a

Para Gallisson e Coste (1963), “o estilo como elaboração encontra talvez as suas origens na antiga concepção da retórica, que concebe o estilo como uma técnica, mas conforma-se mais seguramente com a função poética da linguagem” (p. 265).

Como elaboração, o estilo diz a forma de linguagem enquanto tal produto estético, que, nalguns casos, substitui a linguagem corrente. Implica uma escolha deliberada, um trabalho constante de estruturação das palavras escolhidas ou dos objectos a serem referenciados pelo emissor. É a intenção deste que diferencia o facto de estilo do facto da fala (Gallisson & Coste, 1963).

Segundo Moreira (2018), “estilo é um mero fantasma a flutuar entre o estritamente linguístico, o particularmente literário e o vagamente artístico” (p. 19). De acordo com este autor, há uma relação entre texto e estilo, focada na expressividade, pois o uso do estilo nas palavras torna a linguagem mais bela.

O estilo é uma distinção daquilo que diferencia o autor dos demais, pois os limites de estilo são uma forma demonstrar a perícia individual. Os estudos estilísticos nem sempre são perfeitamente explícitos, por essa razão, há estudos que apontam que o estilo não é definido de forma explícita, ou seja, de forma clara.

O estilo, assim enfocado, constitui-se elemento da fala. Consiste na linguagem pessoal, idiossincrática (característica de comportamento de uma pessoa), por oposição à linguagem de todos. O estilo

é a definição de uma personalidade em termos linguísticos, ou seja, a soma das características formais ou por outras palavras, reside na manipulação das variáveis na estrutura de uma língua ou na selecção dos recursos opcionais ou latentes (Moisés, 2004).

Chociay (1983) é de opinião que o estilo acaba por ser um desvio, quando não obedece aos padrões da língua, isto é, utilizar de forma incorrecta. O número de vezes em que um estilo é frequente pode determinar se se trata de desvio ou de estética. Para resolver o problema, alguns autores apontam o papel das frequências e das análises estatísticas. Haveria, pois, um auxílio interdisciplinar, cabendo ao linguista indicar ao estatístico que traços devem ser destacados na análise.

Fala-se de estilo de um escritor, de um actor e de um atleta. O estilo sedimenta a natureza do escritor, desvinculando-se dos padrões ou cânones. O texto literário traz uma linguagem própria, que se pode designar linguagem literária. A linguagem literária, para Becker (s/d), é um compromisso com o “objecto linguístico e estético. Presença de elementos como a multissignificação, variabilidade, liberdade de criação, complexidade e conotação, que permite a subversão da gramática normativa” (p. 18).

O desvio da norma gramatical é um propósito ligado ao estilo individual. A construção dos elementos sintácticos, semânticos e fonéticos tem uma finalidade de, apesar de se tratar de desvio, embelezar o texto.

Em *Haï-Cantos*, Volume XVII- *É a Vida... O Bem Maior!...* de A. Oliveira Cruz, observa-se uma série de particularidades, que marcam o seu estilo. Com realce para as reticências, que marcam o modo peculiar do seu estilo, o que demonstra uma preocupação de hesitação por parte do sujeito poético.

Tufano (2005) cit. Magalhães e Melo (2017), a respeito, refere que “as reticências são usadas com a intenção de aludir a hesitações ou surpresa nas falas dos personagens; as reticências são utilizadas para deixar as frases em aberto, possibilitando ao leitor o domínio sobre a interpretação” (p. 315).

Aliás, a abertura que as reticências deixam pode apontar para a possibilidade de o leitor criar suas ideias ao não dito; as reticências, também, podem aludir à emoção do sujeito poético, numa relação de êxtase com o leitor. Para Magalhães (2020), A. Oliveira Cruz usa sinais de pontuação com insistência, nalguns casos indicando que ficou algo por se dizer, como se pode observar no seguinte poema:

... Cantarei... a vida...
Terna e bela a cantarei!
... sua Voz... é eterna!
(Cruz.....)

O sujeito poético procura transmitir a sua emoção, expressando uma os sentimentos da alma. No primeiro verso, verifica-se o uso de reticência no início, o que demonstra uma quebra de ideia antes de pronunciar a primeira palavra. O mesmo se verifica no meio e no fim do poema, o que é uma clara

demonstração de um estilo individual.

Conforme destaca Ribeiro (1938) cit Villela (1998), os sinais de pontuação como reticências, ponto de interrogação e ponto de exclamação exprimem emoção ou movimentos ligado à alma, tendo uma função lógico-gramatical.

A. Oliveira Cruz procura transmitir uma emoção com veia de artista, recriando a linguagem num sentido ímpar. A quebra de ideias, como se pode verificar, é uma demonstração que indica a fala no silêncio, pois exprime o que a alma sente por via de reticências e pontos.

Em *Haï-Cantos*, A. Oliveira Cruz alinha-se ao mistério da vida, numa lógica de que tudo vale com a vida. A vida é o sopro, é a força que guia os humanos. O sujeito de *Haï-Cantos* revela uma estreita relação entre o autor e o universo, sobretudo quando diz:

...levaremos... Vida!...
canto a canto em universos!
... júbilo... imortal!...

... não fujas... à Vida!...
dela em ti te vives nela!
... e por ela... a cantas!...

Verifica-se uma exaltação à vida, em que o amor a tudo que a vida expelia vale vivenciando a arte. Na primeira parte, verifica-se a noção de relação daquilo que o poeta observa no universo. Para honrar a grandeza da vida, procurar elevá-la à dimensão sublime, de excelência

e de poder, conforme se observa no estilo adoptado em todos os poemas onde referenciou, grafando-a com letra maiúscula – Vida.

Numa estrutura estrófica constituída por terceto nos poemas, estamos diante de uma poesia lírica, que demonstra a liberdade criativa. Em cada um dos poemas da obra, é visível a subversão do cânone, sobretudo para a estrutura sintáctica e para a estética. Esta particularidade, obviamente, indica a preocupação de A. Oliveira Cruz em recriar aquilo que o sentido capta, olhando para o universo que o rodeia.

Numa estrutura estrófica constituída por terceto nos poemas, estamos diante de uma poesia lírica, que demonstra a liberdade criativa. Em cada um dos poemas da obra, é visível a subversão do cânone, sobretudo para a estrutura sintáctica e para a estética. Esta particularidade, obviamente, indica a preocupação de A. Oliveira Cruz em recriar aquilo que o sentido capta, olhando para o universo que o rodeia.

Referências bibliográficas

Becker, M. A. (s/d). Introdução à Literatura. 1º Ano Ensino Médio Integrado. Lisboa.

Chociay, R. (1983). Em busca do estilo. São Paulo: Alfa

Cruz, A. O. (2021). Hai-Cantos - Volume XVII - É a vida... o bem maior!... Capa comum – Lisboa: Instituto Piaget

Gallisson, R. & Coste, L. M. (1963). O estilo e comportamento da linguagem. São Paulo: Pensamento-Cultrix

Magalhães, C. M. & Melo, I. L. R. (2017). Padrões de usos dos dois pontos e reticências em traduções de Paulo Henriques Britto como traço do estilo do tradutor. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 305-332

Magalhães, V. F. (2020). A poesia de A. Oliveira Cruz – um campo de açucenas. Revista VERBUM (ISSN 2316-3267), v. 9, n. 1, p. 276-289,

Moisés, M. (2004). Dicionário de Termos Literário. 12ª Edição. São Paulo: Pensamento-Cultrix,

Moreira, J. F. B. (2018). O Estilo Segundo a Linguística Textual Coseriana: uma proposta de conceptualização. Natal: UFRN

Paz, O. & Moniz, A. (2004). Dicionário Breve de Termos Literários, 2ª Edição, Lisboa: Presença

Autores

Adilson Fernando João

Mestrando em Língua Portuguesa pela Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto e Licenciado em Ciências da Educação, especialidade em Linguística Portuguesa, pela Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte.

Professor de Língua Portuguesa e de Literatura do Magistério Comandante Cuidado, Malanje e Colunista do Jornal Opaís. adilsonfernando045@gmail.com.

Betuel Vunda José Tomé

Mestre em Língua Portuguesa pela Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Docente do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe.

Constantino Veríssimo Serafim Sakawa

É licenciado em Ciências da Educação, com habilitação em Pedagogia, pela Escola Superior Pedagógica do Bengo. Actua como professor do Ensino Primário e Secundário na Direcção Municipal de Educação do Dande, sob a égide do Gabinete Provincial de Educação do Bengo. Além de sua actuação em sala de aula, Sakawa é presidente da Associação Provincial de Professores do Ensino Primário do Bengo e membro do projecto de investigação e extensão universitária Supere-se Para Crescer e Fazer Crescer, vinculado à Escola Superior Pedagógica do Bengo. Suas temáticas de pesquisa são Políticas Educativas, Currículo, Práticas e Supervisão Pedagógica, todas com linhas de investigação no Ensino Primário, como Concepção, Implementação e Avaliação das Políticas de Formação dos Professores e Concepção, Implementação e Avaliação dos Currículos do Ensino Primário. Possui experiência na área de gestão educacional, tendo actuado como Sub-director Pedagógico do Complexo Escolar Evardoça entre 2020 e 2023. É autor da obra Sugestões Metodológicas de Ensino de Meios Sonoros para o Programa da 3ª classe. Desde 2016, dedica-se integralmente à docência e pesquisa no Ensino Primário.

Ester Diahoha

É estudante do 4º ano do curso de Ensino do Português e Línguas Nacionais, FHAERP- UniPiaget. É membro do Movimento Literário Literagris.

Estêvão Ludi

É Doutorando em Ciências Sociais, Opção Comunicação Social (UAN): Mestre em Literaturas em Línguas Angolanas (UAN); Licenciado em Línguas e Literaturas em Línguas Africanas (UAN). Escritor, crítico literário e docente da UniPiaget.

Autores

Fidel António José Fernando

Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED de Luanda, 2018. Actua como Professor de Língua Portuguesa. Além de Revisor Textual, é colunista do Jornal Cultural ROL (Brasil) e Jornal Pungo a Ndongo (Angola).

Email: fidelfernando696@gmail.com

Francisco Martins

É licenciado em Ensino do Português e Línguas Nacionais-Faculdade de Humanidades, Artes, Educação e Formação de Professores-UniPiaget. Foi membro fundador da Brigada de Ensino Comandante Dangereux. É funcionário público do Ministério da Educação, exercendo a função de professor.

Imaculada Domingos

Imaculada Esperança Lourenço Domingos, nascida a 6 de Janeiro, na província de Luanda, é Mestre em Educação Internacional, pela Florida Christian University, Licenciada em Línguas e Literaturas Africanas, pela então Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. É docente na Universidade Jean Piaget de Angola e revisora linguística.

Joaquina Paulo

É Mestranda em Ensino da Língua Portuguesa pelo ISCED de Luanda. É licenciada em Línguas e Literaturas em Línguas Africanas pela então Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. Tem formação em Língua Portuguesa (Nível I e II) pelo CEFOJOR. Docente na Faculdade de HAEFP-UniPiaget, onde já leccionou as cadeiras de Introdução aos Estudos Linguísticos e Seminário de Língua Portuguesa. É, actualmente, técnica do Gabinete de Coordenação de Trabalhos de Fim de Curso, exercendo a função de Revisora na UniPiaget.

José Gabriel Chivala

É licenciado em Ensino do Português e Línguas Nacionais-Faculdade de Humanidades, Artes, Educação e Formação de Professores-UniPiaget. É funcionário público do Ministério da Educação, exercendo a função de professor e é Coordenador-supervisor de Estágio Supervisionado da Escola de Formação de Professor Complexo Escolar João Cardoso Jordão nº 821, no Cuanza Sul.

Narciso Benedito Homem

Mestre em Línguas Angolanas pela Faculdade de Humanidade da Universidade Agostinho Neto, Licenciado em Línguas e Literaturas Africanas pela ex-FLUAN, Docente da FHUAN, onde ministra cadeira de Estilística, Introdução à Linguística Bantu, Introdução aos Estudos Linguísticos, Análise do Discurso, Análise Textual, Fonética e Fonologia. Foi Docente colaborador na Universidade Metodista de Angola e no Instituto Superior de Educação de Luanda (ISCED). É pesquisador e Membro do CEDO (Centro de Estudo do Deserto), do GRECORPA (Grupo de Recolha e Estudo de Corpora do Português de Angola), da Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. Estudante do 3º ano do Curso de Direito da UMA.

Simão Quileba

É licenciado em Ensino do Português e Línguas Nacionais-Faculdade de Humanidades, Artes, Educação e Formação de Professores-UniPiaget. É professor do I Ciclo do Ensino Secundário.

Teresa Paixão

É Licenciada em Ensino do Português e Línguas Nacionais, pela FHAEFP-UniPiaget. É professora, vinculada ao Ministério da Educação há 18 anos.

Valéria Diogo

É licenciada em Ensino do Português e Línguas Nacionais, pela FHAEFP-UniPiaget. É professora de Língua Portuguesa.

Víctor Sambonga Mariano

Mestrando em Língua Portuguesa pela Faculdade de Humanidades, Universidade Agostinho Neto; licenciado em Ciências da Educação – Ensino de Português pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) - Luanda. email: sambongo90@gmail.com