

## INTRODUÇÃO

### Delimitação do tema

Hoje, no contexto angolano, é quase normal os alunos obterem resultados negativos, sobretudo em Língua Portuguesa. E muitos afirmam: “agora em Angola é assim” ou então, “isto é a nova moda”. Entre os docentes, o dedo acusador é sempre apontado ao colega que leccionou no nível inferior.

Mas para um verdadeiro professor, com um espírito de educar e de instruir as novas gerações, granjeia-lhe no fundo do coração outra modalidade de actuação, procurando as causas e as soluções para este problema.

Hoje, a situação educativa em Angola é preocupante, o que leva cada um de nós a ocupar-se da sua área de jurisdição de carácter profissional.

Esta investigação tem por objecto o léxico, sublinhando a importância da Lexicologia e da Lexicografia de Aprendizagem, numa perspectiva bilingue; estas duas disciplinas têm como ponto de partida a(s) palavra(s), que segundo J. Aitchison: “são os instrumentos do pensamento” (1993: 5).

Trabalharemos sobre a Língua Portuguesa em contraste com a Língua Kikongo; a Língua Portuguesa, deixada pelas forças coloniais e históricas, constitui, hoje, um factor de integração, e, por isso, afastamos uma qualquer exclusão, num país, onde ela coabita com as várias línguas nacionais.

No entanto, nesta investigação abordamos a Língua Portuguesa, como língua segunda e não-materna, perspectiva que deve ser privilegiada no processo de ensino-aprendizagem, no contexto educativo da província do Uíje.

Na realidade actual em Angola, a Língua Portuguesa já não é uma língua estrangeira, uma língua do colonialismo, como era considerada nos tempos idos, mas

ela é a nossa língua, porque é com ela que construímos a nossa identidade cultural, a nossa dignidade angolana, comum a todos os estratos sociais.

Abordaremos alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem que nos levarão, com a contribuição dos nossos alunos e estudantes, a propor um modelo de um **dicionário de aprendizagem Português-Kikongo**, sempre com a preocupação de tornar o insucesso em sucesso escolar. Procuraremos deixar bem patente a todos os agentes activos em educação a importância desta dissertação que deverá contribuir para solucionar algumas dificuldades nas quatro classes estudadas.

Neste sentido, entendemos pesquisar neste trabalho o tema: **“DA LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA DE APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: No II Ciclo do Ensino Secundário: 10<sup>a</sup>,11<sup>a</sup>,12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> CLASSES NA E.F.P. – Escola de Formação de Professores “COR MARIAE” DO UÍJE**”, que aprofundaremos nesta dissertação, com cinco capítulos, com a estrutura que se segue.

Na introdução, apresentamos o problema, isto é, o facto de muitos alunos que terminam o Ensino Secundário apresentarem deficiências a todos os níveis, muito em especial em Português. Assim, propomo-nos pesquisar algumas das razões que estão na base deste resultado. Sendo o sucesso académico, um dos objectivos últimos deste estudo, o caso do insucesso é uma das preocupações que nos leva a efectuar uma investigação inovadora que possa inverter o insucesso em sucesso escolar, indo ao encontro dos programas actuais do Ensino Superior em Angola, que têm em conta os níveis escolares antecedentes.

A delimitação do problema desta pesquisa tem como suporte essencial, não todas as escolas de Angola, nem toda a província do Uíje, mas as 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>,12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classes da opção de Língua Portuguesa do II Ciclo do Ensino Secundário da Escola de Formação de Professores **“Cor Mariae”**, na cidade do Uíje.

No primeiro Capítulo, sobre a **Caracterização Sociolinguística de Angola**, circunscrevemos as diferenças fundamentais entre linguagem, língua e dialectos; apresentamos algumas considerações gerais sobre o funcionamento da Língua Portuguesa em Angola e a importância das línguas maternas, nacionais ou locais.

Pormenorizamos como a Língua Portuguesa passou de língua do colonialismo para língua oficial do país.

Angola é um país multiétnico e, conseqüentemente, multilingue ou plurilingue e multicultural. Decidimos, por isso, apresentar a composição etnolinguística e cultural de Angola. Para uma melhor compreensão, mostramos a origem e o desenvolvimento das línguas bantu, das línguas africanas e dos seus possíveis locutores. Efectuaremos uma breve apresentação geolinguística de Angola, antes e depois da era colonial.

Contextualizamos a província do Uíje, bem como a zona correspondente ao Wando Nsundi, isto é, a zona onde teve origem a nossa investigação. Mostramos a distribuição dos Bakongo, em Angola, e efectuamos a circunscricção e a descrição do funcionamento da Escola de Formação de Professores “Cor Mariae” do Uíje, na cidade com o mesmo nome. A faixa etária dos estudantes da Escola, em particular os da 12ª e 13ª classes, mereceu a nossa atenção. Com os pilares do funcionamento pedagógico da escola finalizamos o primeiro capítulo.

No segundo capítulo do trabalho, **Lexicologia Contrastiva e Aprendizagem: Princípios teóricos e metodológicos**, descrevemos a importância da Lexicologia e alguns conceitos fundamentais como o do léxico que tem como objecto de estudo o acervo de unidades lexicais de um determinado sistema linguístico. Apresentamos a importância da Lexicologia e da Lexicografia de Aprendizagem assim como dos estudos contrastivos no ensino-aprendizagem. Os estudos contrastivos têm como base, nesta investigação, a unidade lexical e o enriquecimento do léxico: a influência de outras línguas; a influência enriquecedora do Lingala a nível lexical, no caso particular do norte de Angola. Por outro lado, dos processos de interacção entre povos e línguas resultam neologismos que participam na formação do novo léxico quer no Português, quer na língua Kikongo que, hoje, apresenta um enriquecimento lexical e uma revalorização social. Abordamos o papel da Lexicologia e Lexicografia de Aprendizagem na formação do futuro professor de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, sobre a **Morfossintaxe em Português e Kikongo**, abordaremos os seguintes aspectos: as características das línguas bantu, em especial do Kikongo, o léxico Português e Kikongo, a fonética do Português e Kikongo, a morfologia

lexical e a morfossintaxe do Português e do Kikongo. Apresentamos as relações entre morfologia, sintaxe e semântica em Kikongo, sem deixar de descrever o valor da prefixação nas línguas bantu, e, particularmente, em Kikongo. O contraste entre as duas línguas pode contribuir para um melhor entendimento das dificuldades dos alunos.

Por sua vez, no quarto capítulo sobre a **Lexicografia Bilingue de Aprendizagem (Português – Kikongo)**, destacamos a Lexicografia bilingue e contrastiva e o seu contributo no processo do ensino-aprendizagem. Abordamos o conceito de “Lexicultura, neologismo terminológico criado por Robert Galisson, nos finais da década de oitenta, designa os elementos de cultura presentes no léxico, quer no subsistema da língua corrente, quer nos subsistemas das línguas de especialidade” (Lino,T.:2010: 88); o conceito de Lexicultura designa o estudo do léxico culturalmente marcado e mostra-nos a singularidade das unidades lexicais, onde a cultura de um povo pode ser encontrada.

Por outro lado, sublinhamos a importância da Lexicografia de Aprendizagem no desenvolvimento da competência lexical, no desenvolvimento da competência da leitura e da competência da expressão escrita.

Ainda no âmbito da Lexicografia de Aprendizagem, o capítulo quinto tem por objecto o **Modelo do Dicionário Bilingue de Aprendizagem**; apresentamos o *corpus* que serviu de base à elaboração do dicionário; algumas entradas e definições lexicográficas reflectem os princípios lexicográficos que estiveram presentes na sua concretização.

O *corpus de análise*, numa segunda fase, será convertido num *corpus com finalidades pedagógicas* que conjuntamente com o *dicionário de aprendizagem* constituirão duas ferramentas complementares e indispensáveis na aprendizagem e desenvolvimento do léxico.

Na conclusão apresentamos os resultados da investigação e algumas sugestões de desenvolvimento futuro.

A investigação termina com a bibliografia consultada e com os anexos de alguns documentos que foram considerados pertinentes nesta investigação

## **Justificação do tema**

Os resultados dramáticos dos nossos alunos foram a causa primeira que nos motivou a escolher este tema. A nossa condição de professor de Língua Portuguesa no Ensino Secundário há mais de trinta anos e no Ensino Superior há mais de cinco foi outro factor decisivo e determinante.

Assim, propomo-nos, entre outros assuntos, investigar e estudar:

- a) A contribuição da Lexicologia de Aprendizagem no desenvolvimento da competência lexical.
- b) As contribuições da Lexicografia de Aprendizagem e do dicionário pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.
- c) O léxico como factor do sucesso da leitura e o da escrita.
- d) A análise contrastiva do Português e do Kikongo: um contributo para uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos.
- e) O léxico no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (língua segunda).

## **Objectivos gerais da investigação:**

- Identificar a contribuição da Lexicologia e da Lexicografia no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como língua segunda, em contacto com o Kikongo, língua materna.

## **Objectivos específicos:**

- Delimitar o problema do ensino-aprendizagem do léxico e o desenvolvimento de uma competência lexical;

- Sublinhar a importância do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e das outras línguas maternas como o Kikongo;
- Organizar um *corpus pedagógico para fins de aprendizagem*;
- Conceber um modelo de *dicionário bilingue de aprendizagem Português-Kikongo*.

### **Questões iniciais**

Uma vez delimitado o tema e apresentada a justificação da sua escolha, colocamos algumas questões:

1. Todos os professores que leccionam nestas classes possuem a habilitação literária e a formação, pelo menos, básicas para poderem exercer com eficiência esta responsabilidade científica do ensino da Língua Portuguesa?
2. Haverá um material mínimo considerado indispensável de suporte para uma boa leccionação e assimilação da Língua Portuguesa?
3. Os programas trazem todos os conteúdos necessários e fomentam uma actualização permanente dos professores?
4. Será que os professores ajudam os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos, na sala de aula, em novas situações?
5. Haverá uma boa articulação do funcionamento das estruturas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da Reforma Educativa, ou será que os intervenientes perderam o interesse pela observação do rigor neste processo?

Assim, nesta investigação tentando dar resposta aos problemas acima mencionados, apresentaremos algumas sugestões e contributos para o ensino-aprendizagem do léxico, tendo como apoio um *corpus para fins pedagógicos* e um *dicionário bilingue de aprendizagem Português-Kikongo*

## CAPÍTULO 1

### CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA

#### 1. Linguagem, língua e dialecto

No início deste capítulo, analisaremos alguns termos operatórios com implicações teóricas e metodológicas nesta investigação: língua, linguagem e dialecto; estes termos são, frequentemente, utilizados sem precisão, em consequência das suas polissemias e das definições apresentadas por vários autores, na óptica de diferentes teorias linguísticas.

Muitos são os cientistas e investigadores que têm como objecto de estudo a língua e a linguagem; destacamos os linguistas, os psicólogos, os antropólogos, os filósofos, os especialistas em didáctica de línguas e os professores de língua (s).

Apresentamos algumas definições dos termos linguagem, língua e dialecto.

A linguagem é uma função característica do ser humano que reside na faculdade inata de comunicar, determinando a existência da(s) língua(s). A linguagem é uma das formas mais importantes e características do comportamento humano e, como tal, teve sempre um lugar de destaque no processo evolutivo das sociedades.

Segundo J.P.Cuq, a linguagem “est défini traditionnellement comme la capacité propre à l’homme de communiquer au moyen de signes verbaux. Utilisé par un groupe

social déterminé, plus ou moins vaste, il se constitue en langues, au nombre de plusieurs milliers dans l'univers" (2003:147).

Há dois grandes tipos de linguagem: a verbal e a não verbal. Assim, numa outra acepção, não estritamente linguística, linguagem pode ser definida como um sistema de sinais que serve de meio de comunicação quer entre seres humanos, quer entre animais, quer entre máquinas.

Segundo Ferdinand de Saussure, fundador da Linguística, "língua é um sistema de signos"; esta definição constitui um dos marcos importantes da teoria saussuriana e um pilar fundamental na primeira teorização da ciência da linguagem efectuada pelo próprio fundador da disciplina.

Uma língua é um sistema de signos, um conjunto de relações e de oposições existentes, quer nas unidades de som, quer nas flexões gramaticais e nas estruturas sintácticas quer até mesmo nas significações das formas linguísticas.

Mais tarde, J. B. Carroll define língua como "um sistema estruturado de sons vocais e sequências de sons que é usado, ou pode ser usado, na comunicação interpessoal por um agregado de seres humanos e que, de maneira bastante exhaustiva, cataloga coisas, eventos e processos no ambiente humano" (1973: 23).

O conceito de língua é, para uma comunidade sociocultural que a utiliza, um sistema de comunicação, mas também um instrumento que permite apreender, analisar e exprimir a realidade, no tempo e no espaço.

Assim, a comunicação é feita através da língua, de símbolos visuais, de sinais e de gestos: "Falar será emitir sons tais que combinados transmitem significações a outra pessoa que fala a mesma língua" F.Dubois-Charlier e D.Leemam (1977: 15).

Ao longo do século XX, várias perspectivas linguísticas procuraram desenvolver um corpo consistente de observações e de factos científicos e uma teoria sistemática sobre a linguagem, em geral, e as línguas, em particular.

J.P. Cuq define a língua “comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l’évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue, on peut utiliser le mot d’idiome, comme synonyme désambiguisé de langue” (2003: 147).

Numa óptica um pouco diferente, “a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos, mas é igualmente a expressão da consciência de uma colectividade, de uma comunidade linguística. A língua é o meio pelo qual essa comunidade concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Por isso mesmo, a língua não pode ser imutável, mas pelo contrário, tem de viver em perpétua evolução, é um fenómeno social e cultural” E. R. Santos (2011: 299).

Por outro lado, o termo dialecto designa uma língua particular ou regional de uma zona, de um território singular numa área geral, onde é falada aquela mesma língua: “On appelle dialecte une variété regionale ou sociale d’une langue donnée. Chaque dialecte présente des caractéristiques phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques propres par rapport à la langue officielle du pays où il est implanté” J.P. Cuq (2003: 69).

A precisão destes conceitos é importante, uma vez que o nosso estudo incide sobre duas línguas: o Português (língua românica) e o Kikongo (língua bantu).

### **1.1. A Língua Portuguesa em Angola: considerações gerais**

A Língua Portuguesa é uma língua românica europeia, falada, inicialmente, em Portugal. Deste país, expandiu-se para as regiões, onde os portugueses se foram estabelecendo, chegando à nossa região no século XV.

Devido ao grande fluxo de emigração de falantes de Português, a Língua Portuguesa é, hoje, falada não só em Portugal ou em Angola, mas também em todas as comunidades portuguesas espalhadas e estabelecidas em numerosos países do mundo. Actualmente, é a mais falada em Angola e faz parte do grupo das línguas mais usadas no mundo, ocupando assim um lugar privilegiado entre as mais difundidas.

A Língua Portuguesa apresenta características que lhe permitem ocupar a função de língua de comunicação nacional e internacional pois que:

- Ela é utilizada por um número considerável de falantes, tanto a nível nacional como internacional.
- Ela é usada por diferentes grupos nacionais e internacionais.
- Liga, historicamente, os países lusófonos com os outros das diferentes expressões linguísticas em África e noutras partes do mundo.

Esta diversidade de países falantes de Português aumenta a sua projecção internacional e desperta um grande interesse pela sua aprendizagem.

Factores de vária ordem favoreceram o uso e o desenvolvimento da Língua Portuguesa nestes países, tais como:

1. A religião: para compreenderem os indígenas, os missionários tiveram necessidade de entender as suas línguas e de expressar-se em Português.
2. O comércio: os portugueses usaram o Português para desenvolver aquela que era considerada a sua principal actividade.

3. A cultura: para expandir os hábitos, as invenções e as tradições portuguesas, entre outros elementos, a Língua Portuguesa desempenhou um papel decisivo.

Ao debruçarmo-nos sobre a Língua Portuguesa, em Angola, encontramos-nos perante um tema muito polémico, porque foi ensinada a povos que têm outras línguas maternas, o que fez dela uma língua segunda e, em muitos contextos, língua estrangeira.

Em termos gerais, entendemos por língua materna, “a língua que foi aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde tenra idade, geralmente aprendida no meio familiar e utilizada no país ou região de origem do falante” Á. Gomes (2000:320).

A língua segunda é “a língua adquirida imediatamente depois da língua materna definida como língua primeira. É efectivamente a segunda na ordem de aquisição e muitas vezes a segunda a nível do domínio, após a língua materna. Beneficia de um estatuto privilegiado, em virtude de ser, nalguns casos, língua veicular numa comunidade” N. M. Musanji (1992: 27).

Nas obras que tratam de situações de plurilinguismo é frequente encontrar-se a expressão língua segunda. No entanto, em relação aos países plurilingues, particularmente africanos, língua segunda designa a primeira língua estrangeira aprendida e que é de origem europeia ou africana. É o caso do Português que, em contexto angolano, é maioritariamente uma língua segunda; é a língua de escolaridade que funciona como língua veicular e de unidade nacional, como já foi referido.

Podemos assim afirmar que Angola é um país plurilingue, pois nele encontramos línguas com estruturas diferenciadas e que são na sua maioria de origem bantu. A estas línguas juntou-se a Língua Portuguesa, desde a chegada dos portugueses a estas terras, hoje chamadas Angola. Ela desempenha o papel preponderante de Língua Oficial, como elo interétnico.

O desenvolvimento das línguas maternas ou locais foi sempre travado pelos colonos porque “... era proibido aos assimilados e respectivas famílias falar outra língua, à excepção da língua portuguesa” A. Mingas (2000: 32). Esse grupo de angolanos, os

assimilados, era como que o elemento de ligação entre os portugueses e os angolanos. Seria, nesta óptica, o grupo impulsionador para o desenvolvimento integral do país.

Mas as línguas locais nunca perderam o seu dinamismo; foram impulsionadas pelos missionários, na evangelização e alfabetização dos povos, e fortalecidas pelo esforço dos próprios angolanos.

Podemos compreender qual era a preocupação principal dos portugueses no que toca ao desenvolvimento das línguas maternas dos angolanos: era uma ameaça evidente, pois temiam que os angolanos, com o desenvolvimento das suas línguas maternas, se organizassem para uma subversão armada, com o intuito de combatê-los, a fim de alcançarem a liberdade nacional e total. O que veio, de facto, a concretizar-se mais tarde. Porque a língua é um dos melhores meios ao serviço de uma organização eficaz.

Com as inúmeras repressões de todo o género, constatamos que, nessas condições péssimas e inaceitáveis, apenas uma minoria de angolanos, à semelhança do que sucedia em Portugal, teve acesso à escola, o que complicou, de certa forma, o domínio correcto da Língua Portuguesa pela maioria dos angolanos.

Mesmo quando as línguas maternas ocuparem o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem, o Português continuará a desempenhar o seu papel e a ter o estatuto de língua de ensino, tal como até agora o tem exercido. Mesmo que se concretizem projectos como o da alfabetização em todas as línguas nacionais, nem por isso perderá a sua importância, dado que estará sempre implantada na realidade social. Não haverá motivo para deixar de ser reconhecida e considerada a sua importância. Pois que caminhará sempre para um estatuto e elo de ligação destas nações que hoje a utilizam como a sua própria língua.

Até aqui, a Língua Portuguesa tem sido o veículo exclusivo do entendimento nacional. Um número cada vez maior de crianças dos centros urbanos encontra no Português a sua primeira língua, tornando-se a sua língua materna. E, deste modo, ela continuará a desfrutar de um prestígio cada vez maior no nosso país e nos outros países e comunidades espalhadas pelo mundo fora.

### **1.1.1. A Língua Portuguesa como língua materna**

É certo que, ao falarmos todos a mesma língua, a comunicação e o entendimento são mais fáceis e rápidos. Contudo haverá uma perda, se cada um se isolar no seu mundo, pois cada língua constitui uma riqueza em si mesma. A grandeza deste mundo é exactamente a multiplicidade e diversidade que existe entre as pessoas e principalmente a diferença entre as línguas, os sons, os ritmos, os tons, como afirma o escritor brasileiro Ignácio de Loyola Brandão.

As línguas maternas são as únicas que marcam os homens desde o seu nascimento, dando-lhes uma característica particular que nunca se apaga, independentemente das outras línguas adquiridas mais tarde. Um indivíduo, ao aprender uma língua de outros povos, enquadra-se no seio da cultura dos outros, isto é, o indivíduo acultura-se com esta aquisição.

A língua materna de um indivíduo faz parte da sua cultura, das suas raízes, da sua história, constituindo o principal factor da sua identidade, como o acentua Koichiro Maturra, Director-geral da UNESCO em 2003.

A língua constitui o sistema de comunicação de um povo, contribuindo para a transmissão dos valores, das ideias e visões do mundo, da história, da cultura, da comunicação dos seus antepassados e da vivência actual da comunidade e do país. Quando se reflecte sobre um modo de pensar e de agir, de estar, de ser e de sentir, reflecte-se, sobremaneira, sobre uma cultura ou uma vida de um povo. E, quando se fala de línguas, fala-se, evidentemente, das diversidades culturais como património imaterial, riqueza de toda a humanidade em que vivemos.

Na caracterização do valor da língua materna, tomemos, como exemplo, o caso da Índia. Desde a independência deste país, a Índia, no longínquo ano de 1947, uma parte da província de Bengala foi anexada pelo Paquistão, vindo a tornar-se independente no ano de 1971, já com a designação de Bangladesh. Nos finais dos anos

1940, com a decisão do governo paquistanês, o Urdu foi definido como a única língua nacional: “O urdu e somente o urdu será a língua nacional do Paquistão”, o que provocou muitos protestos. Não obstante terem sido proibidas as manifestações, os estudantes da Faculdade de Medicina de Dhaka iniciaram uma manifestação e a polícia lançou fogo sobre os manifestantes, vindo a falecer quatro pessoas, no dia 21 de Fevereiro de 1952. Na sequência destes acontecimentos toda a província paralisou, o que levou o governo central a declarar também o Bengali como língua nacional.

Em 17 de Novembro de 1999, o dia 21 de Fevereiro foi proclamado Dia Internacional da Língua Materna, pela Assembleia-Geral das Nações Unidas e o ano de 2008 foi definido como Ano Internacional das Línguas<sup>1</sup>. Isto ajuda-nos a entender o verdadeiro papel e o valor das línguas, em geral, e das línguas maternas, em particular: “C’est l’aspect identitaire qui est fondamental, em langue maternelle, parce que c’est l’appropriation, dès l’enfance, de la langue et de la culture qui, par un double processus intra- et interpersonnel, construit l’essentiel de l’identité sociale” J.P. Cuq (2003:148).

Neste contexto, refutamos a ideia de que uma língua é igual a uma cultura. No caso particular da Língua Portuguesa, esta língua não está apenas associada à cultura do povo português, mas também às culturas dos outros povos que se exprimem nesta língua.

Assim, a convivência do Português com outras línguas e outras culturas desencadeia fenómenos interlinguísticos e interculturais patentes na sociedade, em geral, e no contexto escolar, em particular: “Este contacto, que se integra numa educação à língua e à linguagem, permite uma consciencialização efectiva das línguas e culturas maternas” M.H.Ançã (2003: 181).

---

<sup>1</sup> Frei José Augusto Marques, *Revista Santo António*, 2011: 6-7

### 1.1.2. A Língua Portuguesa como língua oficial

O conceito de plurilinguismo linguístico aplica-se à situação concreta de coexistência de várias comunidades de diferentes línguas no interior de um território ou de um país.

A história e a sociologia da linguagem mostram-nos que as relações entre línguas em contacto dependem essencialmente de contactos extralinguísticos: militares, culturais, políticos, económicos, etc. Tudo isto depende de diferentes aspectos sociais, culturais e de políticas linguísticas de cada Estado.

A maior dificuldade para os países lusófonos africanos que se tornaram independentes reside na sua natureza bilingue ou multilingue. Que estatuto real irá ter a Língua Portuguesa nesta rede linguística? Irá funcionar como língua de escolaridade ou simplesmente como língua de comunicação?

Angola, como os outros países lusófonos africanos, assumiu a decisão de tomar para si uma língua europeia como língua oficial, afirmação clarividente dos seus dirigentes, encabeçados pelo Presidente António Agostinho Neto, não obstante a Constituição vigente, na altura, estar omissa nesta particularidade. Mas o facto de a própria Constituição e os outros documentos legais e oficiais se encontrarem redigidos em Português conferia exactamente a esta língua, na prática, um estatuto de língua oficial. A actual Constituição, no seu Artigo 19º supera esta lacuna, pois diz claramente: “Artigo 19.º Línguas: 1. A língua oficial da República de Angola é o português. 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”<sup>2</sup>.

Segundo Luisa Solla, “A função de língua de unidade nacional é um aspecto particular atribuído à Língua Portuguesa. Está relacionada no nosso país, com possíveis conflitos etnolinguísticos se uma das línguas nacionais assumisse este papel” (2009: 65).

---

<sup>2</sup> Constituição da República de Angola, Artigo 19º.

O facto de a escolaridade se processar numa língua que não é, para a grande maioria dos alunos, a sua língua materna levanta vários problemas entre os quais avulta o dos métodos de ensino-aprendizagem.

A escolha de uma língua de ensino, em países plurilingues, tem sido uma questão delicada. Trata-se de um campo em que estão em causa não só problemas políticos, psico-sociais e culturais, mas estão realmente em jogo os problemas do sucesso e da rentabilidade do sistema escolar e educativo nacional. Não obstante este previsível contra-senso, o Português é a língua de escolaridade em todos os países lusófonos, em África e na Oceânia (Timor), e a língua de contacto com o exterior.

No nosso país, o Português é a única língua usada na administração, na imprensa e na escola, como sucedia durante o período colonial. Esta política colonial deixou algumas consequências, tais como:

- A inexistência de uma ortografia normalizada para as línguas nacionais.
- A inexistência de escolas que utilizem as línguas nacionais; neste contexto, “enquanto o angolano aprendia a cultura portuguesa, perdia a sua própria cultura e nem assimilava a fundo a cultura portuguesa” A.Mingas (2000:33). Nestas circunstâncias, eram, na prática, inexequíveis outras soluções a não ser a de adoptar a Língua Portuguesa como língua oficial.

Actualmente, o ensino em línguas maternas preocupa todos os responsáveis pela educação em Angola. Este assunto assume um carácter importante, na medida em que a formação de quadros em todos os sectores da vida social é urgente. Assim, a escolha das línguas de escolaridade pesa sem dúvida nos resultados do sistema educativo.

A Língua Portuguesa, nestes países, serve de principal elo de comunicação, de educação e de instrução. Para se consolidar esta afirmação, é imperioso desenvolver as quatro competências básicas, muito em especial, para todos os falantes que têm a mesma língua como segunda: escutar (ouvir), falar, ler e escrever. Por isso, é necessário concatenar duas competências, primeiramente, como suporte da oralidade, respectivamente o escutar e o falar, e as outras duas relativamente à escrita: o ler e o

escrever. Por outro lado, as competências de escutar e ler estão directamente ligadas à competência da escrita. É de realçar que há uma gramática em cada uma dessas competências: há uma gramática do escutar, uma do falar, uma do ler e uma outra do escrever.

De facto, os cinco países africanos lusófonos partiram do princípio de que a língua é uma realidade cultural. As realidades culturais pertencem a quem as produz. Deixam de ter um dono, pertencem a todos os que delas necessitam. Reapropriaram-se da Língua Portuguesa como se fosse originalmente deles. Assumiram-na com toda a dignidade e natureza, introduzindo-a, progressivamente em todo o espaço nacional, privilegiando-a, difundindo-a, dando-lhe um estatuto nobre, tornando-a totalmente sua, tão sua que a modificam, ao estilo propriamente nacional.

Transformaram-na no plano da oralidade e mesmo no plano escrito, transformações que reflectem as realidades típicas de cada país. A Língua Portuguesa deixa, portanto, de ser exclusivamente de Portugal para ser de todos os países que a usam. Ela não é de ninguém, para ser de todos. Não há, por conseguinte, um dono. Todos os utentes são donos. É assim que encontramos muitas variedades: a variedade de Angola, a variedade de Moçambique, a variedade de Portugal, etc.

A Língua Portuguesa é a língua com o estatuto privilegiado de língua oficial em Angola. De igual modo, é tida como língua de cultura e de civilização em virtude da categoria e funções concretas que o Poder Político lhe conferiu. Ela é a melhor herança que os portugueses nos deixaram, como disse Amílcar Cabral: “o português é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros; é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo”<sup>3</sup>.

Antes da chegada dos portugueses, existiam as línguas locais que são outros instrumentos que servem para relacionar as pessoas umas com as outras. Mas este facto não retira o mérito à Língua Portuguesa, visto que o Português, como língua oficial de Angola tem facilitado uma aproximação entre as diversas culturas próprias do povo angolano.

---

<sup>3</sup> Amílcar Cabral, “*Resistência Cultural*”, 1979, pág. 51.

É nesta perspectiva que sustentamos as mais animadoras esperanças relativamente ao futuro da Língua Portuguesa, no nosso país, reforçando o facto de ter sido até agora a língua predominante no ensino nacional e sobretudo no espaço relevante que ocupa nos meios de comunicação social e na imprensa.

Desta forma ela cumpre e cumprirá uma das principais funções da aprendizagem de uma língua no sistema educativo que visa a organização de outros tipos de competência, nos educandos, para o seu sucesso escolar: 1. A competência linguística, no domínio do sistema e das estruturas básicas da língua em referência. 2. A competência lexical. 3. A competência comunicativa, na capacidade de comunicar de forma espontânea na interacção entre interlocutores.

## **1.2. Composição etnolinguística e cultural de Angola**

O termo de origem, *Ngola*, foi adaptado fonologicamente e dessa adaptação resultou ANGOLA. O país deve este nome ao rei da dinastia Ngola que governava o reino Ndongo, ligado ao reino Kongo pela vassalagem.

Em Angola, no ano de 1900, o censo populacional registou apenas 9.198 brancos, maioritariamente portugueses degradados, isto é, prisioneiros e condenados exilados em Angola a cumprir suas penas. Até 1903 só havia em Angola pouco mais de cem mulheres brancas, das quais só oito ou nove não eram criminosas.

O número significativo de mulheres brancas em Angola, no século XIX, constitui a causa principal do aparecimento de uma população mista relativamente numerosa. Em 1845, havia 5.770 mestiços que desempenhavam grande importância, como intermediários, no comércio de escravos e ocupavam pontos-chave no comércio, administração civil, jornalismo, exército e na Igreja.

Segundo J. Redinha, "A população angolana, tendo em conta a sua origem histórica, é constituída por povos bantu, não bantu e europeus" (1974:18). Mas nos finais do século XIX, antes da ocupação efectiva, que foi exigida pela Conferência de Berlim, o território correspondente à actual Angola era habitado por um conjunto de

povos política, social e economicamente mais organizados, entre os quais podemos citar os Bakongo, Kimbundu ou Ambundu, Umbundu, Lunda-Cokwe, Kwanyama, Herero, Khoisan ou Bosquímanes, só para citar os mais importantes. Todos esses povos pertencem ao grupo etnolinguístico Bantu, à excepção dos Bosquímanes.

BANTU refere-se a uma família de línguas africanas que se estende do sul dos Camarões até à África do Sul e do Atlântico ao Índico, que usam a raiz ou radical gramatical de NTU para designar PESSOA, segundo a classificação do linguista alemão, radicado na África do Sul, Wilhem Bleek que propôs, em 1826, a classificação das línguas africanas.

O prefixo BA constitui um morfema do plural, assim sendo, BA+NTU=BANTU designa AS PESSOAS; é uma flexão do plural, diferente daquela que existe em Português. Com essa designação BANTU, as pessoas identificavam-se com o povo que falava o mesmo idioma ou idiomas aproximados. Bantu passou a designar a grande família linguística africana que se estende a Angola, diversificando-se em várias línguas, em diferentes regiões.

No século XIX, os Bakongo, Kimbundu e Umbundu representavam, juntos, cerca de 75 % de toda a população angolana.

A distribuição geográfica da população de Angola e a taxa de variação anual não são devidamente conhecidas, precisamente, por causa da não realização do censo nacional. O Português é a língua oficial, falado por um número considerável da população angolana que a tem como língua materna, sobretudo nas zonas urbanas e ao longo da faixa litoral.

Quanto à sua composição etnolinguística e cultural, o povo de Angola integra, na sua maioria, os seguintes grupos: Bakongo, com a língua Kikongo, Ambundu ou Akwambundu, com a língua Kimbundu, Ovimbundu, com a língua Umbundu, Lunda-Cokwe, com a língua Cokwe, Ngangela: Nyaneka-Humbe ou Nkhumbi, com a língua

Lunyaneka e Lukhumbi, Ovambo, com a língua Kwanyama, Helelo ou Herero, com a língua Tjihelelo.

Todos estes grupos etnolinguísticos são de origem bantu. Contudo, há uma pequena minoria de povos autóctones da região Não-Bantu, com destaque para os Kung ou Bosquímanes, que são caçadores de profissão, descendentes dos mais antigos habitantes da Região Austral e que possuem uma cultura própria.

Certamente, o homem sempre produziu cultura, porque é essencialmente um ser cultural. Neste contexto entendemos por cultura, termo polissémico que histórica e actualmente, tem vários significados de acordo com os respectivos analistas. Cultura é um índice de educação e de formação própria do ser humano. Mas cultura designa também o conjunto de costumes, técnicas e valores que caracterizam um grupo social, uma tribo, um povo ou uma nação; é o modo de viver próprio de uma determinada sociedade.

BAKONGO: até pelo menos ao século XIX, é o povo mais conhecido pelo europeu, pela simples razão de ter mantido o primeiro contacto com o velho Continente da Europa, efectivamente, logo após o desembarque de Diogo Cão, em 1482. É um dos povos mais conhecidos da África subequatorial, porque o reino do Kongo, uma vez enfraquecido, permitiu, a ocupação colonial do continente africano. A sua organização social baseia-se no clã, cujo direito de transmissão é fundado na posse de terra e a linha de descendência vai do tio materno aos sobrinhos uterinos, isto é, na linhagem matrilinear. Este mesmo reino apresentava-se ainda, no século XIX, como a única monarquia centralizada de Angola. O mesmo reino, na parte que hoje integra os limites geográficos da actual Angola, era composto por oito povos que formavam o grupo etnolinguístico Kongo: Esikongo (Essikongo), Nsoso (Nsosso), Zombo, Solongo, Pombo, Yaka, Suko e Kongo. Estes povos são, essencialmente, agricultores, caçadores e comerciantes.

**KIMBUNDU:** é composto por vários povos, mas linguisticamente unidos, entre eles: Ambundu, Luanda, Luango, Ntemo, Puna, Dembo, Imbangala, Holo, Cari, Chinje, Minungo, Quibala, Ngola ou Jinga, Songo, Bondo, Quisama, Libolo e Ambaca. É o único grupo angolano que, ao longo dos trezentos anos de presença portuguesa, nesta zona do continente, se deixou assimilar à cultura europeia, desempenhando um papel preponderante na penetração do interior do país. Os Kimbundu eram essencialmente comerciantes, sobretudo, em consequência, da sua participação no comércio de escravos e como intermediários de outras actividades comerciais.

**UMBUNDU:** é o mais numeroso mas também o mais homogéneo grupo etnolinguístico de Angola; já nos finais do século XIX estava politicamente organizado em doze reinos: Bailundu, Bié, Huambo, Galangue, Andulo e Chingaka a destacar entre os mais fortes. Os povos Umbundu são essencialmente gregários e comerciantes convertidos em agricultores, em consequência da abolição do tráfico de escravos nos finais do século XIX. A língua Umbundu é a língua dos Ovimbundu, povo que ocupa um largo território nacional nas províncias de Benguela, Huambo, Kwanza Sul, Huíla, Namibe, Bié, Moxico e Kwando Kubango. Este grupo é formado por quinze grupos principais dos quais podemos citar, entre os mais importantes: os Bailundos, os Bienes, os Chiacas e os Kakondas (cf. H. Etaungo Daniel, 2002: 11).

**KWANYAMA ou AMBO:** não tinham no século XIX um tipo centralizado de monarquia, mas todos os povos tinham o seu rei. Ocupando a actual fronteira entre Angola e Namíbia, este povo pouco numeroso, mais ou menos 3% de toda a população, era composto principalmente por Kwanyama, Cuamato, Dombandola, Evale e Cafina. É um povo essencialmente que se ocupa da agropecuária, na medida em que os Kwanyama são ao mesmo tempo grandes criadores de gado e também bons agricultores.

**NHANEKA-HUMBI:** muito conservadores, são um povo localizado geográfica e culturalmente entre os Kwanyama ou Ambo de um lado e Umbundu do outro.

Dispersaram-se desde Chongoroi e Quilengues, na Huíla, ao norte, até à fronteira da Namíbia, ao sul. Este grupo é composto por dez povos: Muíla, Gambo, Donguena, Hinga, Cuanena, Handa, Quipungo, Quilengue-Humbe e Quilengue-Muso. Não sofreram quase nenhuma influência cultural europeia.

LUNDA-COKWE: é um grupo etnolinguístico composto por vários povos: Lunda, Lunda-Lwachinde, Lunda-Lwa-Ndembo, Matamba, Cacongo, Mai e Cokwe. Em finais do século XIX, os Cokwe eram o povo mais agressivo e mais independente de toda a Angola. No princípio do século XIX, os Cokwe que se recusavam a prestar homenagem ao imperador Lunda começaram a expandir-se em direcção ao centro-leste de Angola. O marfim, a cera, a borracha que constituíam os principais produtos das trocas comerciais, em finais do século XIX, deram um poder económico aos Cokwe que controlaram o leste, donde saíam tais produtos. Esse poder económico reforçou ainda mais o espírito de independência dos Cokwe. Bons caçadores, guerreiros, orgulhosos, independentes que eram, os Cokwe são considerados como grandes artistas, mestres na pintura e escultura e sobretudo mantiveram sempre a sua determinação relativamente à sua tradição e cultura, recusando qualquer domínio da cultura europeia.

HERERO: é um povo reduzidíssimo relativamente aos seus vizinhos. Vivia quase exclusivamente de gado e nos princípios de 1900, introduziu extensivamente a agricultura. Como os Nyaneka-Humbi, os Hereros são, também culturalmente, conservadores e dividem-se em: Dima, Chimba, Chavicua, Hacavona, Cuvale, Amba, Cuanhoca e Guendelengu e ocupam a zona entre as províncias de Benguela, Huíla e Namíbe.

NGANGELA: é um grupo heterogéneo de Angola, composto por, aproximadamente, vinte povos pouco numerosos e isolados uns dos outros: Luimbe, Luena, Luvale, Lutchazi, Bunda, Nganguela, Ambuela, Ambuela-Matumba, Ngoniolo, Mbande, Cangala, Iahuma, Ncóia, Camachi, Ndungu, Nyemba, Avico, etc. Eles são essencialmente pescadores, caçadores e agricultores.

KHOISAN. BOSQUÍMANES OU KUNG: são os verdadeiros nativos, de origem de Angola que foram empurrados pelas invasões bantu. Em finais do século XIX, alguns milhares de Bosquímanes dispersaram-se pela parte Sul de Angola e pelo deserto do Kalahári, na Namíbia. São nómadas e vivem da caça. A sua organização tem como base a família nuclear que raramente ultrapassa vinte pessoas.

### 1.2.1. Origem e desenvolvimento das línguas bantu

As línguas do continente africano podem ser subdividas em dois ou três grandes grupos. As que fazem parte da África do norte, a África branca, mereceram sempre uma atenção particular em detrimento das outras. As línguas do leste e do sul do continente foram estudadas ou por linguistas de pouca experiência científica ou por outros curiosos.

Actualmente, muitos estudiosos investigam sobre este interessantíssimo campo das ciências humanas. Joseph Greenberg, linguista americano, interessou-se por este estudo e com base numa análise criteriosa, classificou as línguas africanas numa nova ordem, questionando a teoria que afirmava que as línguas sul-africanas, designadas de línguas bantu, eram aparentadas com as línguas semítico-hamítico. É um tema que precisa duma investigação profunda para esclarecer as dúvidas sobre as verdadeiras origens das línguas africanas ao sul do Sahara. O campo da linguística africana está quase intacto, mas precisa de ser explorado por todos.

**Bantu** tem como equivalente em Português: **as pessoas**; isto significa que **ba** é o prefixo que indica o plural e corresponde ao morfema da flexão portuguesa **-s** ; o singular é identificado por **mu**; **ntu** é um radical e designa **pessoa**. Esta flexão das línguas bantu é muito diferente do Português. Por isso, não devemos utilizar as formas **banto**, **banta**, **bantos** ou **bantas** que na realidade apresentam flexões aportuguesadas que induzem em erro, uma vez que são portadoras de uma dupla flexão.

Consequentemente, usamos **bantu** de acordo com a sua etimologia original: **bantu** (no plural) e **muntu** (no singular), sem ocorrências da flexão em gênero e número.

No que se refere à localização geográfica, as línguas bantu são faladas ao sul do Sahara, no continente africano, nos seguintes países: “África do Sul, Angola, Botswana, Burundi, Camarões, Comores, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, Lesoto, Malawi, Moçambique, Namíbia, Quênia, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Ruanda, Swazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbabwe” E.Andrade (2007:21). Para além destes países, registam-se ainda algumas comunidades reduzidas noutros países como o Sudão e a Somália.

Wilhelm Bleek, bibliotecário de profissão, ao estudar as línguas africanas, constatou que havia uma semelhança entre elas, o que o levou a apresentar um quadro sinóptico de como funcionam estas línguas. Neste estudo, Bleek registou um prefixo e um radical típicos destas línguas, um desses prefixos é o /ba/ e o radical é o /ntu/. É assim que o mesmo estudioso intitulou o conjunto das línguas faladas nesta região do continente africano como “família de línguas Bâ-ntu” (cf. W. Bleek, 1862: 3), nome que ele já tinha usado em 1858.

Este estudo teve a participação de muitos intervenientes, tais como Bleek, Meinhof, Lepsius, Trombetti, Werner, Johnston, Crabb.

A primeira gramática da língua bantu foi escrita pelo capuchinho Giacinto Brusciotto e publicada em Roma, no ano de 1659. Esta gramática apresenta a sistematização das classes, baseando-se, principalmente, na prefixação.

Contudo, o primeiro livro escrito numa língua Bantu foi a “Cartilha da Doutrina cristã, em Português e Kikongo, do jesuíta Mateus Cardoso, em 1624. Francisco Pacconio, em 1642, publicou o primeiro catecismo em Kimbundu, Gentio de Angola suficientemente instruído nos mysterios de nossa santa fé” E. Andrade (2007: 45).

Para além de muitas razões, o que levou os estrangeiros a aprender uma língua bantu não foi a necessidade de intervir no governo civil e militar, mas sobretudo na agricultura “porque a agricultura em Angola é toda feita pelos negros, nunca pode dirigi-los nem discipliná-los bem nas úteis práticas da lavoura aquele que ignora a língua, porque este exercício pede frequente comunicação entre quem manda e quem obedece” E. Andrade (2007: 45).

Tendo em conta a distribuição que foi feita por Guthrie, em Angola, as línguas bantu constituem nove grupos linguísticos, a saber:

- Kikongo,
- Kimbundu,
- Cokwe,
- Ngangela,
- Nhaneca,
- Herero,
- Kuanhama,
- Donga
- Umbundu.

Na sua investigação, J. Redinha (1975: 8) classifica as línguas Bantu em nove grupos principais, a saber:

1. Língua Cokwe
2. Língua Kimbundu
3. Língua Kikongo
4. Língua Ngangela
5. Língua Olunyaneka

6. Língua Oshihelelo
7. Ovakwanyama
8. Língua Oshindonga
9. Língua Umbundu.

Nesta classificação, o mesmo autor determinou também as variantes de cada grupo de línguas. Assim o grupo Kikongo comporta dezoito subgrupos, a saber: Kilingi, Kikotci, Kikwakongo, Kimboma, Kinzenge, Kihungu, Kinsoso, Kipaka, Kipombo, Kisikongo, Kisolongu, Kisuku, Kisundi, Kivili, Kiwoyo, Kiyaka, Kiyombe e Kizombo (cf. A. Chicuna, 2009: 12).

Nas páginas anteriores, mostramos um pouco a estrutura composicional destes grupos etnolinguísticos. De acordo com E. d'Andrade (2007: 59), em Angola existem cerca de quarenta línguas africanas subdivididas em duas grandes classes: a Níger-Cordofânia e a Khoisan.

R. S. Nogueira coloca uma questão ao investigar se as línguas bantu e línguas as indo-europeias não viriam de um mesmo tronco, ramo ou raiz. Se analisarmos as fonéticas e as ortografias destas línguas, aprofundadamente, aumenta o grau de dúvidas, porque “é bem sabido que nenhuma ortografia traduz com exactidão a fonética da língua em que ela é usada e que as alterações ortográficas nunca acompanham as alterações fonéticas das línguas” (1952: 12).

O mesmo autor afirma ainda que “Se da comparação das raízes e da estrutura mórfica dos vocábulos, e da comparação dos valores sémicos desses e da estrutura mórfica e sintáctica das frases das línguas das duas grandes famílias resultarem paralelismos sistemáticos de correspondências fonéticas, mórficas, semânticas e sintácticas, poderemos dizer que temos o caminho aberto para uma solução positiva do problema, ainda que o não confirmem os dados históricos de que dispomos” (1952: 20-21).

Partindo de investigações sobre a existência ou não de paralelismos funcionais entre as duas grandes famílias bantu e indo-europeia, existe uma pista interessante sobre uma provável origem comum. Este paralelismo pode englobar comparações lexicais, de carácter fonético e morfológico ou até mesmo de natureza semântica. Nesta investigação a ser concretizada, haverá, muito provavelmente, exemplos de palavras bantu com prováveis correspondentes etimológicos nas línguas indo-europeias e vice-versa.

No campo deste trabalho, para se dissiparem eventuais dúvidas, R. S. Nogueira esclarece que “na estrutura da morfologia das línguas bantu, em geral, aparecem ligados por anteposição aos radicais, uns elementos, que os gramáticos bantistas designam pelo nome de prefixos”(1952: 20).

No entanto, os prefixos das línguas indo-europeias têm funções diferentes, relativamente aos prefixos das línguas bantu que “são elementos de formação e de flexão de número e tempo” (1952: 68).

No caso das línguas bantu, é costume classificar os nomes ou substantivos em classes com uma flexão bem diferente das línguas indo-europeias.

Os prefixos bantu dizem respeito a flexões de número e, nalguns casos, de género. As formas dos morfemas usados diferem de língua para língua.

A título de exemplo, R. S. Nogueira refere-se à existência de polissemias no léxico das línguas bantu, tal como acontece nas línguas indo-europeias, como por exemplo em português, nas unidades lexicais *movimento*, *bater*, *grandeza*, *ser*, *comer*. E conclui que “à medida que vou avançando no trabalho de comparação de formas bantu com outras de línguas indo-europeias, novos exemplos vão surgindo, que radicam cada vez mais no meu espírito a inclinação para aceitar a possibilidade de terem provindo de um mesmo tronco as línguas bantu e as indo-europeias” (1952: 68).

### 1.2.1.1. Línguas Africanas

Dada a diversidade linguística existente, as línguas africanas integram grupos distintos, divididos em famílias.

Assim, Greenberg classifica as línguas africanas em quatro grandes famílias linguísticas, indicando, ao mesmo tempo, as subfamílias de cada uma delas:

- **Afro-Asiática** (subfamílias: integra as línguas Berberes do Norte de África, as Cushítica da Etiópia e da Somália e ainda as Semitas, incluindo o hebreu, o árabe e o aramaico);
- **Família Nilo-Sahariana** (subfamílias: Sudanês, Sahariano, Songhai, Fur, Chari-Nilo, Koman);
- **Família Congo-Kordofaniana** (subfamílias: Níger-Congo e Kordofaniana). Na subfamília **Níger-Congo**, inclui numerosos grupos predominantes para sul do Sahara, de que destacamos os Bantu, a sul do Equador);
- **Família Khoisan** (subfamílias: Khoi, San, Sandawe, Iraqw, Hata ou Hadza). Fazem parte da família Khoisan as línguas dos Pigmeus da floresta tropical do Congo Democrático e línguas faladas “com cliques” pelos povos Kung, vulgarmente conhecidos como Hotentotes, Bosquímanes ou ainda como Mukankala, em Angola).

Segundo esta classificação de Greenberg, as **línguas bantu** pertencem à **subfamília Níger-Congo da família Congo-Kordofaniana**.

De acordo com A. Chicuna (2009:11), o termo *Bantu* foi utilizado pela primeira vez, em 1862, pelo alemão Wilhelm Bleek, para se referir ao conjunto de línguas faladas maioritariamente na África subequatorial, desde os montes Camarões até à África do Sul, apresentando características comuns, e que designam o (s) ser(es) humano(s) por *muntu* (singular)/*bantu* (plural).

Segundo V. Kukanda (1986: 6), Wilhelm Bleek não foi o primeiro a reconhecer a unidade destas línguas, o português B. Rebelo de Aragão reconheceu-a duzentos anos antes do próprio Bleek.

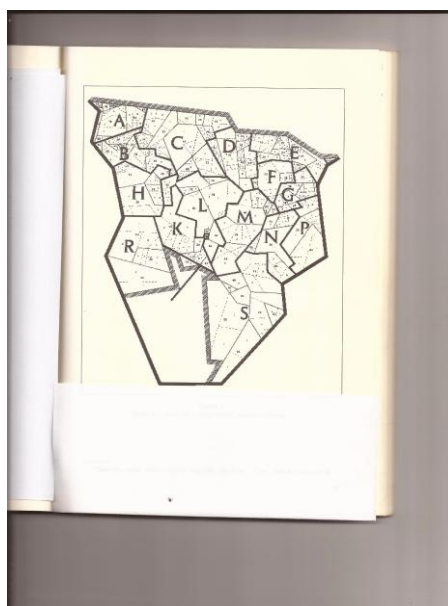
Actualmente, em consequência de diversas investigações, o termo *bantu* está associado a várias acepções: língua, cultura e povo. Assim, as línguas *Bantu* designam todas as línguas faladas do Sul dos Camarões até à África do Sul, que têm semelhanças fonéticas, morfológicas, semânticas, lexicais e culturais.

No segundo caso, o povo *Bantu* designa o conjunto de populações da África subequatorial que falam línguas da mesma família, embora pertencendo a tipos étnicos muito diversos, designando o ser humano por *mntu*, no singular, e *bantu*, no plural. Dos povos Bantu não fazem parte os Bochimanes e os Hotentotes que também são povos da África subequatorial.

De acordo com a mesma investigação, *Bantu* não designa família nem indica a origem de quaisquer línguas, mas identifica um grupo de línguas.

Na década de quarenta, Malcolm Guthrie agrupou as línguas bantu em quinze “Zonas” geográficas, representadas por letras maiúsculas, nomeadamente:

**A, B, C, D, E, F, G, H, K, L, M, N, P, R, S**



**Mapa das Zonas das línguas bantu, segundo Guthrie (cf. Ernesto d'Andrade 2007: 37)**

### 1.2.1.1.1. Locutores de Línguas Bantu

As línguas Bantu com maior número de locutores são as seguintes: o Zulu (9 milhões), o Xhosa (7 milhões), o Sotho (5 milhões), e o Tswana (4,4 milhões) na África do Sul, o Makwa (4 milhões) em Moçambique, o Nyanja ou Chichewa (9,3 milhões) no Malawi, o Shona (8 milhões) no Zimbabwe e em Moçambique, o Bemba (3 milhões) e o Tonga (1,5 milhão) na Zâmbia, o Mbundu (3 milhões) e o Umbundu (4 milhões) em Angola, o Swahili (773 000) e o Sukuma (3,2 milhões) na Tanzânia, o Kikuyu (6 milhões) no Quênia, o Lunganda (4 milhões) no Uganda, o Kinyarwanda (7,2 milhões) no Rwanda, o Kirundi (4,8 milhões) no Burundi, o Lingala (2,1 milhões), o Luba ou Tchiluba (7 milhões) e o Kikongo (4 milhões) na República do Congo e na RDC, o Fang (450 000) e o Bulu (175 000) nos Camarões, o Ndebele (1,5 milhão) na África do Sul e no Zimbabwe.

Note-se, ainda, que o Swahili apresenta uma particularidade, pois é falado por setecentos e setenta e três mil locutores como língua materna, na Tanzânia, e é utilizado por mais de trinta milhões de locutores, como língua segunda, principalmente na Tanzânia, no Quênia, na República Democrática do Congo e no Uganda.

Posteriormente, Théophile Obenga (1985: 21), seguindo as classificações de Bryan e de Murdock, apresenta as línguas Bantu repartidas em quatro grupos, a saber:

1. Bantu do Noroeste
2. Bantu do Equador
3. Bantu do Mongo-Nkundo-Tetela
4. Bantu do Centro.

No continente africano, dado o factor multi-étnico das actuais sociedades, regista-se o plurilinguismo em todos os países ou regiões resultantes da colonização europeia. Tendo em consideração a pluralidade étnica existente nos países africanos, denominar as línguas *Bantu*, na expressão de T. Obenga (1985: 21), significa utilizar as designações das etnias *bantu* para designar as suas línguas; o nome das etnias, em África, é idêntico ao das línguas faladas por essas etnias. Nesta óptica, em todos os

territórios dos povos *bantu*, os nomes das línguas tem origem no nome das respectivas etnias.

**Quadro das designações das etnias e respectivas línguas**

<b>ETNIAS</b>	<b>LÍNGUAS</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
<i>Yombe</i>	<i>Kiyombe</i>	Cabinda-Angola, Congo, RDC
<i>Sundi</i>	<i>Kisundi</i>	Cabinda-Angola, RDC
<i>Woyo</i>	<i>Iwoyo</i>	Cabinda-Angola, RDC
<i>Vili</i>	<i>Kivili</i>	Cabinda-Angola, Congo
<i>Nyungwe</i>	<i>Nyungwe</i>	Moçambique
<i>Mbundu</i>	<i>Kimbundu</i>	Angola
<i>Zulu</i>	<i>Zulu</i>	África do Sul
<i>Luba</i>	<i>Luba</i>	RDC
<i>Lunda</i>	<i>Lunda</i>	Angola, RDC, Zâmbia
<i>Makwa</i>	<i>Makwa</i>	Moçambique, Malawi
<i>Ovimbundu</i>	<i>Umbundu</i>	Angola
<i>Teke</i>	<i>Teke</i>	Congo, RDC

Cf. Alexandre Chicuna, 2009: 15

### **1.2.2. Breves noções sobre geolinguística de Angola**

A República de Angola é um país africano situado na faixa austral do mesmo continente. Conta com uma superfície de um milhão e duzentos e quarenta e seis mil e setecentos quilómetros quadrados que o torna no sétimo país mais extenso do continente. Tem uma vasta costa no litoral, do oceano Atlântico, numa extensão de 1650 km entre a foz do rio Zaire, ao norte, e a foz do rio Cunene, ao sul. Tem fronteira na parte setentrional com a República Democrática do Congo e a Zâmbia, ao sul com a Namíbia, ao norte com a República Democrática do Congo e a República do Congo Brazzaville. A República de Angola possui, ao norte, o enclave de Cabinda.

Desde então, mesmo antes da era colonial, Angola foi sempre um mosaico de reinos independentes uns aos outros. O norte pertenceu, juntamente com outras áreas vizinhas dos actuais R.D.C. e R.C, ao reino do Kongo, afastado na sua hegemonia no decurso do século XVI pelo reino Ndongo que era governado pelo Rei Ngola, do qual proveio o nome do país, Angola. Para além destes, Angola contava ainda com poderosos reinos, tais como o Ovimbundu, o Lunda, o Kwanhama, etc.

Para conquistar a sua independência do regime colonial português, Angola teve de travar um longo processo nacionalista com uma das mais sangrentas guerras enfrentadas no continente africano. Mas graças ao esforço dos seus valorosos filhos, Angola acedeu à independência do regime colonialista português no dia 11 de Novembro de 1975. Parecia ser um dos países mais jovem da longa tradição colonial, porque este processo (colonial) teve início nos finais do século XV, quando o grupo de exploradores portugueses, guiados por Diogo Cão chegou à costa angolana. Este foi o início da colonização do país que se manteve durante mais de cinco séculos.

Na faixa costeira de Angola, por outro lado, apresenta no norte do país um aspecto agreste, enquanto no sul, este país é, geralmente, baixa e arenoso. No centro apresenta um planalto, no qual se alinham uma sucessão serras, como a de Chela e a de Upanda. É nesta última onde se encontra o monte mais alto de Angola, o monte de Morro do Moko com 2619 metros de altitude. É neste planalto onde nascem a maior parte dos grandes rios do país, formando a grande rede fluvial de Angola, onde os

cursos de água vão desde o centro do país até aos vizinhos e outros desembocam no oceano. No oceano Atlântico desaguam, só para citar os mais importantes, os seguintes rios: Kwanza, Kunene, Dange ou Dande, Ambriz, Zaire, etc., em relação aos outros países de África, a hidrografia angolana revela-se mais rica por causa da disposição do seu relevo em relação ao mar: “Angola situa-se em plena zona tropical, está sujeita a uma precipitação considerável, e conta com uma notável rede hidrográfica”<sup>4</sup>.

Quanto à economia, Angola teve uma grande transformação desde que começou a explorar os jazigos de petróleo no seu litoral, registando progressos importantes a nível nacional, nestes últimos anos. Angola é um país muito vasto, mas pouco povoado. Este facto prende-se com as guerras, e, historicamente, com o comércio de escravos, praticado pelos colonos portugueses. Na sua totalidade, actualmente, o grande foco populacional é de origem bantu, repartido em várias etnias, entre as quais se destacam, ao norte os Kongos, ao centro e sul os Ovimbundos, ao nordeste os Cokwes, ao sul os Huambos e os Ambundos na zona de Luanda.

Quase como em toda a parte do mundo, a maior percentagem populacional do país reside em Luanda, a capital, fundada pelos portugueses no ano de 1576, que é uma das mais antigas cidades de origem europeia situada ao sul do Sahara ou melhor do Equador.

#### **1.2.2.1. A distribuição dos Bakongo em Angola**

Os Bakongo pertencem à grande família bantu que habitavam a cintura da Savana do Sub-Sahara. Na sequência de grandes migrações vieram instalar-se na bacia hidrográfica do Rio Zaire e seus afluentes. Por terem encontrado boas condições de vida, esta corrente migratória instalou-se nesta zona: é o chamado grande grupo ou família dos Bakongo.

Numa viagem por todo o país, encontramos representantes deste povo, os Bakongo, em todas as províncias do país.

---

<sup>4</sup> Fernando Capela, *Enciclopédia da Geografia Universal*, pág. 2208.

Cada grupo etnolinguístico confina-se, geralmente, de acordo com a sua origem, a uma determinada “região geográfica” que, segundo J. Quipungo “se refere a uma parcela de terra circunscrita pelas pessoas que nela habitam e se auto-realizam. Sua repercussão dentro do país deve-se especialmente à personalidade dessa gente que, além de saber onde começa e termina, quais os seus caminhos, montanhas, bosques e cachoeiras, é essa gente que dá a conhecer o que a região possui em termos de qualidade de terreno, a riqueza da sua fauna e flora, riquezas minerais e todas as suas características climáticas e pluviais” (1987, 53).

Segundo Agostinho Neto “A terra (a região) pertence aos que a trabalham” (1975: 7); este princípio de que a terra ou a região pertence a quem a trabalha vem reforçar o cunho tradicional e o significado cultural de uma determinada região.

Dentro da grande família Bantu de Angola, encontramos as pessoas que têm como língua o Kikongo. É por esta razão que este mesmo grupo etnolinguístico se denomina por Bakongo. Segundo a classificação de J. Quipungo (1987: 54), este grupo é composto por catorze subgrupos, constituídos da seguinte maneira: Bayombe, Bavili, Basundi, Balwango, Balinji, Bakongo, Bawoyo, Basolongo, Bachikongo, Bazombo, Bakano, Basoso, Bayaka e Basuku.

Em Angola, as grandes concentrações deste grupo etnolinguístico encontram-se sedeadas nas províncias de Cabinda, Zaire, Noroeste da Província do Bengo e do Kwanza Norte e Uíje.

A característica principal deste povo do norte de Angola consiste em exibir uma excelente e admirável riqueza, principalmente o povo de Cabinda, por ser o povo mais filósofo de todos os povos de Angola. Em Angola, não há nenhum outro povo que se possa comparar à sabedoria que se traduz nos provérbios e adágios populares. Este povo é também perito na estética, sobretudo na pictografia, escultura, etc. A este respeito, Abranches (1980:72) diz: “Em Mbanza Kongo, no Pinda, em Kibala funcionavam grandes feiras nacionais onde se apresentavam produtos de todo o território (Bakongo) principalmente produtos de artesanato. Mbanza Kongo, a capital,

com cerca de 100.000 habitantes, seria o principal centro de ferreiros que trabalhavam para o rei”.

O povo Bakongo caracteriza-se pela sua intuição, capacidade e psicologia contemplativas.

Para além das suas ligeiras diferenças linguísticas, apresenta muitas afinidades: “o facto de serem da mesma região, terem consideráveis afinidades linguísticas, haver entre si um intercâmbio e entrosamentos fortalecidos pelos laços familiares através de casamentos, tudo isso cria neles um crescente e conciso espírito de solidariedade regional com o qual se identificam dentro e fora da região” J. Quipungo (1987:55).

Quanto à educação, antigamente, no período compreendido entre o nascimento e os sete anos, a criança era cuidada quase exclusivamente pela mãe. Neste período, a criança aperfeiçoava o domínio da língua. Dos sete aos doze anos a criança desenvolvia certas actividades produtivas; a divisão de trabalho, segundo o sexo, tinha início a partir dos doze anos. A educação, nesta fase, encerrava alguns dados da moral social. Para o fortalecimento do seu carácter contribuíam a audição de narrativas épicas, provérbios e fábulas.

A literatura tradicional dos Bakongo, como dos outros grupos étnicos de Angola, possui um cunho característico da oralidade; esta literatura é constituída por:

1. *Ingana* (em português *provérbios*): provérbios que condensam as normas de conduta social.
2. *Nsosa ou Savu*: histórias de ficção e fábulas que têm como finalidade o recreio.
3. *Kimona mesu*: são histórias verdadeiras que atingem o maravilhoso.
4. *Ingunga*: são adivinhas que têm por objectivo a distração e o desenvolvimento do raciocínio nos mais novos.
5. *Nkungu*: são canções que abarcam todos os aspectos da vida social do povo.

6. *Nsamu* é a transmissão de uma notícia, recado ou convite.

7. *Kimpanga* é o conjunto de brincadeiras infantis.

8. *Mvila* constitui a narrativa das genealogias diferentes: do kanda, lumbu ou vata, isto é, clã, bairro ou aldeia.

9. *Mambu*: híbrido de diversos géneros.

Descrevemos pormenorizadamente os Bakongo, em relação aos outros grupos étnicos nacionais, porque é nesta região que centramos a nossa investigação.

#### **1.2.2.1.1. A província do Uíje**

É uma das dezoito províncias de Angola, situada ao norte do país, com uma superfície de 64.022 km<sup>2</sup>, estendendo-se entre os paralelos 5 50 e 8 20 de latitude sul e os meridianos 14 50 e 17 10 de longitude Este de Greenwich, com uma população que ronda os 1.908.898 de habitantes<sup>5</sup>. “Uíje é o nome de província e cidade, antiga Carmona, capital dessa mesma província em Angola. Actualmente escreve-se com g, embora o Vocabulário registe j: Uíje” José M.C. Pinto (2006: 461).

É do conhecimento geral que antes de 3 de Março de 1482, data da presença portuguesa na foz do rio Zaire (Congo), o Uíje já existia como um povo organizado. Afirmamos isto, visto que Uíje se circunscrevia dentro do Reino Kongo que estava organizado administrativamente em forma de um Estado, com uma entidade cívico-cultural, propriamente africana. Os costumes e tradições do povo habitante do Reino Kongo beneficiaram de uma parte da actual civilização europeia. Este povo do Uíje, desde os tempos remotos, tem tido um cunho característico de cumprir rigorosamente com a cultura ancestral, povo genuinamente bantu.

---

<sup>5</sup> Diagnóstico Económico da Província do Uíje, 2007, pág. 5 e 8

Angola, como tal, é um mosaico de vários reinos, mas o único incluído na História Universal é o Reino Kongo, estudado em todos os países do mundo. Tudo isto deveu-se ao espírito de organização administrativa que os nossos antepassados tinham.

Não se sabe a data exacta da fundação desta pitoresca cidade do Uíje. Sabe-se, porém, que foi enviado o alferes Tomás do Bembe ao Candombe Velho onde se encontrava o Soba Bunzu a quem entregou a mensagem enviada pelo Comandante, cujo teor dizia respeito à criação da sede distrital do Uíje. Esse elenco do sobado respondeu positivamente à solicitação do Comandante, o que fez com que o governo central de Luanda exarasse no Diário do Governo um Decreto-Lei de 1 de Julho de 1917 da promoção do Concelho do Uíje a cidade. Foi nestes moldes que Uíje ganhou a categoria de cidade.

Importa salientar que os primeiros portugueses tinham construído as primeiras casas na rotunda, onde funciona actualmente o Governo provincial. Esta data importante da história da cidade do Uíje tem sido festejada, porque por um lado corresponde à centralização do poderio do regime colonial português carregado de todo o tipo de vicissitudes e por outro, tem sido festejada, porque marca algo histórico na vida desta parcela do território nacional. O povo da cidade do Uíje começou a realizar as festividades desta cidade no tempo do Governador ou Comissário Senhor António José Aníbal Rocha em 1987. A partir dessa altura tornou-se uma norma para todos os governantes da mesma.

Quanto à divisão etnolinguística, a província do Uíje é habitada originalmente pelos Bakongo, onde encontramos os seguintes grupos característicos: Mimbembe, Mindamba, Bazombo, Bakano, Basoso, Bayaka, entre outros.

A integração com os outros grupos etnolinguísticos angolanos ocorreu durante a era colonial em que muita gente da parte sul foi transportada (compulsivamente) para esta província. Outro tanto sucedeu durante a guerra fratricida entre os angolanos. É neste período que se dá a grande mistura de toda a população angolana que se dirigia para zonas não identificadas, dando lugar às interferências das várias línguas angolanas.

Angola é um país multilingue e a província do Uíje, localizada ao norte do país, não escapa a esta regra; isto é, é completamente multilingue, pelas razões já evocadas; o Kikongo é a língua bantu mais falada pelos habitantes desta província.

Segundo Amélia Mingas (cf. 2000: 35), do ponto de vista étnico, o Kikongo é a língua bantu dos Bakongo que, por vários motivos, tiveram que abandonar umas zonas para se fixarem noutras. Mas todas as línguas angolanas são aparentadas, geneticamente.

A província do Uíje subdivide-se em dezasseis municípios, cada um deles com o seu próprio dialecto da mesma língua, o Kikongo. Estes municípios são: Uíje, Negage, Songo, Quitexe, Ambuila, Bembe, Damba, Maquela do Zombo, Mucaba, Bungo, Puri, Sanza Pombo, Macocola, Buengas, Kangola e Quimbele.



A Província do Uíje no contexto nacional

#### 1.2.2.1.1.1. A zona correspondente ao Wando Nsundi

O território correspondente à área do **Wando Nsundi** está circunscrito à comuna de Lukunga, município do Bembe e província do Uíje. É cercado por dois grandes rios, ambos, com o mesmo nome de '**Nzadi**', o que faz dele um dos territórios mais ricos, em agricultura, a nível da província do Uíje e sem dúvidas do município do Bembe e propício às outras actividades económicas, como a pastorícia e outras. Quem vai do **Ngombe-Nsundi** para Kikuva, Pélo ou Kilonde atravessa o **Nzadi A Biti-bititi** e em direcção para

Kimbunga-Petelo, Lemboa passa pelo **Nzadi Andimba**. Para além destes dois grandes rios, a mesma zona é cruzada por quase uma centena de outros riachos, entre eles o Mawunze, o Mbula, o Kisasa, o Kazu, o Senzele, o Mambemba, só para citar alguns que banham o **Ngombe** (nossa aldeia natal).

É uma zona muito antiga, onde residiam os seus primeiros habitantes desde os anos 1200 a 1400, vindos uns da área do Nsoso-Damba, outros da direcção de Mbanza Kongo. As primeiras migrações de kikongos aconteceram “**no século XIII**, ... o reino do Kongo só se formou como organização política de uma sociedade de classes em consequência, entre outras, da invasão ou migração kikongo e da sua expansão sob a chefia de uma monarquia bem estabelecida para todo o território que veio a ser aquele reino” A. Fonseca, (1989: 25).

Foi nesse processo de emigração que chegaram os invasores mais fortes: “Angola, estado de África ao sul do Zaire, com a capital Luanda. Habitado pelo homem desde o neolítico, esta região foi ocupada durante o primeiro milénio da nossa era pelos bantu que representam, ainda hoje, a maioria da sua população... No século XV, a maioria das tribos angolanas viviam ainda no isolamento primitivo, excepto os Bakongo, ao noroeste, possuíam uma organização política mais elaborada”<sup>6</sup>. Ainda segundo Mourre, “au néolithique, l’homme passa du stade de prédateur à celui de producteur... L’Afrique n’a pratiquement pas connu de civilisation néolithique et passa directement, au cours du 1er millénaire de notre ère, du paléolithique à l’âge du fer”<sup>7</sup>.

Tem duas regedorias, equivalentes a dois sectores, o de Nsundi com a sede na aldeia com o mesmo nome e o de Nzadi com a sede no Kimpemba. Com uma superfície de mais de cento e cinquenta km<sup>2</sup> e uma população estimada em mais de dois mil habitantes, fala-se um dialecto singular, **o Kikongo do Nsundi** ou **o Kiwandu Nsundi** muito bem identificado por todos os falantes do Kikongo em Angola, quiçá em toda a parte onde se usa o Kikongo como veículo de comunicação.

---

<sup>6</sup> Michel Mourre, *Dictionnaire Encyclopédique d’Histoire*, pág. 248-249.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pág. 3140.

### 1.3. Circunscrição da Escola de Formação de Professores “Cor Mariae” do Uíje

Vendo as condições muito precárias em que a população do Uíje vivia, Dom Francisco de Mata Mourisca (Dom José Francisco Moreira dos Santos), venerado Bispo Emérito do Uíje, teve a iniciativa de construir a 12-10-1968 uma escola que serviria para a formação dos professores. Nessa altura, a mesma denominava-se Escola de Professores de Posto mais tarde Magistério Primário. O próprio Prelado afirma: “Ninguém se escandalize, se eu disser que o *Instituto Cor Mariae* constituiu e ainda não deixou de constituir a menina dos meus olhos na pastoral da educação. Foi a primeira construção que empreendi na Diocese, ainda antes de construir o Seminário”<sup>8</sup>.

A escola circunscreve-se dentro da cidade, atrás da Igreja da Sé Catedral e do Tribunal da Justiça, quase no final da Rua do Comércio, da mesma cidade. A construção foi financiada pela *MISEREOR* (italiana) e pela *Fundação Calouste Gulbenkian* (portuguesa) que edificaram dois grandes edifícios, o primeiro com quatro (4) pisos e o segundo com três (3). Em 1976 foi confiscada pelo Estado angolano.

A escola passou a designar-se por Instituto Normal da Educação “Lénine”, a partir de 1979, o que mais dor provocou ao Bispo local, que diz: “Quando o Estado nacionalizou o ensino e se apoderou de todos os imóveis escolares da Diocese, o que mais pena e dor me causou foi a perda do *Instituto Cor Mariae*, porque estava perdida toda a esperança de formar professores cristãos. Felizmente, esta esperança veio a renascer” com as palavras do Ministro da Educação, Dr. José Burity da Silva, em 1992, quando foi à CEAST, comunicar aos Bispos a devolução das Escolas à Igreja Católica, com estas palavras: “O Estado reconhece hoje que, ao privar a Igreja das suas escolas, perdeu o melhor parceiro que podia ter na ingente tarefa da educação. Esperamos que semelhante erro jamais venha a ser cometido no nosso País”<sup>9</sup>.

A 22 de Maio de 1992, a escola foi oficialmente devolvida à Igreja Católica local, representada na pessoa do seu Prelado Diocesano, Dom Francisco de Mata Mourisca, à

---

<sup>8</sup>Historial das Escolas Católicas da Diocese do Uíje, I Congresso, 30-03-08:71).

<sup>9</sup>Historial das Escolas Católicas da Diocese do Uíje, I Congresso, 30-03-08: 71.

luz do Protocolo assinado entre a Igreja Católica–CEAST e o Ministério da Educação do Governo Angolano, a 2 de Abril de 1992. Este protocolo, entre outras cláusulas, esclarece que o corpo docente e o pessoal administrativo são recrutados pela Igreja Católica, conforme as exigências da mesma e propostos ao Ministro da Educação que os nomeia.

As estruturas têm a capacidade de albergar, em cada ano escolar, um elevado número de alunos.

Quanto às estruturas físicas deste estabelecimento escolar, para além das vinte e quatro salas de aulas, a escola tem casas de banho externas para estudantes e internas para professores. Há um gabinete para o Director Geral e outros para cada um dos Subdirectores. Há também uma larga sala de professores e uma secretaria para os trabalhos administrativos da escola. Embora com poucas obras literárias, a biblioteca atende a todos que nela acorrem. O corpo directivo é constituído por um Director Geral, um Subdirector Pedagógico, um Subdirector Administrativo, nomeados pelo Ministro da Educação; um Subdirector para o Ensino Secundário, I Ciclo e um Subdirector para o Ensino Primário.

Esta escola tem por finalidade a formação dos futuros professores que devem adquirir uma formação profissional para a docência com o seguinte perfil:

**A nível do saber:**

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social do aluno em idade escolar,
- b) Identificar o aluno com características educativas especiais e proporcionar-lhe um encaminhamento eficiente para os cuidados especiais de que carece.
- c) Conhecer os manuais escolares e dominar os conteúdos programáticos.

**A nível do saber-fazer:**

a) Criar condições para que a aprendizagem seja global, adaptando métodos, meios e formas de organização do ensino com o objectivo de desenvolver integralmente a criança.

b) Partir duma gestão flexível que permita aos alunos um sucesso nos conteúdos essenciais da sua aprendizagem.

### **A nível do saber-ser:**

Este nível caracteriza-se pela competência profissional, pelas características de idoneidade e pelas qualidades morais e cívicas.

Cria-se também um desejo permanente duma aprendizagem renovada<sup>10</sup>.

Atendendo às circunstâncias actuais, é necessário um novo paradigma de escola orientada não apenas para o «**saber**» e o «**saber-fazer**», mas também preocupada com a dimensão do «**ser**»: uma escola que responsabilize o aluno pela sua aprendizagem num processo promotor da sua autonomia; uma escola que possibilite ao professor a construção da sua identidade através de um processo que passa por exercer a sua profissão com autonomia, uma nova escola onde o saber seja construído e não transmitido (cf. C. Tavares, 1996: 41).

Pensando em pressupostos de aprendizagem no sentido de compreender melhor o que é aprender, hoje, porquê, e para quê, o quê, como, com quem e em que circunstâncias, constatamos que está subjacente uma nova maneira de ver, de pensar, de sentir, de ser. Ou seja, as novas formas de aprender pressupõem outros modos de pensar, de estar, e de agir de organizar-se, de envolver-se, de avaliar o que terão de viver e fazer, de um modo muito articulado e harmónico.

Mas, com maiores ou menores dificuldades, a escola que temos é aquela, onde devemos trabalhar, em conjunto com a comunidade escolar e com o capital humano construído por professores e alunos, protagonistas do processo educativo.

---

<sup>10</sup> Documento da Reforma Educativa, 2003.

### **1.3.1. Faixa etária dos alunos**

À data da nossa independência, mais de 80% da população angolana era analfabeta. Surgiu então a necessidade de se organizar o ensino para que uns fossem alfabetizados e outros escolarizados de acordo com as orientações vigentes na altura. O sistema educativo tem evoluído, procurando como objectivo último a formação multifacetada do homem.

É uma tarefa vasta em que não basta considerar as estruturas, os meios logísticos ou os métodos. Tendo em conta que a educação e o ensino necessitam de estruturas e instalações, organização e hierarquização através das quais se efectiva o processo de ensino-aprendizagem, em Angola ele apresenta-se da seguinte maneira:

- 1) a classe de iniciação com a duração de um ano lectivo, onde as crianças ingressam com cinco anos de idade com um carácter obrigatório; mas, actualmente, com a proliferação das creches e jardins infantis, perdeu a obrigatoriedade, principalmente nas grandes cidades, como Luanda, vigorando apenas nas restantes províncias do país;
- 2) o Ensino Geral é o prolongamento da iniciação, prepara os alunos com os conhecimentos básicos e organiza-se em duas estruturas paralelas: a do Ensino Regular e a do Ensino de Adultos;
- 3) o Ensino Superior, subdividido em bacharelato, licenciatura, pós-graduação e doutoramento.

#### **A idade dos alunos:**

<b>0-4 Anos</b>	<b>5-11 Anos</b>	<b>12-14 Anos</b>	<b>15-18 Anos*</b>	<b>19-23 Anos*</b>
Pré Escolar	Ensino Primário	Ensino Sec. I Ciclo	Ensino Sec. II Ciclo	Ensino Universitário

\* Só 40% dos alunos que frequentam este nível têm esta idade por causa de várias circunstâncias em que o país esteve envolvido, principalmente, a guerra fratricida.

### **1.3.2. Pilares do funcionamento pedagógico da escola**

O edifício escolar é constituído por um alicerce seguro que abarca os documentos orientadores com as finalidades e objectivos pedagógicos.

Por outro lado, é necessário analisar as características dos alunos (o seu saber, saber-fazer e saber-ser) e enquadrar todo o material da escola e o trabalho realizado pelos professores.

Mas é imperiosa uma renovação porque “a ciência evolui constantemente à medida do Homem e, por isso, é preciso reajustar, reafirmar e confirmar constantemente conceitos, ideias, técnicas, métodos” O.Figueiredo (2000: 13).

Nesta renovação constante, o professor constrói o seu edifício pedagógico, comparando os objectivos da educação e os dados renovados das ciências. A formação inicial dos futuros professores contribui para a construção da sua própria prática pedagógica, e, posteriormente, é prolongada na formação contínua e continuada.

Com todas as atenções centradas no aluno, como em qualquer pedagogia, o professor deve consciencializar-se de que quaisquer que sejam os objectivos que defina

para qualquer actividade pedagógica, eles têm por eixo comum o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social do aluno, numa determinada etapa de escolaridade.

Tendo em conta as orientações didácticas, a Língua Portuguesa tem como principais finalidades a compreensão e a expressão oral, o aperfeiçoamento da leitura, a compreensão e expressão escritas, o funcionamento da língua e, em especial, a aprendizagem do léxico.

O professor deve fornecer aos seus alunos os instrumentos indispensáveis para que eles adquiram o conhecimento da língua, utilizando-a como verdadeiro objecto de comunicação nos vários aspectos da vida diária: cognitivo, lúdico-afectivo, pragmático-social.

Analisando minuciosamente cada currículo escolar, o aluno é o pilar principal do processo complexo da aprendizagem, encarada como um método em que os intervenientes se apropriam dos saberes que se vão relacionando com os conhecimentos já adquiridos.

Os professores devem saber enquadrar as aprendizagens nos respectivos estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, em contextos reais.

O professor deve conceber a aula como um espaço ideal de interacção, com um objectivo específico: o ensino-aprendizagem da língua, em todos os seus aspectos, muito em especial do léxico.

O professor tem à sua disposição vários métodos e estratégias. Neste sentido “o objectivo fundamental é fornecer ao futuro professor e actual professor meios de acção sobre o mundo e sobre ele próprio, meios de estruturar o real e de se estruturar a si mesmo numa atitude comprometida de passagem do estatuto de estudante para o

estatuto de professor. Fazer do futuro e actual professor de Português um ser competente para criar as condições e as situações que lhe permitirão apropriar-se dos conhecimentos e levar os seus alunos a apropriarem-se também desse mesmo conhecimento” O. Figueiredo (2000: 20).

## **CAPÍTULO II**

**LEXICOLOGIA CONTRASTIVA E APRENDIZAGEM:  
PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

**2. Lexicologia: importância da disciplina**

A Linguística é a ciência que tem por objecto a linguagem e as línguas enquanto a Lexicologia é o ramo da linguística que estuda o **léxico**, isto é, o acervo de unidades lexicais de um determinado sistema linguístico, sob diversos aspectos.

David Crystal (1977: 93) define a Linguística como “estudo científico da linguagem”, mas C. Clairis (2008: 18) sublinha a dimensão inacabada da Linguística uma vez que esta disciplina respeita “a realidade dos factos de língua ligados inexoravelmente aos factos das sociedades humanas” em constante mutação.

O léxico é a componente da língua mais directamente ligada ao extralinguístico, às estruturas sociais e culturais que reflectem o dinamismo do mundo de hoje.

A Lexicologia é uma disciplina recente, mas com uma longa tradição. Muitas são as reflexões sobre a “palavra” e sobre as “palavras”, relexões que remontam à Antiguidade Grega e aos gramáticos indianos (a.C.). A “palavra” é um dos temas fundamentais quer da filosofia da linguagem, quer da filosofia do sentido.

A “palavra” nos seus aspectos morfossemânticos e socioculturais está presente quer na história da Linguística, quer na história dos sistemas de escrita, quer na evolução da técnica lexicográfica. Podemos afirmar que a “ciência das palavras” é mais antiga que a “ciência da linguagem”.

As primeiras investigações em Lexicologia descritiva surgem no âmbito da dialectologia e da Linguística histórica ou comparada; na mesma época, nos Estados

Unidos, com Bloomfield e com a escola distribucionalista surgem alguns trabalhos lexicológicos enquadrados na Linguística Antropológica americana.

A Lexicologia constitui-se como disciplina a partir da Linguística sincrónica e estrutural, fundada por Ferdinand de Saussure em 1916 (data da publicação do Cours de Linguistique Générale). Ainda em 1959, Hjelmslev (citado por A. Rey, 2008:148) estava consciente da dificuldade de descrever e de sistematizar o léxico: “tout essai pour établir une description structurale du vocabulaire et, à plus forte raison, une sémantique structurale, semble être voué à l’échec [...] la *lexicologie* reste une case vide dans la systématique de notre science [...] se réduit forcément à n’être qu’une *lexicographie* ou simple énumération d’un effectif instable et indéfini de certaines grandeurs mal définis...”.

A importância da Lexicologia afirma-se a partir das investigações sobre estruturação do léxico realizadas a partir da hipótese de que o léxico de uma língua é organizável a partir de leis estruturais. O léxico não é um simples aglomerado de “palavras” isoladas, mas um sistema “formé d’un ensemble d’unités significatives où tout se tient où les éléments se délimitent réciproquement et tirent leur valeur de la position qu’ils occupent à l’intérieur de ce que depuis Jost Trier est convenu appeler un *champ*” J.Dubois (1962:1).

Segundo A.Rey, a Lexicologia surge de um “conflit entre Linguistique pure et sciences du comportement humain dans l’histoire” (2008: 148).

Esta disciplina possui um quadro conceptual e uma terminologia própria, a “terminologia da Lexicologia” (cf. T. Lino in F. Xavier, 1991).

A Lexicologia, hoje, é o estudo teórico do léxico, em múltiplos aspectos, como a frequência, a estatística lexical, a distribuição, a fonomorfologia, a morfologia lexical, a

morfossintaxe, a semântica lexical, a pragmática do discurso, a autonomia ou dependência de uma gramática.

É uma “disciplina transdisciplinar”, “science-carrefour”(A.Rey, 2008: 158) que se aproxima de outras disciplinas em função das perspectivas da investigação; e, segundo este autor uma vez que a unidade lexical é sensível a factores sociais e culturais, “les faits de lexique qui plongent dans la structure globale de la langue (morpho-syntaxe, phonologie de l’unité lexicale), sont inexplicables, [...], sans recours à l’étude des instances de l’énonciation, des conditions socio-culturelles de la communication, des conditions (logico-sociales) de la conceptualisation, pour ne mentionner que quelques domaines essentiels”(2008:168).

Referindo-se aos estatutos da Lexicologia, A. Rey (2008: 145) sublinha ainda que a disciplina possui um quadro teórico, onde se entrecruzam várias teorias e metodologias e, simultaneamente, a disciplina caracteriza-se por uma vertente teórica e uma vertente aplicada.

## **2.1. Léxico: conceitos fundamentais**

O termo léxico, criado em 1603, deriva do grego "λεξικόν" (léxico), isto é, "fala", "palavra", e de "λέγω" (de lego), para dizer, falar.

O desenvolvimento de várias teorias linguísticas ao longo dos séculos XX e XXI procuraram definir a especificidade do léxico e a sua articulação com as outras componentes e subcomponentes do modelo linguístico.

Nas teorias da sintaxe, o léxico é definido como uma parte da gramática, gramática no sentido da teoria generativa, isto é, o modelo da competência do locutor/auditor ideal.

Noutra perspectiva, mas ainda muito próxima das teorias da sintaxe, M. Vilela define o léxico como o conjunto das palavras lexemáticas; só os lexemas pertencem ao léxico. Mas tendo em conta que as palavras lexicais do Português contêm uma significação categorial, para além do valor lexical, o léxico pertence, de igual forma, à gramática; o léxico pertence à estrutura profunda através dos elementos pré-lexicais. Assim, segundo este autor, “o lexema é o elemento da língua, a forma básica, que fundamenta as possíveis formas do discurso e todos os possíveis significados da palavra. O lexema é uma grandeza linguística real, de que dispõe a competência do falante/ouvinte, cujo alcance não é representável pelo uso, mas apenas pela reflexão. A palavra como palavra léxica é um elemento do discurso, ou actualização de cada uma das possibilidades da forma básica no uso concreto condicionado pelo respectivo contexto” (1994: 21).

Para Greimas, citado por M. Vilela (1994: 23), o lexema é o conteúdo “total” atribuído a um significante. Tanto o lexema como o semema, embora se manifestem no plano do discurso, são também unidades no plano da língua.

Segundo E. Estrela e J. D. P. Correia (1999: 120), “a realização do mesmo lexema em diferentes sememas só se pode verificar, porque, por um lado, há um núcleo semântico e, por outro, variações de significação para cada um dos sememas. Os semas comuns formam o núcleo da significação, enquanto, para cada uma das ocorrências, distinguimos semas diferentes que tornam o semema adequado ao contexto discursivo”.

Herculano Carvalho entende por lexema as palavras de significação objectiva ou as classes léxicas pertencentes a um inventário aberto, como adjectivo, advérbio de modo, substantivo, verbo (citado por M. Vilela, 1994: 23).

A “palavra” é tida como a unidade de base, considerada como empírica. Mas noutras perspectivas, a unidade de base é o morfema, conceito que condiciona todas as outras unidades de análise, desde o fonema à frase, nos vários níveis de análise linguística.

São usados vários termos para designar a unidade de base do léxico: palavra, palavra léxica, palavra semântica, palavra plena, palavra derivada, palavra composta, sintagma, morfema, morfema livre, entrada lexical, lexema, monema, só para citar os principais.

Estes vários termos que designam a unidade do léxico reflectem a complexidade de apreender esta unidade que pode ser observada e descrita em diferentes perspectivas. Apresentámos, por isso, posições de diferentes autores que reflectem esta dificuldade.

O estudo da unidade lexical é central no objecto da Lexicologia. Por sua vez, a unidade lexical tem três componentes essenciais: a forma, o sentido e a categoria gramatical (cf. A. Lehmann e F. Martin-Berthet, 2000: 2). Pode ser simples e complexas: “Le sens du groupe de mots résulte de la somme ou combinaison du sens de chaque élément en le constituant. Ce sont des combinaisons libres de mots. Dans d’autres cas, le groupe de mots est lexicalisé, c’est-à-dire que ses éléments sont soudés pour en faire une seule unité lexicale qui possède un sens particulier, différent du sens de chaque élément additionné» M.C.Tréville e L.Duquette (1996: 17).

Por outro lado, sublinhamos o facto de a unidade lexical estabelecer um interface com outros níveis de análise: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, o contexto, o texto e a factores de pragmática lexicultural (cf. R. Galisson, 1999).

Mas S.S. Neto ainda acrescenta: “O individual e o social interpenetram-se. As palavras, pronunciadas só por uma pessoa, não sobrevivem. As palavras só têm história porque a colectividade as repete” (1979:48).

A unidade lexical reflecte a realidade extralinguística, os aspectos sociais e culturais de uma comunidade. Consequentemente, o léxico forma um inventário aberto a novas criações lexicais.

Nesta investigação, preferimos utilizar o termo unidade lexical, unidade do léxico que constitui a base da observação e descrição, em ópticas diferentes, em função do objecto de estudo.

O valor semântico de uma unidade lexical resulta de “dois factores contraditórios:

- a) Por um lado, a unidade lexical é uma invariante distinguindo-se num plano paradigmático, de outras unidades (constantes) que com ela podem comutar [...]; a unidade será assim definida como num conjunto de traços de semas inerentes estáveis e de outros virtuais que pela inserção no sintagma se redefinem em semas contextuais; isto mesmo pelo apagamento de alguns;
- b) Por outro lado, a unidade lexical torna-se uma variável, dado que o seu valor último resulta dos semas contextuais impostos (restrições contextuais) pelo conjunto em que se insere (grupo de palavras, frase, texto)” T. Lino (1979: 14).

Na terminologia da Lexicologia existem outros termos fundamentais relativos às estruturas do léxico e relativos à estrutura semântica da unidade lexical: campo lexical, arquilexema, sema, semema, entre outros.

Campo lexical que designa um conjunto de unidades lexicais que pertencem a um mesmo campo conceptual: “o lexema, como a unidade léxica, ocupa uma parte do conteúdo arquilexemático (campo lexical) e existe na língua como palavra realizada” M.Vilela (1994: 23).

O arquilexema é a unidade cujo conteúdo corresponde ao conjunto de traços semânticos (semas) comuns aos vários elementos de um campo lexical.

Os semas são as unidades mínimas de significação ou traços distintivos de carácter semântico que estabelecem relações e oposições e estruturam um campo lexical; a estrutura semântica interna do lexema é também constituída por semas e é designada de semema; o semema integra vários tipos de semas: os semas genéricos que constituem o classema; os semas específicos que integram o semantema; e os semas virtuais, conotativos e culturais que constituem o virtuema (cf. B.Pottier, 1974).

O semema em “língua” apresenta um conjunto estável de semas; geralmente, o dicionário de língua corrente procura apresentar na definição lexicográfica a descrição desta estabilidade através das polissemias estabilizadas no sistema linguístico (cf. A.Rey, 2008: 41). O semema em “discurso” apresenta os semas contextuais, os semas virtuais e conotativos, uma vez que a unidade lexical é sensível às características sociais e culturais de uma comunidade.

No âmbito das estruturas semânticas do léxico, o conceito de campo semântico designa todas as polissemias resultantes do(s) semema(s) em discurso(s).

A unidade lexical é, frequentemente, polissémica, actualizando os sentidos em discurso, mas não todos em simultâneo. A polissemia e a sinonímia são traços característicos de todas as línguas, permitindo uma economia de unidades lexicais.

Assim, sintetizando, o léxico designa “le vocabulaire d’une langue, d’une communauté linguistique, d’un groupe social ou d’un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes. [...] La lexie se définit comme l’unité fonctionnelle significative du discours, alors que le lexème correspond à une unité abstraite qui appartient à la langue” J.P.Cuq (2008: 155).

O léxico da língua é constituído por vários subconjuntos: o léxico comum, o léxico da língua corrente e os léxicos das línguas de especialidade. O léxico comum é

comum a todos os locutores duma língua: é constituído por todas as unidades lexicais e polissemias estáveis comuns, conhecidas e utilizadas por uma comunidade. O léxico da língua corrente é mais amplo em consequência dos factores que intervêm na sua constituição (e variação): o tempo, o espaço e o registo.

O léxico de especialidade organiza um domínio do conhecimento (química, astronomia, informática, etc.), constituindo a componente mais importante de uma língua de especialidade de um determinado grupo socioprofissional ou sociocultural. O estudo circunstanciado dos léxicos de especialidade constitui o objecto da Terminologia.

## **2.2. Lexicologia e Lexicografia de Aprendizagem**

A Lexicologia e a Lexicografia são dois ramos quase inseparáveis da Linguística, não obstante cada uma das disciplinas ter um campo conceptual delimitado e terminologias específicas.

É através do léxico que o indivíduo acede em grande parte à cultura dos outros. O indivíduo portador da sua língua e cultura maternas cruza-se com as línguas e as culturas dos outros, no contexto angolano. Neste processo, o léxico é um facilitador do acesso à comunicação entre culturas diferentes.

Na aprendizagem da língua, o léxico tem uma função fundamental: « Le vocabulaire, siège des significations brutes, pivot autour duquel gravitent les contextes, sources des règles de combinaison syntaxique et discursive et voie d'accès à la communication... » M.C. Tréville e L. Duquette (1996: 7).

Segundo estas autoras, o vocabulário duma língua é analisado como um sub-conjunto da língua, constituído por todas as unidades que se actualizam no discurso, isto é, os vocábulos.

A aprendizagem do léxico tem um papel decisivo na aquisição da competência lexical e, conseqüentemente da competência de comunicação do indivíduo, em especial do nosso aluno, hoje, cidadão nacional e futuro responsável da sociedade.

O ensino e a aprendizagem e do vocabulário não se limitam à acumulação de novas unidades lexicais, mas sim à descoberta de novas combinações sintagmáticas, isto é, novos empregos das unidades lexicais no discurso. Conhecer um vocábulo não é apenas defini-lo, mas enquadrá-lo e colocá-lo no respectivo conjunto semântico, sintáctico e discursivo. O uso de uma unidade lexical significa saber utilizá-la ao nível do discurso, nos diferentes contextos e situações de comunicação.

O léxico não é uma simples lista de unidades, mas organiza-se segundo o sentido e a forma, respectivamente, na semântica lexical (sentido das palavras) e na morfologia lexical (forma ou classe de palavras).

A semântica lexical estuda a organização semântica do léxico e a morfologia lexical estuda a organização formal do léxico. Estas duas disciplinas mantêm relações complexas. O léxico aparece articulado à sintaxe porque as unidades lexicais são actualizadas nas frases. O sentido dos enunciados depende também da sintaxe da frase, do contexto linguístico e do contexto situacional.

A forma das unidades lexicais variáveis depende, efectivamente, do seu uso na frase, pois que esta depende da sua flexão.

Paralelamente ao termo de morfologia lexical, alguns autores utilizam o termo morfossintaxe para designar as relações que a unidade lexical estabelece com as estruturas sintácticas.

O léxico está representado e descrito nos dicionários, o que implica dizer que a feitura e o estudo dos dicionários fazem parte da Lexicografia. Assim sendo, a Lexicologia e a Lexicografia são dois campos ou ciências que se inspiram mutuamente, têm como objecto de estudo o léxico, mas diferentes campos conceptuais de investigação.

Mas a Lexicologia e a Lexicografia desempenham um papel insubstituível no exercício profissional do professor.

Nunca se poderá ignorar que o investimento na formação de professor guia-se por três termos, a saber: **ensinar**, **aprender** e **língua**. Estes três termos estão

intimamente ligados, pois que ao ensinar e aprender, transmite-se e recebe-se o saber, o saber-fazer e o saber-ser num código natural que é a língua (cf. M.H. Ançã, 2003: 179).

### **2.2.1. Lexicografia e utilização pedagógica do dicionário**

A Lexicologia de aprendizagem dá uma forte contribuição ao ensino-aprendizagem. Paralelamente, a Lexicografia de aprendizagem tem uma função importante na utilização pedagógica dos dicionários.

A contribuição da Lexicologia e da Lexicografia de aprendizagem podem ajudar a inverter o insucesso para o sucesso escolar.

No entanto, a ausência dos dicionários na escola constitui um facto sobre o qual podemos reflectir. Na história do uso escolar, encontramos algumas opiniões que condenaram este livro nas classes iniciais, privilegiando a oralidade.

Hoje, o dicionário monolíngue ou bilingue tem um papel fundamental no desenvolvimento da competência da escrita e contribui da mesma forma para o desenvolvimento da competência oral.

O dicionário encontra um lugar central na escola, porque duma ou doutra forma, serve pedagogicamente o público-alvo: alunos e professores. Oferece um vocabulário adequado ao utente em qualquer momento da sua utilização.

O dicionário monolíngue é o privilegiado, tornando-se cada vez mais actualizado e moderno, renovando-se constantemente.

É um instrumento que serve o utente durante toda a sua vida; por isso, não se pode privar ninguém e muito menos o aluno deste instrumento escolar, imprescindível no seu sucesso quer em língua materna, quer em língua segunda ou língua estrangeira.

Hoje em dia, existem muitas razões metodológicas para utilizar o dicionário monolíngue (em suporte de papel ou digital), nos diferentes níveis da escolaridade, quer no ambiente escolar, quer no ambiente familiar.

### **2.2.2. Lexicografia e metalexigrafia**

Por Lexicografia entende-se a ciência, a técnica, a tecnologia ou mesmo a arte de elaborar dicionários. Paralelamente a uma Lexicografia aplicada à elaboração de dicionários, existe uma Lexicografia teórica ou metalexigrafia que tem como objecto o estudo crítico de dicionários numa óptica sincrónica, a pesquisa do uso de dicionários e o estudo tipológico e, numa perspectiva diacrónica, o estudo crítico associado à história da Lexicografia. Segundo M. Sousa (1995:253), as reflexões metalexigráficas encontram-se em quatro tipos de publicações:

- Em prefácios de dicionários;
- Em resenhas ou críticas de dicionários;
- Nos verbetes de dicionário ou lexicografia de enciclopédias gerais ou especiais (por exemplo, de linguística);
- Em artigos e monografias dedicadas ao assunto.

A grande maioria dos estudos metalexigráficos tem como objecto os dicionários monolíngues. Mas recentemente C. A. Murakawa e M. F. Gonçalves (Org.) (2007) apresentam o resultado do seu trabalho na área dos estudos diacrónicos, em particular da Lexicologia, da Lexicografia e da Historiografia linguística. Estes estudos diacrónicos sobre a Língua Portuguesa inscrevem-se no âmbito da (meta)lexicologia e da (meta)lexicografia, no mesmo recorte cronológico, o séc. XVIII.

M. F. Gonçalves, no seu artigo sobre a "A variação lexical no discurso metalinguístico de setecentos: apontamentos sobre o arcaísmo", aborda uma das questões mais recorrentemente debatidas nos discursos metalinguísticos deste período.

Compulsando o abundante material setecentista, a autora mostra como se desenvolve a tensão entre as "palavras antigas" e as "palavras modernas" e como a reflexão sobre a variação, enquanto elemento perturbador da homogeneidade normativa ou "factor de degenerescência das línguas (na perda das qualidades primitivas das línguas)" (2007: 237), por oposição à época áurea de quinhentos e parte de seiscentos, acaba por ser responsável pela criação de um precioso repositório da memória linguística e literária em vernáculo, legado dos gramáticos, ortógrafos e académicos de setecentos que urge preservar e tornar acessível.

O texto de C. Murakawa sobre "D. Raphael Bluteau: marco na lexicografia portuguesa de setecentos" centra-se naquela que será talvez a mais relevante obra da produção metalinguística de setecentos: o "Vocabulario portuguez e latino". Neste artigo de metalexiconografia, debruça-se sobre a prática lexicográfica do conhecido dicionarista, sobre os aspectos externos e macro-estruturais, a análise da estrutura dos verbetes, aspecto em que Bluteau se afirma inovador, destacando-se a utilização inédita na Lexicografia portuguesa de então, de um corpus de referência de obras dos séculos XV-XVIII, de diversas áreas do saber, identificadas com uma acribia notável, isto é, com um estilo preciso ou rigoroso, para os padrões da época. A importância da obra de Bluteau não se resume ao imenso volume de informação linguística, particularmente lexicográfica, mas, graças à sua vastíssima erudição, alarga-se também à informação enciclopédica, reflectindo frequentemente a sociedade do seu tempo e assumindo-se como um "repositório da cultura portuguesa e também da cultura universal" (2007: 247).

Este estudo enquadra-se nas áreas da metalexiconologia e na metalexiconografia que segundo M. F. Gonçalves (2007: 237) constituem os novos campos de investigação da Linguística portuguesa.

O novo termo de metalexiconografia designa os estudos críticos sobre os dicionários anteriores. "... thèse que l'on doit à B. Quemada qui dirigera ensuite le Trésor de la langue française, s'impose comme une somme à partir de laquelle de

nombreuses études vont fleurir sur tel ou tel dictionnaire d’hier. Une nouvelle discipline prend donc naissance: la **métalexigraphie**” J.Pruvost (2005: 9).

Sublinhamos, no entanto que **metalexigrafia** não se confunde com **macrolexigrafia**; este último termo designa o novo estatuto do dicionário que entre 1965 e 1980 alarga o seu uso social (cf. Jean Pruvost, 2005: 9).

É da plena responsabilidade do professor conhecer os diferentes tipos de dicionários para poder orientar e informar os seus alunos, quanto às informações neles contidas e para motivar o uso do dicionário na busca de informações concretas e no momento exacto. Ele leva os discentes a um verdadeiro treino sobre como explorar um dicionário, visando contribuir para a formação dos mesmos e também da sua própria formação pessoal e profissional.

### **2.3. Lexicologia contrastiva**

A Linguística contrastiva tem como objecto a comparação de línguas. Este ramo da Linguística tem como suporte alguns pressupostos teóricos relativos a concepções linguísticas e a concepções sobre a aquisição/aprendizagem das línguas:

1. “Conceptions linguistiques: les langues sont diferentes mais eles peuvent être comparées, ce qui implique qu’il existe un cadre théorique général, suffisamment développé pour permettre la description, puis la comparaison, de toutes les langues.
2. Conceptions sur l’acquisition/apprentissage des langues: cette approche part de l’hypothèse que l’apprentissage d’une L 2 pose des problèmes de nature autre que ceux rencontrés dans l’acquisition d’une L1. L’objectif est d’anticiper et d’expliquer les difficultés dues à l’influence de la langue première (interférences), là où existent des différences, il y aura des difficultés...” J. P. Cuq (1990: 157).

Cronologicamente falando, desde os finais do século XVIII, existiu na Europa uma gramática comparada das línguas indo-europeias. Apareceu, nos Estados Unidos, em 1950, uma disciplina autónoma de Linguística Aplicada ao Ensino que precedeu a Didáctica das línguas; esta disciplina apoiava-se na estrutura da língua, com o objectivo de comparar duas línguas, fonológica, morfossintáctica, lexical e semanticamente, para evidenciar suas diferenças.

A concepção behaviorista da aprendizagem preocupou-se em evitar os erros, mas as investigações em Linguística sobre o bilinguismo e os contactos de línguas vieram esclarecer a importância da primeira língua (língua materna) no processo de ensino-aprendizagem. A influência da primeira língua sobre a aprendizagem de uma língua segunda deixou de ser observada numa óptica de erro, de interferência negativa, mas como um indicador da identidade pessoal e sociocultural do aprendiz ou do aluno, do seu nível de aprendizagem (interlíngua) da língua segunda ou estrangeira.

Assim, a análise contrastiva preocupa-se mais com o ensino do que com a aprendizagem.

A Lexicologia contrastiva tem por objecto o estudo do léxico em contraste de uma ou mais línguas. A Lexicografia contrastiva descreve, contrastando, o léxico de uma ou mais línguas.

Cláudia Xatara (2008) apresenta-nos vários estudos contrastivos no domínio da Lexicologia Contrastiva e da Lexicografia Contrastiva relativos à comparação do léxico de uma ou várias línguas como por exemplo 'Les faux amis portugais du Brésil'.

### **2.3.1. Estudos contrastivos e contacto de línguas**

Interessa-nos analisar a influência das línguas em interacção com o Português. Com essa intenção, procurámos fundamentos teóricos a fim de identificar as possíveis dificuldades que falantes (alunos) de uma língua segunda encontram na aprendizagem dessa língua.

Actualmente, exige-se dos profissionais uma pluralidade de conhecimentos e um domínio de informações relevantes e uma adequação do comportamento a situações diversas. É necessário constantemente renovar a atitude de aprender a aprender.

Quando um indivíduo aprende uma segunda língua, ele passa por várias etapas e por várias dificuldades como por exemplo a cultura associada a essa língua.

Deste modo, o objectivo principal consiste em efectuar um estudo contrastivo dos seguintes aspectos: 1) a fluência oral em Língua Portuguesa, considerada como língua não materna para a maioria; 2) a fluência oral das outras línguas; 3) as diferenças de pronúncia nessas línguas; 4) as dificuldades na aquisição do léxico; 5) a verificação das dificuldades em relação à escrita.

Antigamente, o ensino da Língua Portuguesa privilegiava a língua escrita e relegava a língua oral para segundo plano. Luciano Pontes afirma com veemência “que para a grande maioria dos professores do Ensino de 1º e 2º graus só existe a língua escrita” L. Pontes (1988: 5).

É nova a preocupação do ensino da língua oral; a criança domina, em parte, a língua oral antes de iniciar a vida activa escolar. O atraso do ensino da oralidade retarda o enquadramento social da pessoa e o seu “desempenho comunicativo em sociedade” Milânez (1993: 565).

Há quem defenda que a Língua Portuguesa deve ser ensinada como actividade e para que isso ocorra, a língua oral deve ser tomada como ponto de partida dessa actividade e a escrita como ponto de chegada.

Queremos, no entanto, sublinhar que a língua oral também pode constituir uma meta de chegada. Com as contribuições da abordagem comunicativa, a língua oral passou a ter uma maior importância no ensino-aprendizagem. Nesse contexto, ela valorizou-se como meio de expressão. A ênfase, até então na pronúncia, deslocou-se para a procura da fluência oral em língua adequada, diversificando-se o uso de estratégias para a aquisição da mesma.

Qualquer estudo de diferença fonética entre qualquer língua, bem como o estudo da correlação entre a ortografia e a pronúncia, mesmo que superficiais, serve de evidência de que não há aprendizagem de uma língua se não houver intenso contacto com a outra. Nestes contactos, os valores contrastivos estão patentes, desempenhando papéis muito consideráveis no conhecimento e valorização das línguas em questão<sup>11</sup>.

O ensino de línguas compreende uma gama de conhecimentos diversificados: o conjunto de informações que é oferecido ao investigador e que o leva a explorar as interferências dos dados da língua materna com os da língua em questão. O processo de ensino-aprendizagem dum língua faz o aluno imergir num mundo de estruturas novas e muitas vezes complicadas, transformando o processo, em relação à língua-mãe, muitas vezes, árduo. A causa desta recorrência aos dados da língua materna é estudada no ensino de uma língua segunda ou de uma língua estrangeira como interferência, ou seja, quando o aluno transporta para a língua segunda ou estrangeira as estruturas da língua materna.

O processo de interferência apresenta-se de forma natural, no entanto, desconsiderar esses factos durante a aprendizagem pode causar a fixação de erros, por causa da presença indesejada desta interferência. Esta situação causa declínios de estruturas que, frequentemente, permanecem imutáveis por longos períodos. Por isso, os professores devem estar atentos aos dados linguísticos da língua segunda que possam estar relacionados com a língua materna do aluno.

As incorrecções, com que muitas vezes nos deparamos, no início, são uma tentativa de acerto, que podem levar o aluno a organizar-se mentalmente sobre as falhas iniciais que se converterão em erro. A participação do professor nesse momento é indispensável, pois a identificação de problemas na realização de alguns fonemas pode ser resolvida com o auxílio de trabalhos contrastivos fonético-fonológicos, induzindo o aluno a perceber a plena realização da língua que está aprender.

---

<sup>11</sup> [www.univen.edu.br/revista/n008/estudo%20contrastivo%20...](http://www.univen.edu.br/revista/n008/estudo%20contrastivo%20...) 01-03-12

Nesta perspectiva, os estudos fonológicos auxiliam o discente a encontrar as diferenças entre os sons, preparando-o para executar com toda a eficiência a produção e compreensão oral, assim como a compreensão da expressão escrita. Estes estudos ajudam a interpretar alguns processos de interferência linguística.

É comum, ao aprender uma língua estrangeira, usar fonemas da língua materna na pronúncia daquela que se está aprendendo. Entretanto, quando estas duas línguas diferem nas suas componentes fonológicas, podem ocorrer interferências na prática oral da língua segunda ou estrangeira (cf. Mori, 2003: 151).

O entendimento das componentes fonológicas de uma língua ajuda todos os intervenientes: professor e aluno. Esta estratégia prepara o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, pois o reconhecimento de fonemas da língua em estudo em contraste com a língua materna possibilita a reflexão na implementação de todos os casos novos. Uma descrição detalhada de ambas as línguas e um quadro contrastivo dos fonemas diferentes de cada língua é uma ajuda fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Quando o estudo incide sobre línguas, geneticamente relacionadas, o contraste fonético-fonológico, morfológico, morfossintático e lexical torna-se também importante, porque esclarece semelhanças e diferenças das estruturas linguísticas entre duas ou mais línguas.

### **2.3.2. O substrato: o Português e as línguas maternas**

Houaiss dá a seguinte definição de substrato: “Estrato que jaz por baixo, dando suporte, o que serve de base a um fenómeno, a essência, a natureza íntima, o que resta após uma transformação, resíduo, resto a parte mais antiga, a origem ou ainda língua que em dado território foi substituída por outra, geração do povo conquistador, deixando nesta traços perceptíveis”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Instituto Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, pág. 3403.

Para outros autores, o substrato é a “língua que, dentro de uma determinada área geográfica, e após uma fase de diglossia, é assimilada pela língua de um povo invasor na qual deixa, no entanto, algumas marcas. A influência da língua de substrato sobre a língua de estrato traduz-se geralmente em evolução de natureza fonética e em empréstimos lexicais” F. Xavier e M.H.Mateus (1991: 154).

As mesmas autoras definem estrato como “A língua que sobrevive ao contacto quer com uma língua de substrato quer com uma língua de superstrato. Desse contacto resulta a progressiva assimilação das línguas de substrato ou superstrato as quais deixam algumas marcas na língua de estrato” (1991: 154).

A colonização portuguesa de Angola durou quinhentos anos. Neste longo período, os nativos, por mais divididos que estivessem em reinos, tinham cada um deles um meio de comunicação, isto é, uma língua que lhe era própria. De facto, encontramos, em Angola, várias comunidades linguísticas que pouco a pouco se foram descobrindo.

No processo de contracção de duas línguas, acontece que a adopção de uma nova traz consigo o abandono ou esquecimento da antiga, que com o andar do tempo, os novos vão progressivamente desprezando, deixando-a para as camadas mais velhas: “A mudança de língua é um fenómeno muito complexo. A morte de uma delas é precedida de um período de bilinguismo, mais ou menos longo, em que se trava árdua luta de supremacia. O que decide a vitória é o prestígio que decorre destes factores: valor utilitário, glória literária e situação social dos falantes” S.S.Neto (1979: 38).

Em Angola, nada disto se consumou, visto que coexistiram todas as línguas. Houve uma interinfluência entre elas, mas aconteceu uma primazia da Língua Portuguesa sobre as línguas nativas. Como acção apropriada do substrato superficial, verificaram-se muitos actos simultâneos e idênticos dos hábitos da Língua Portuguesa sobre os actos dos nativos.

O substrato é uma “língua que desaparece após o contacto prolongado com outra língua, imposta por invasores. Designa também os vestígios linguísticos deixados por essa língua naquela que se lhe sobrepôs” C. Amorim e C. Sousa (2009: 40).

Neste primeiro caso não desapareceu nem a primeira, a língua dos nativos, nem a Língua Portuguesa, pois que não se concretizou o que Antoine Meillet, citado por Serafim da Silva Neto afirma sobre o substrato: “On constate souvent que là où l’on rencontre des changements profonds qui modifient gravement telle ou telle partie de la langue, on est en présence de populations qui ont changé de langue” (1979: 40).

No caso de Angola, nas zonas rurais, quase na sua totalidade, os hábitos linguísticos destes povos não foram modificados pelos contactos que os portugueses. Ao aprender a Língua Portuguesa, foram conservando as suas línguas nativas. No entanto, verificaram-se interferências do Português nestas línguas e das línguas nativas no Português como mostra o quadro das interferências, já noutra contexto, que apresentamos um pouco mais à frente.

Nesta perspectiva, E. Estrela e J. D. Pinto-Correia (1999: 115) afirmam que algumas palavras que existem na Língua Portuguesa foram legadas pelas “línguas anteriormente faladas no território hoje ocupado pela comunidade portuguesa peninsular: são as palavras que constituem o substrato, isto é, as que provêm da língua anterior à implantação do latim”.

### **2.3.3. O superstrato: o Português e as línguas maternas**

O superstrato é a “língua de um povo invasor, numa determinada área geográfica, e após uma fase de diglossia, é assimilada pela língua ou línguas pré-existentes, deixando nela (s) alguns traços” F. Xavier e M.H.Mateus (1991: 348).

Mais concretamente, C. Amorim e C. Sousa definem superstrato como a “língua dos invasores (colonialistas) que progressivamente desaparece no contacto com a língua do território invadido. Designa também os vestígios linguísticos deixados por essa língua na língua do território dominado” (2009:40). Mas esta situação também não aconteceu completamente.

Em Angola, o caso do superstrato que se verificou foi no período em que o país foi invadido pelos sul-africanos. Vieram os cubanos socorrer, mas no seu regresso a Cuba, deixaram em Angola muitas palavras espanholas que ainda se usam, hoje, ao lado das línguas nativas e do Português. Neste caso, a língua dos cubanos (o Espanhol) foi ocupando o lugar das línguas nativas, a ponto de os angolanos adoptarem a língua deles. Mas desde a sua retirada, este facto foi apagando-se, ficando registadas algumas palavras espanholas na(s) língua(s) dos angolanos.

Nesta perspectiva, Houaiss afirma que o superstrato é a “língua do povo conquistado, que se introduz amplamente na área de outra língua, do povo conquistado, mas que não a substitui e pode deixar de existir naquela área, deixando entretanto, marcada a sua passagem por certos traços que permanecem na língua do povo conquistado”<sup>13</sup>.

Este processo verificou-se em Portugal quando as palavras célticas, ibéricas e latinas com gregas à mistura, vieram juntar-se às de proveniência germânica principalmente nos séculos V e VI.

Não obstante, os contratempos da vida dos angolanos, a permanência dos antigos e naturais ritmos linguísticos mantém-se viva. Com a introdução das línguas nacionais no sistema do ensino, a nível de todo o território, as línguas nativas nacionais serão sempre preservadas como foram antes.

#### **2.3.4. O adstrato: o Português e as línguas maternas**

Atendendo à definição de adstrato, este termo designa a “língua ou dialecto falado numa região contígua àquela em que se fala outra língua e que pode influenciar esta última, na fonética, na sintaxe, sobretudo no léxico”<sup>14</sup>. E ainda “existe entre duas línguas uma relação de adstrato quando, coexistindo num mesmo espaço geográfico ou em espaços contíguos se influenciam mutuamente, mas de forma superficial, pelo que nenhuma delas é assimilada pela outra” F. Xavier e M.H.Mateus (1991: 34-35).

---

<sup>13</sup> Instituto Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, pág. 3417.

<sup>14</sup> Instituto Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, pág. 119

Segundo C. Amorim e C. Sousa, adstrato é a “língua que absorve, coexistindo com as línguas de povos invasores. Designa também a relação mais superficial que se estabelece entre as duas línguas” (2009: 41).

Analisando o que aconteceu em Angola, nesta vertente, deu-se a convivência pacífica de ambos os lados. Ocorrem casos em que, normalmente, quem quer falar em Kikongo utiliza constantemente empréstimos do Português e o mesmo acontece para quem quer falar Português utiliza empréstimos do Kikongo. Estes empréstimos, normalmente, chamam-se **portuguesismos** e **kikonguismos**.

Quem estiver interessado em aprender uma das duas línguas, devia preocupar-se com o que S.S. Neto afirma: “ As leis fonéticas são de grande conveniência para facilitar as pesquisas linguísticas, o código das correspondências fonéticas é tão indispensável para nós como a tábua de logaritmos ao matemático” (1979: 51).

#### 2.3.4. O estrato

Por sua vez, o estrato é tido como “a camada em que são organizados os níveis da estrutura linguística, semântica, sintáctica, morfológica e fónica”<sup>15</sup>.

José Leite Vasconcellos define o termo supracitado do seguinte modo: “A principal fonte que contribui para a formação do léxico português é o latim. Por este motivo, diz-se que o latim é o estrato da Língua Portuguesa como camada principal das palavras portuguesas” (1911: 24).

Em Língua Portuguesa muitas unidades lexicais derivaram de outras latinas, principalmente do acusativo, quando exerciam a função de complemento directo da frase, através de certas ocorrências, como é o caso do nominativo que é o sujeito. Muitas destas palavras mantiveram-se no Português pela via popular, que mais tarde se ajustaram pela via erudita. Como é o caso particular de *oculu* evolui, por via popular, para *olho* e, por via erudita, para *óculo*.

---

<sup>15</sup> Instituto Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, pág. 1636

O mais curioso é a preocupação que têm os utentes da Língua Portuguesa em saber a origem ou os étimos latinos das unidades lexicais, em uso. O mesmo se pode afirmar sobre a curiosidade em saber os étimos com origem noutras línguas, como o grego e o árabe.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos concretos de **kikonguismos** e de **portuguesismos**:

#### Quadro de kikonguismos e de portuguesismos

KIKONGUISMOS			
Nº	Kikongo	Português	Exemplos
1	<i>Kwanga</i>	Funge enfolhado	Dá-me um <b>kikwanga</b> , por favor.
2	<i>Nsafu</i>	Fruta: safu	Compra-me alguns <b>safus</b> .
3	<i>Lungwila</i>	Bebida	Este litro de <b>lungwila</b> é seu.
4	<i>Nsamba</i>	Bebida	Vendeu-se muita <b>nsamba</b> .
5	<i>Nkasu</i>	Fruta	Gosto muito de <b>nkasu</b> .
PORTUGUESISMOS			
Nº	Português	Kikongo	Exemplos
1	Saia	<i>Saia (Roupa)</i>	<i>Un'vani <b>saia</b> dimosi.</i>
2	Mesa	<i>Meza</i>	<i><b>Meza</b> mambote tusumbidi.</i>
3	Vinho	<i>Vinu</i>	<i>E yoyo e <b>vinu</b> atomene yo zola.</i>
4	Cadeno	<i>Caderno</i>	<i>Atukayidi <b>cadernu</b> zayingi.</i>
5	Janela	<i>Janela</i>	<i>Toma binda eyoyo e <b>janela</b>.</i>

## 2.4. Influências e empréstimos do Lingala

O Lingala<sup>16</sup> é uma das grandes línguas Bantu, falada como idioma materno na região noroeste da República Democrática do Congo, o Congo-Kinshasa e uma grande parte da República do Congo Brazzaville. Além disso, serve como língua franca em toda a extensão do território do primeiro país, e goza também de certa importância em partes de Angola e da República Centro-Africana. É falada por mais de dez milhões de pessoas, sendo que cerca de 80% desta população domina o idioma como segunda língua. Tem o estatuto reconhecido de “língua nacional”. Sua classificação é "C.36D", no sistema Guthrie, de categorização de línguas bantu (cf. E. d’ Andrade, 2007).

As origens do Lingala remontam ao bobangui (Bangui: capital da República Centro-Africana), língua falada ao longo do Rio Congo entre Lisala e Kinshasa. O Bobangui era a língua comum dos comerciantes da região anteriormente à criação do Estado Livre do Congo. Nas últimas duas décadas do XIX, após o rei Leopoldo II da Bélgica haver estimulado a ocupação e exploração da área, o Bobangi tornou-se mais difundido. Os intermediários e intérpretes empregados pelos Europeus, oriundos de outras partes do continente, como Zanzibar, Comores e o interior de Tanganica, aprenderam-na e influenciaram-na ao misturá-la com os seus próprios idiomas. A administração colonial, necessitando de instituir uma língua comum no território, passou a usar este novo dialecto para fins de evangelização (catequese) e administração, chamando-a de Bangala para distingui-la do antigo Bobangi. Por voltas da virada do século, missionários da *Congregatio Immaculati Cordis Mariae* (CICM ou Congregação do Coração Imaculado de Maria) embarcaram num projecto de "purificar" a língua e fazer com que voltasse a ser integralmente bantu.

A respeito disto, Meewis escreve o seguinte: “Missionários como o protestante W. Stapleton e mais tarde, e com mais influência, o próprio E. De Boeck julgaram que a gramática e léxico desta língua eram demasiado pobres para propósitos de educação, catequismo, e outros tipos de comunicação vertical com os africanos no noroeste e

---

<sup>16</sup>Lingala, disponível em: Wikipedia, acesso em: 06 jul. 2011.

centro-oeste da colónia. (...) Eles incumbiram-se de 'corrigir' e 'expandir' a língua utilizando-se dos elementos gramaticais e léxicos das línguas que os rodeavam" (1998:7).

Neste processo de "purificação", o nome *Bangala* foi substituído por *Lingala*, ao emprestar-se um prefixo de uma das línguas regionais. O novo termo aparece pela primeira vez de forma escrita em 1903, em uma publicação do missionário Egide De Boeck da CICM.

O léxico do Lingala contém inúmeros empréstimos ao francês e um número bem menor vindo do inglês, como *milk* ("leite"), que se tornou *míliki*, e *book* ("livro"), que se tornou *búku*.

Há também uma considerável influência do Português, surpreendente pelo facto das duas línguas jamais haverem estado em contacto directo.

Podemos ver, muito brevemente, algumas palavras provenientes do léxico do Português:

A - *ananasi* (ananás)

B - *batisimu* (baptismo), *bendele* (bandeira)

F - *felo* (ferro de engomar), *fulele* (flor)

K - *kamela* (camelo), *kaminyo* (camião), *kazaka* (casaco), *kopo* (copo), *koyekola* (estudar), *Kristo* (Cristo), *kuruse* (cruz)

L - *lomingo* (domingo), *loso* (arroz)

M - *manga* (manga/fruto), *manteka* (manteiga), *matabisi* (matabicho), *mesa* (mesa), *mosantu/basantu* (santo/santos), *mosikitele* (mosquiteiro)

N - *ndoki* (bruxo), *Nzambe* (Deus)

P - *palata* (prata), *pilipili* (piri-piri)

S - *sabala* (sábado), *saboni* (sabão), *saki* (saco), *sapato* (sapato), *satana* (Satanás), *sefu* (chefe), *sinema* (cinema), *sukali* (açúcar)

T - *tomati* (tomate), *tribunali* (tribunal), *tumbako* (tabaco)

V - *vinu* (vinho)

W - *wolo* (ouro).

Em Angola, o idioma está presente numa faixa ao norte do país e também no enclave de Cabinda, onde em ambos os casos convive com outros idiomas africanos, em especial com a língua Kikongo, além do Português.

Ao ser estabelecido o Estado Livre do Congo, em 1885 (depois Congo Belga, Zaire e República Democrática do Congo), o contato cada vez mais intenso entre africanos vindos de várias regiões para suprir a mão de obra do aparato colonial fez com que a intensa utilização da língua Bangi por elementos que não a dominavam plenamente, tanto africanos como europeus, fez surgir o “Bangala” (primeiro nome com o qual se nomeou o novo idioma), que ainda contava com um léxico enriquecido pelos idiomas dos colonizadores europeus, como o inglês, holandês, francês e português.

Com a interferência de missionários locais, que tinham a intenção de “depurar” a língua, livrando-a de elementos não bantu, a língua foi designada de “Lingala” para o idioma.

Na década de vinte do século XX, com a fundação de Léopoldville, a nova capital da colónia belga, o Lingala implantou-se com força na cidade, localizada nas margens do rio Congo, sendo que a sua influência passou ainda para a outra margem, até Brazzaville, a capital do então Congo Francês, assumindo um papel importante na comunicação dos dois centros, constituindo uma língua franca naquela área. São aliás, as duas grandes variedades do idioma, a utilizada em Kinshasa e a de Brazzaville.

Ainda é importante notar, que, apesar do reconhecimento do Lingala como língua nacional nos dois Congos, este ainda não possui uma ortografia oficial, existindo variações regionais importantes na escrita e no vocabulário.

## 2.5. Processos de interacção entre línguas

Antes de entrarmos verdadeiramente nos processos de interacção da Língua Portuguesa com as outras línguas nacionais, façamos ainda uma abordagem introdutória que nos conduzirá ao cerne da questão.

Foi André Martinet quem se referiu à não existência de duas pessoas que usem a língua da mesma forma. Pelos contactos diários, os membros duma comunidade vêem-se imersos numa interferência obrigatória. Nestas comunidades, onde as línguas funcionam dentro dos grupos étnicos, há uma certa necessidade de uma língua funcionar como língua comum.

Esta língua comum é definida como veicular, de unidade para toda esta mesma comunidade. A característica fundamental da língua veicular é manter a unidade e homogeneidade no seu uso. O primeiro passo é a criação de um código escrito. Quando os dirigentes concedem à variedade codificada e mais tarde oficializada o estatuto institucional, esta variedade torna-se língua de Estado, língua nacional ou língua oficial.

Uma vez codificada e normalizada, a variedade em questão adquire um tratamento social e um funcionamento designado como o bom uso ou a norma. Trata-se, assim, de um sistema formal que define o uso correcto e o mais prestigioso por parte da sociedade. Entende-se por norma o uso correcto da língua que funciona como modelo dentro de uma determinada comunidade linguística.

Pode ocorrer a situação da existência de duas línguas ou formas de umas línguas em paralelo, utilizadas em situações funcionais diferentes. É a denominada diglossia que pressupõe uma avaliação consciente pelos falantes das suas línguas, observando-se uma hierarquia funcional entre as línguas na escala alta ou baixa.

Numa situação de diglossia admitem-se algumas características, tais como: a língua da alta cultura é sempre a mais prestigiada na consciência linguística da sociedade; esta língua de prestígio tem um carácter inter-étnico, isto é, exoglóssico;

quer dizer que ela não é materna para nenhum dos grupos étnicos; a língua de maior prestígio tem um carácter de aprendizagem escolar obrigatório, etc.

Numa situação como a nossa, a diglossia opera-se subjectivamente na medida em que os indivíduos consideram a sobreposição de uma língua sobre a outra. Prejudica alguns membros da comunidade quando estes sentem uma das línguas inferiores à outra, de acordo com o meio social. A característica mais importante da situação diglósica é a especialização das funções da língua A e B: a A é apropriada num certo conjunto de situações de comunicação e a B convém noutra.

O bilinguismo é o uso de duas línguas diferentes pela mesma pessoa. A aprendizagem de uma segunda língua é imposta pela autoridade educativa. Constitui um processo difícil, pelas diferenças entre os sons e os padrões de linguagem. O bilinguismo tem repercussões sobre a inteligência em geral, a motricidade, a afectividade e aptidões de expressão verbal. Significa também o uso de duas línguas por um grupo ou uma nação. Hoje respeita-se geralmente o direito de as minorias étnicas usarem a sua língua.

O bilinguismo no sentido lato é a utilização pelos mesmos locutores de dois sistemas linguísticos diferenciados de acordo com os interlocutores a quem se dirigem. Hoje, constitui a situação linguística mais frequente no mundo.

O bilinguismo existe frequentemente em países plurilingues: “As consequências a nível linguístico podem ser diferentes em função das circunstâncias em que decorre o contacto. Frequentemente, pode verificar-se uma situação de bilinguismo, em que os falantes possuem competência linguística nas duas línguas” C. Amorim e C.Sousa (2007:40).

De acordo com o inquérito que fizemos e a realidade diária, constatamos que é bem visível a assimetria no uso das duas línguas, onde a predominância é, na maior parte dos casos, a língua materna.

A actual diversidade sociopolítica do mundo reflecte-se no estatuto social que as línguas têm. A diversidade linguística mundial não conhece apenas fronteiras delineadas entre as línguas, mas também uma rigorosa divisão funcional. Na realidade, as sociedades monolíngues não predominam no mundo, são mais frequentes as situações plurilíngues, ou seja, quando numa sociedade coabitam e, em paralelo, funcionam duas ou mais línguas.

No contexto angolano, este plurilinguismo é estável no caso dos adultos, porque põe em contacto línguas que são geneticamente aparentadas. É o que afirma A. F. Costa quando diz: “O facto de tomarmos o Kimbundu como língua de referência não significa que esta tentativa de análise diferencial não seja extensiva a outros idiomas autóctones. As línguas bantu faladas em Angola são geneticamente aparentadas e caracterizadas pelos mesmos mecanismos de funcionamento...” (2000: 1).

A estabilidade deste plurilinguismo deve-se a uma clara separação funcional das línguas; cada utente adquire e pratica uma única língua na família. Torna-se plurilíngue com sua inserção social, fora da família. O perigo do insucesso escolar é maior para as crianças, adolescentes e jovens que não possuem nenhuma base sólida das línguas maternas, ao encontrarem outras línguas na escola. Aumenta o insucesso porque há casamentos de jovens que provêm de grupos étnicos diferentes. Os descendentes terão uma língua materna (a portuguesa) ou duas: uma do pai e outra da mãe.

O que acontece na província do Uíje e nas outras áreas de Angola é que as línguas maternas que constituem este plurilinguismo não têm nenhum estatuto oficial que estabeleça as suas funções. Nesta situação, a capacidade linguística individual escapa ao controlo social. Há também a penetração das línguas estrangeiras, cujo desenvolvimento dependerá da sua função social. É o que acontece com o Lingala que não faz parte do conjunto das línguas maternas angolanas e numa forma galopante ocupa um lugar de destaque na sociedade. A sua estrutura funcional e gramatical é muito diferente das nossas línguas maternas. De acordo com o inquérito que levámos a cabo, verificamos que muitos dos nossos discentes têm o Lingala como língua materna.

O uso desta língua é mais uma das causas do insucesso escolar do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

No entanto, convém notar que muitos locutores raramente tomam consciência das estruturas linguísticas da língua que utilizam, o que directa ou indirectamente faz perigar os resultados que daí se obtêm J.Garmadi (1983: 187).

Quando entra em jogo o prestígio social da língua humana, nasce outra motivação para a aprendizagem desta ou daquela língua. Sabendo, por exemplo, que com o Inglês se consegue um emprego melhor e um bom enquadramento na sociedade, perde-se o entusiasmo em aprender o Português. As novas gerações estão desmotivadas no aperfeiçoamento desta língua. Eis outra causa do insucesso escolar em Português.

O angolano, tendo em conta o uso efectivo das várias línguas, é plurilingue. A.F. Costa esclarece: “os pontos fundamentais de estrangulamento que caracterizam as linguagens dos utentes, que têm o português como língua segunda, partem precisamente das diferenças entre os sistemas linguísticos que compõem o panorama sociolinguístico angolano” (2000: 44).

De acordo com Á. Gomes “as línguas enriquecem-se umas às outras, num determinado processo linguístico” (in Seminário de Mestrado de Língua Portuguesa-Luanda, 2009).

No mapa seguinte, podem observar-se os resultados do inquérito efectuado junto dos professores e alunos da escola, que comprovam o que acabamos de expor sobre bilinguismo e plurilinguismo:

Pessoas inquiridas	Nº	Diglossia		Bilinguismo		Plurilinguismo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Professores:	60	-----	-----	25	42 %	35	58 %
Alunos:	140	-----	-----	90	64 %	50	36 %
Total:	200	-----	-----	115	57,5 %	85	42,5 %

Nos vários grupos étnicos angolanos existe aquilo que se designa por tribos, factor de separação de indivíduos uns dos outros.

Mas, para J. Quipungo (1987: 67) tribo é “um grupo social de tipo simples, membros que falam dialecto comum, têm um governo simples e trabalham juntos por tais propósitos comuns como guerra...” Ou “Aglomerado de famílias que vivem na mesma região, num dispositivo social comum, tendo primitivamente uma mesma origem...Actualmente, em Angola, tribo designa um grupo de indivíduos que vive numa determinada área, aldeia, cidade ou círculo municipal que se identifica com uma zona geográfica. Antigamente, esta denominação ultrapassava, em certa medida, um reino. Era a parte mais séria da vida para os povos bantu, que os colonizadores encontraram perfeitamente organizada. Para se identificar, numa determinada viagem que fazia, por exemplo, era importante só saber de que clã, tribo ou família era a pessoa para ser agasalhada e obter boa hospedagem”.

Em qualquer país do mundo, o quadro sociolinguístico reflecte sempre a opção política do Governo. Angola preferiu a Língua Portuguesa como oficial e as línguas locais como outros meios de expressão da cultura nacional e instrumento de comunicação fundamental para as populações. Aguarda-se a oportunidade para a concretização de acções capazes de tornar as línguas locais num verdadeiro instrumento para aprendizagem da leitura e veículo de outros conhecimentos científicos.

Há a necessidade de a Língua Portuguesa e as línguas nacionais estarem em harmonia com as circunstâncias e com as particularidades contextuais locais.

Na interacção do Português com as línguas nacionais, temos essencialmente vários processos dentre os quais destacamos os que se verificam a nível lexical, fonético, morfológico, sintáctico, entre outros.

Nas línguas bantu, no que diz respeito à fonética, não existem os verdadeiros ditongos. Ocorrem contudo alguns agrupamentos de certas vogais que originam sons completamente diferentes do Português. O fonema [r] é quase nulo, encontrando-se apenas nalgumas línguas, como o Herero.

A nível morfológico, não há, segundo investigações feitas até agora, pronomes relativos e determinantes artigos.

A distinção entre classes é feita por intermédio da prefixação própria. Exemplo: **muntu** (a pessoa) e **bantu** (as pessoas).

Na sintaxe, é obrigatório o cumprimento da ordem directa, como em Português: Sujeito, Verbo (predicado) e Complemento.

A implementação do Português, como língua segunda, encontra esta fase de diglossia, o que faz com que ela seja assimilada ao impor-se como língua oficial, contudo as línguas maternas deixam marcas visíveis nela.

A Língua Portuguesa tem o papel de superstrato, porque dominando, efectivamente, as línguas maternas que com ela preexistem, deixa, de igual modo, marcas nelas.

No contexto escolar, verifica-se outro fenómeno importante na aproximação dos vários sistemas linguísticos que os alunos trazem de suas casas. É um processo que obriga cada interveniente a ganhar uma nova consciencialização de grupo.

No novo enquadramento, cada aluno é obrigado a aceitar as novas exigências linguísticas, nesta nova interacção social. Segundo M. H. Ançã, as línguas, em questão, desempenham determinadas funções, de acordo com a realidade:

- 1) primeiramente aparece a função de acolhimento, em que o indivíduo se vai afastando paulatinamente da sua língua materna; a língua é o sinal de identidade individual, para uma futura inserção no novo ambiente escolar;
- 2) num segundo momento, exige-se ao aluno o uso do bilinguismo, isto é, de duas línguas, para a sua verdadeira identidade, neste ambiente escolar; posteriormente, exige-se dele um papel firme e positivo da sua língua materna que se vai repercutir na segunda língua a aprender;
- 3) numa terceira fase, é obrigatória uma certa estruturação que se confia à língua da escola, numa duplicação de estatutos, como veículo de comunicação e objecto de estudo. A partir daí, começa uma nova consciencialização por parte do aluno ao confrontar as semelhanças e diferenças dos dois sistemas linguísticos.

Desta forma o aluno começa a ganhar uma determinada competência linguística, o que determinará a sua consciência linguística, isto é, o que M.H. Ançã denomina de consciência metalinguística (2005: 5).

### **2.5.1. Intervenção dos estudos contrastivos e políticas de língua(s)**

Há línguas que em determinadas circunstâncias confundem o seu próprio papel; é o que acontece com o Lingala que desempenha, neste contexto, um verdadeiro papel de língua franca. Para além de criar dificuldades, pode ser um estímulo para um estudo contrastivo.

Adoptamos a definição de língua franca proposta por J.P. Cuq: “Au sens propre, língua franca est le nom de l’outil de communication à base de langues romanes forgé dès le XVIII<sup>e</sup> siècle par les commerçants des ports du pourtour méditerranéen. Assimilé ce terme est aujourd’hui utilisé pour désigner une langue de communication adoptée sur un territoire étendu par des groupes ethniques de langues maternelles diferentes”(2008: 155).

Daí devia nascer um verdadeiro espírito de partilha ao mesmo tempo que se acentua a importância duma consciência contrastiva a partir das nossas línguas maternas e não maternas: “A tomada de consciência das identidades interlinguísticas faz aparecer a transferência como positiva e benéfica, deixando de insistir nas diferenças entre línguas” (M.H.Ançã, 2001: 11).

Quando intervêm vários indivíduos com diferentes línguas maternas em certas actividades metalinguísticas, não só aparece o plurilinguismo, mas também as várias facetas culturais. Este processo aumenta o conhecimento linguístico e cultural de todos os intervenientes interessados.

Há um fenómeno real de bilinguismo que se efectiva entre a Língua Portuguesa e as línguas nacionais. Contudo, por causa das várias vicissitudes que se verificam na aquisição do Português com inúmeras incorrecções, existe a tendência da criação de um novo modelo de língua que poderá resultar num crioulo angolano. Esta não nos parece ser a via desejável para a Angola dos nossos dias, mas sim, a consolidação das competências básicas existentes.

Depois da independência, a situação era muito complexa porque não havia apenas uma língua, mas várias. Como escolher apenas uma? Corria-se o grande risco da ameaça de uma guerra linguística que faria perigar a própria existência do estado recém-constituído. E além disso, como é que um Estado recente iria proceder à criação das estruturas adequadas?

As modificações que a Língua Portuguesa vem sofrendo, em interacção com as línguas nacionais encontradas, criam situações difíceis. As interferências que as nossas línguas maternas exercem no Português contribuem para o insucesso escolar dos nossos alunos.

Podemos saber qual é o verdadeiro lugar das línguas maternas no nosso país? Que importância se lhes dá e o que elas podem esperar concretamente dos nossos governantes? Eles partem do princípio irrevogável de que as línguas nacionais são a parte fundamental da cultura dos seus povos e por isso merecem um tratamento especial: “O uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura, não resolve os nossos problemas. E daí que advogasse as diligências necessárias para que se fizesse activamente a integração na União dos escritores Angolanos dos valores literários que não se exprimem em português”<sup>17</sup>.

Foram necessárias prioridades de modo a preencher o vazio no sistema de comunicação, privilegiando-se uma língua que veio do exterior, mas que comportava condições para se erguer como língua oficial de todo o território nacional, sem que chocasse com as línguas nacionais.

Deste modo os governantes desde muito cedo se preocuparam com os aspectos culturais do seu povo. Estiveram sempre atentos à interacção da Língua Portuguesa com as línguas nacionais. Foi assim que J. D. Cordeiro da Mata traduziu para o Kimbundu a Cartilha Maternal de João de Deus, para que servisse na alfabetização dos angolanos. Também houve outros que dum modo ou doutro valorizaram as nossas línguas nacionais. Houve de igual forma jovens, que, nos anos cinquenta, se dispuseram a alfabetizar os seus compatriotas em Português, Kimbundu e Umbundu.

Uma das etapas mais significativas para a valorização das línguas nacionais angolanas foi a publicação pelo Instituto de Línguas Nacionais dos alfabetos das línguas nacionais Kikongo, Kimbundu, Cokwe, Umbundu, Mbunda, e Kwanyama, em 1987. Estes

---

<sup>17</sup> Agostinho Neto, Palavras proferidas na proclamação da UEA, a 10-12-75.

alfabetos foram apresentados pela Resolução nº 3/87 de 23 de Maio de 1987, do Conselho de Ministros.

Na base desta resolução, o Conselho de Ministros reconhece e considera que as línguas nacionais são o suporte e o veículo das heranças culturais e constituem um dos fundamentos importantes da identidade cultural do povo angolano.

Este foi o ponto de partida para se darem os primeiros passos para a alfabetização em línguas nacionais. Contudo, os resultados demoram a chegar.

A intenção dos governos é que tão cedo quanto possível se comece a escolarização das crianças nas línguas nacionais a partir do ensino primário. A própria UNESCO tem dedicado atenção especial a este problema, através de recomendações e outras propostas concretas. É o caso de alguns dos seus planos para o estudo da tradição oral e a promoção das línguas africanas e para a normalização da ortografia das principais línguas africanas, sobretudo das que são utilizadas em vários países.

Mas se muito do que se recomenda se encontra ainda a nível de projectos, há alguns assuntos que já mereceram a atenção dos governantes. Tudo nos leva a crer que, na medida do possível, outras realizações se farão a favor das nossas culturas e precisamente das nossas línguas nacionais. E quando estas entrarem nas escolas desenvolver-se-ão, ainda mais literaturas nas línguas nacionais. Aliás, em jeito de antecipação, sabemos que já existem textos literários em Fiole e em Kikongo. Mas gostaríamos que houvesse mais literaturas em línguas nacionais, como acontece nos outros países africanos.

Ora, as políticas linguísticas das potências colonizadoras, no nosso continente, foram, grosso modo, de dois tipos:

1. A de tipo Inglês/Belga, que introduziu as línguas nacionais africanas no sistema escolar.

2. A de tipo Francês/Português, que apenas permitiu o uso da língua europeia, não só nas escolas, como nos outros domínios da vida social e oficial. Este é mais um dos motivos que contribuíram para o não desenvolvimento das línguas nacionais. Privilegiaram-se o uso e o funcionamento das línguas dos colonizadores.

Com os novos horizontes, facilitar-se-á a melhor interacção entre a Língua Portuguesa e as nossas línguas nacionais. Vão-se articular numa harmonia aceitável e segura, ocupando o lugar central na comunicação e transmissão do saber, pois elas são a charneira de toda a vida social e as melhores educadoras do homem. É nesta linha de pensamento que desenvolveremos “o nosso património cultural... porque constitui a maior riqueza comum do nosso povo. Com o evoluir vertiginoso do modernismo em África, corre-se o risco de se perder tal património” D. António (2000: 7).

Enfim, segundo estudos feitos por Guthrie, José Redinha e outros autores, o grupo bantu, seja qual for a sua posição na classificação das línguas africanas, é, demograficamente, o mais importante e o mais homogéneo.

Este trabalho suscitou interesse e, por isso, entrevistámos alguns ex-estudantes da nossa escola, num total de cem indivíduos de ambos os sexos e de todos os grupos sociais, com o objectivo de obtermos resposta às seguintes questões:

1. Qual é o seu grupo étnico original?
2. Qual é a sua província de origem?
3. Qual é o seu município de origem?
4. De entre todas as línguas faladas na cidade, qual é a sua língua materna?
5. Quando é que começou a aprender o Português?

Obtivemos as seguintes respostas:

Pessoas Inquiridas	Grupo Étnico				Província de origem e língua materna										
	Bantu		Não Bantu		Uíje		Zaire		Malange		K. Norte		Outras Pr.		
					Kikongo		Kikongo		Kimbundu		Kimbundu		Português / outras línguas.		
Nº		%		Nº		%		Nº		%		Nº		%	
100	98	98%	2	2%	70	70%	10	10%	7	7%	7	7%	6	6	

Estes dados permitem-nos ter uma ideia da origem da população constituinte da província. Embora o meio social tenha um papel importante no indivíduo, a sua cultura é fundamental. O actual meio social do indivíduo é constituído por todos aqueles que provêm de origens diferentes, beneficiando da cultura dos povos vizinhos que enriquecem a sua própria cultura.

## 2.6. Formação do léxico português

A história do léxico português, basicamente de origem latina, reflecte a história da Língua Portuguesa e os contactos dos seus falantes com as mais diversificadas realidades linguísticas.

Esse acervo apresenta um núcleo de base latina popular, resultante da assimilação e das transformações do latim pelas populações nativas ibéricas, complementado por contribuições pré-românicas e pós-românicas (de substrato, em que a população conquistada absorve a língua dos dominadores; de superstrato, em que os dominadores adoptam a língua dos dominados; e de adstrato, em que as línguas coexistem, podendo haver até um bilinguismo).

Além desse núcleo, é imensa a participação de empréstimos a outras línguas (empréstimos culturais) e ao próprio latim (termos eruditos tomados ao latim clássico a partir do século XVI). Foram os termos populares que deram feição ao léxico português, quer na sua estrutura fonológica, quer na sua estrutura morfológica. Mesmo no caso de empréstimos de outras línguas, foi o padrão popular que determinou essas estruturas.

O léxico do Português, compreendendo nomes de parentesco, de animais, partes do corpo e verbos muito usuais, é formado sobretudo de palavras latinas. Esse fundo românico constitui a grande camada da formação do léxico português.

Dentro da contribuição pré-românica (camada do substrato), destacam-se vocábulos de origem ibérica (abóbora, barro, bezerro, cama, garra, louça, manteiga, sapo, seara); céltica (bico, cabana, aminho, camisa, cerveja, gato, légua, peça, touca); grega (farol, guitarra, microscópio, telefone, telepatia); fenícia (apenas saco, mapa, malha e mata - não havendo muita clareza quanto à sua origem).

A contribuição pós-românica (camada do superstrato), que compreende palavras de origem germânica, relacionadas ao modo de vida de seu povo e à arte militar, ocorre no século V, época das invasões. São exemplos os nomes como Rodrigo, Godofredo, guerra, elmo, trégua, arauto e verbos como esgrimir, brandir, roubar, escarnecer (cf. S. S. Neto, 1979:48).

Apesar de não impor religião e língua, ao conquistarem a Península Ibérica, os árabes deixaram marcas no léxico. Como camada do adstrato, as palavras de origem árabe correntes em Português referem-se a nomes de plantas, de alimentos, de ofícios, de instrumentos musicais e agrícolas: alface, algodão, álcool, xarope, almôndega, alfaiate, alaúde, alicate.

Quanto aos empréstimos culturais, ou seja, os que decorrem de intercâmbio cultural, há no léxico português, influências diversas de acordo com as épocas. Segundo C. Cunha e L. Cintra (1970), "A incidência de palavras de empréstimo no Português data da época da constituição da língua, e as diferentes contribuições para o seu léxico reproduzem os diversos passos de sua história literária e cultural".

Na época medieval, a poesia trovadoresca provençal influenciou os primeiros textos literários portugueses. Porém, muitos vocábulos provençais, correntes nas cantigas dos trovadores medievais, não se incorporaram à nossa língua. São exemplos de empréstimos provençais: balada, estandarte, refrão, jogral, segrel, trovador, vassalo...

Do século XV ao século XVIII, muitos escritores portugueses, entre eles os poetas do Cancioneiro Geral, Gil Vicente, Camões, escreviam em Castelhana e Português, o que se explica pelas relações literárias, políticas e comerciais entre as duas nações ibéricas. Como contribuição de empréstimos espanhóis para o léxico português, temos, entre muitas outras, palavras como bolero, castanhola, caudilho, gado, moreno, galã, pandeiro...

O Latim corrente já havia contribuído para a base do léxico português, mas foi durante o Renascimento, época em que se valorizou a cultura da Antiguidade, que as obras de escritores romanos serviram de fonte para muitos empréstimos eruditos. Por essa via, desenvolveu-se um processo de derivação de palavras do latim literário, em vez de se partir do termo popular português correspondente (daí uma série de adjetivos com radical distinto do respetivo substantivo: ocular / olho, digital / dedo, capilar / cabelo, áureo / ouro, pluvial / chuva).

Esse processo é responsável pela coexistência de raízes distintas para termos do mesmo campo lexical. Houve, também a substituição de muitos termos populares por termos eruditos (palácio / paaço, louvar / loar, formoso / fremoso, silêncio / seenço, joelho / geolho).

A expansão portuguesa na Ásia e na África foi mais uma fonte de empréstimos. São de origem asiática: bambu, beringela, chá, jangada, leque, laranja, tafetá, tulipa,

turbante... São de origem africana: angu, batuque, berimbau, cachimbo, carimbo, engambelar, marimondo, moleque, quitanda, quitute, samba, senzala, vatapá...

Em virtude de relações políticas, culturais, comerciais com outros países, é natural que o léxico português tenha recebido (e continue recebendo) empréstimos de outras línguas modernas. Assim, incorporaram-se ao nosso léxico palavras provenientes do Francês (chefe, hotel, jardim, paisagem, vitral, vitrina); do Inglês (futebol, bife, córner, pudim, repórter, sanduíche, piquenique); do Italiano (adágio, alegre, andante, confete, gazeta, macarrão, talharim, piano, mortadela, serenata, salame); do Alemão (valsa, manequim, vermute). Nos tempos actuais, o Inglês tem servido de fonte de inúmeros empréstimos, sobretudo nas áreas técnicas, o que demonstra a estreita ligação que o processo de mudança linguística tem com a história sócio-política-cultural de um povo.

O léxico é tido como o conjunto de unidades lexicais da língua de uma determinada comunidade ou de um locutor; é um conjunto aberto, onde surgem constantemente novas unidades: neologismos semânticos, neologismos formais, empréstimos intralinguísticos (no âmbito do sistema da língua) e empréstimos interlinguísticos ou estrangeirismos (empréstimos a outras línguas).

### **2.6.1. Neologismo e lexicultura**

A Língua Portuguesa não cessa de evoluir, nos vários espaços lusófonos, onde coabita com outras línguas. Os critérios de identificação dos fenómenos de neologia, tradicionalmente aceites, são insuficientes para dar conta desta nova realidade, os documentos produzidos por instituições nacionais de normalização continuam a ser parâmetros importantes, mas não conseguem contribuir de uma forma clara e inequívoca na delimitação de um neologismo, em consequência da dinâmica da Língua Portuguesa nos vários países, com culturas específicas e diferentes (cf. T.Lino, 2010).

Da interacção da Língua Portuguesa com as línguas nacionais, em Angola, surgem neologismos semânticos e neologismos formais de vários tipos e muitos empréstimos às línguas nacionais com as quais o Português coabita: esses empréstimos são designados de *Kikonguismos*, *Kimbundismos*, *Umbundismos*, *Kiyombismos*, consoante a língua de onde provêm.

Por sua vez do contacto de línguas resultam também muitos empréstimos do Português a essas línguas, designados de *Portuguesismos* (cf. A.Chicuna, 2009).

Toda e qualquer língua empresta unidades lexicais na sua interacção com outras línguas. Os estrangeirismos têm as suas particularidades fonéticas e morfológicas, entram na língua, adaptando-se ao uso linguístico desta.

Muitos destes neologismos reflectem a cultura ou as culturas (nacionais) com quem o Português dialoga. Sublinhamos que o léxico é a componente da língua que contém elementos culturais: o léxico contém uma parte da memória cultural de um povo. O léxico é portador de elementos de lexicultura.

M. T. Lino apresenta este conceito do seguinte modo: “Lexicultura, neologismo terminológico criado por Robert Galisson, nos finais da década de oitenta, designa os elementos de cultura presentes no léxico, quer no subsistema da língua corrente, quer nos subsistemas das línguas de especialidade. Os fenómenos de lexicultura estão presentes nas macro e micro-estruturas do dicionário de especialidade, instrumento indispensável aos especialistas das diferentes áreas do conhecimento, aos tradutores e ao ensino-aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras para fins específicos” (2003: 2).

Consequentemente, o conceito de lexicultura tem-se revelado importantíssimo: “na descrição lexicológica, lexicográfica e terminológica, quer numa perspectiva monololingue, bilingue ou multilingue. Os elementos lexicoculturais estão presentes em muitos termos das nomenclaturas e nas definições lexicográficas. A elaboração de recursos de Lexicografia de aprendizagem em língua corrente ou em língua de

especialidade deverá ter sempre presente este conceito, muito em especial, hoje, à luz das teorias da Terminologia Cultural que sublinham o facto de o conceito científico ser sensível aos elementos de cultura da comunidade científica que o utiliza” M.T. Lino (2003: 4).

Não é apenas a unidade lexical da língua corrente que é sensível a elementos lexicoculturais. O conceito e o termo apresentam também elementos culturais: os semas culturais do termo traduzem as propriedades do conceito relativas a esses aspectos culturais específicos relativos a uma comunidade.

A Linguística de corpus revolucionou a relação significação e sentido numa perspectiva da semântica textual. Em consequência destas novas perspectivas e das novas propostas da Socioterminologia e da Terminologia Cultural, existem novas abordagens da neologia terminológica e novas perspectivas sobre os vários tipos de variação terminológica aos quais se associam os aspectos de lexicocultura.

Dentre os vários tipos de neologia terminológica, interessa-nos a metáfora terminológica, necessária à comunicação entre línguas e culturas, e que participa na preservação da diversidade das línguas e das culturas veiculadas pelas diferentes línguas; de uma cultura para outra, existem numerosas correlações e associações que determinam e explicam os fundamentos das estruturas metafóricas. A metáfora de especialidade ou metáfora terminológica é, frequentemente, o resultado de uma construção da significação carregada de valores culturais. A nossa visão do mundo determina o modo de classificar e de ordenar aquilo que conceptualizamos.

A metáfora “não é apenas uma questão de linguagem, mas também uma estrutura conceptual” (G. Lakoff et M. Johnson 1985: 247), é um mecanismo fundamental para a compreensão das experiências humanas. O papel da metáfora pode ser interpretado como a percepção de correlações entre vários domínios de experiência. C. Détrie faz notar que a semelhança « n’est jamais préexistante au processus

métaphorique, mais est au contraire créée par la métaphore. La relation de similitude qu'on peut percevoir dans la métaphore n'est pas une relation d'objet à objet, mais de domaine d'expérience à domaine d'expérience. La métaphore dit donc une compréhension du monde par l'interaction de praxis» C. Détrie (2001: 172).

Segundo Lakoff et Johnson (1985 : 242) podemos interpretar a nossa experiência «de manière cohérente en termes de gestalts qui ont émergé directement de l'interaction avec notre environnement». Interpretamos o mundo de uma maneira metafórica quando utilizamos uma experiência e a estruturamos noutra domínio.

No que diz respeito à neologia terminológica, o *Dicionário Terminológico de Senologia*, da Lurdes Garcia elaborado a partir de *corpora* plurilingue: português, francês, inglês e espanhol, apresenta um grande número de neónimos (neologismos científicos de carácter metafórico) na nomenclatura e nas definições lexicográficas.

No plano linguístico, apresentam-se novos aspectos conceptuais por intermédio de neologismos semânticos criados por polissemizações de diferentes tipos. A metáfora não seria apenas uma figura de estilo, mas um processo cognitivo subjacente à criação de muitos termos científicos.

Estes fenómenos linguísticos de neologia e de lexicultura têm uma grande incidência na descrição lexicológica, na descrição terminológica, na lexicografia geral e de especialidade, na tradução e no ensino e aprendizagem das línguas correntes e das línguas de especialidade, numa óptica de língua materna, de língua segunda ou de língua estrangeira.

## **2.7. A Lexicologia e a Lexicografia na formação do professor**

Segundo J.M. Câmara, é “pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a nós mesmos, que conseguimos organizar o nosso pensamento e torná-lo articulado e nítido” (2009: 9).

O rigor de raciocínio e da expressão do pensamento repercutem-se na exteriorização da língua materna ou noutra que sirva de meio de comunicação: “A nitidez e o rigor da expressão do pensamento, ou, em outros termos, a precisão lógica da exposição linguística tem a primazia sobre tudo... o cuidado da correcção gramatical evita que se afrente um sentimento linguístico enraizado” J.M. Câmara (2009: 11-12).

Constitui preocupação constante a motivação permanente dos nossos alunos e companheiros ou colegas. Na realidade, os professores sabem que um aluno motivado consegue uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares e obtém uma maior satisfação quando finalmente atinge os objectivos estabelecidos.

Assim sendo, definimos motivação do seguinte modo: “motivação faz referência a comportamentos dirigidos a um dado objectivo e que se desencadeiam como resposta à satisfação de determinadas necessidades dos indivíduos” A. Carita et al. (2006: 44).

Este esforço precisa da existência de motivos intrínsecos, os que dizem respeito às necessidades internas do indivíduo e extrínsecos, aqueles cuja satisfação depende dos objectos externos: “O que acontece com a motivação para aprendizagem, podendo ser estimulada do exterior ao ensinar o estudante algumas estratégias e será bastante consistente se for baseada numa dinâmica interna, quando o estudante tiver a expectativa de que a aquisição desses conhecimentos e competências conduzi-lo-á à satisfação de que ele é portador” A. Carita et al. (2006: 45).

São as necessidades do desenvolvimento autónomo e da actividade de estudar que aumentam a capacidade e confiança dos seus trabalhos. Nesta fase e noutras, os professores têm um papel crucial.

No decorrer do século XX, na segunda metade, a Linguística vai transformando-se numa ciência social e numa ciência cognitiva. M. Amélia e C. das Neves citam Charles S. Peirce que afirma que “o homem só pode pensar por meio de palavras ou de outros símbolos”, e Jean J. Rousseau acrescenta: “Se os homens têm necessidade das palavras

para aprender a pensar, têm ainda mais necessidade de saber pensar para descobrir a arte da palavra” M. Amélia e C. das Neves (2010: 12).

O futuro professor deverá ter uma formação em vários ramos da Linguística; referimo-nos aos mais significativos, mas sublinhamos a importância da Lexicologia e da Lexicografia:

1. A fonética, ciência dos sons vocais em sistemas linguísticos;
2. A fonémica ou fonologia classifica os fonemas de uma língua;
3. A morfologia estuda os mecanismos da formação das palavras;
4. A sintaxe estuda a ordem dos constituintes das frases;
5. A ortografia é o estudo correcto da grafia das palavras;
6. A semântica estuda o significado tal como ele é estruturado nas línguas;
7. A pragmática estuda os princípios da língua em situação de uso;
8. A semiótica é uma teoria sobre os signos;
9. A Lexicologia tem por objecto o estudo científico do léxico sob diversos aspectos. Para isso, procura determinar a origem, a forma e o significado das unidades lexicais que constituem o léxico de uma língua bem como o seu uso na comunidade dos falantes. Observa e descreve cientificamente as unidades lexicais e as suas relações deste com os outros sistemas da língua. A Lexicologia abrange vários domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e a importação de palavras, a estatística lexical e relaciona-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. Neste âmbito, as relações semânticas de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia interessam, igualmente, à Lexicologia. O pesquisador e especialista da Lexicologia é conhecido como lexicólogo.
10. A Lexicografia tem como finalidade a elaboração de dicionários, partindo de *corpora* linguísticos. O pesquisador e especialista da Lexicografia denomina-se de lexicógrafo.

A comunicação está dependente da “intencionalidade do indivíduo e processa-se de forma multicanal, através da ocupação do espaço, do tempo, dos gestos e de forma multimodal, através de vários suportes” C. F. Tavares (2010: 39).

Atendendo criteriosamente à competência comunicativa, indispensável à actividade profissional do professor, podemos ter em conta três tipos de competência, a saber:

a) as **competências linguísticas** dividem-se em lexical, gramatical, semântica e fonológica. Falar e compreender uma determinada língua implica o pleno conhecimento da mesma. Neste sentido, ter **competência metalinguística** diz respeito ao conhecimento da língua por parte do indivíduo.

b) a **competência sociolingüística** articula-se com as **competências individuais gerais** que englobam o conhecimento do mundo, da cultura ou dos outros rituais comunicativos. Com esta competência, o aluno ganha outros conhecimentos sobre as culturas dos outros, aprendendo outros rituais.

c) as **competências pragmáticas** subdividem-se em **discursiva, funcional**. Prendem-se com o conhecimento das convenções da organização do texto. São competências que se ajustam à ordem do saber, saber-fazer e ser, tendo como intenção principal a comunicação.

A **competência comunicativa** não pode ser isolada das outras competências da dimensão de saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Estas competências enriquecem a capacidade de aprender a aprender e a resolver outros problemas.

As línguas fornecem instrumentos para o tratamento de outras disciplinas, inserindo-se assim no campo da interdisciplinaridade.

Tendo em conta que o léxico é o nível linguístico que mais facilmente emerge na consciência dos locutores, dado estar diretamente relacionado com a significação, constatamos que frequentemente os métodos da Lexicologia se inspiram de outras disciplinas como: a Psicologia, a Filosofia, a Lógica, a Sociologia, etc.

O papel da Lexicologia e Lexicografia na formação de professores aplica-se, sem medo de errar, no cumprimento do plano curricular, onde são administradas as cadeiras de Português, Técnicas, Metodologias, Didácticas, Linguísticas, Literatura, Línguas Nacionais, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Fonética, Fonologia, Pedagogia, Sociologia, Sociolinguística, Psicologia, Psicolinguística, Filosofia, entre outras. Nelas são estudadas, superficial ou aprofundadamente a Lexicologia e a Lexicografia.

A troca de experiências leva-nos a concluir que se podem adaptar experiências, até currículos das outras escolas, para as nossas, como o afirma M.H. Ançã: “Este programa poder-se-á enquadrar em qualquer outra instituição vocacionada para a formação de professores de Português. Os seus conceitos basilares assentam em: ensino-aprendizagem, língua-variedades, português-variantes... Encontrar-se-ia uma perspectiva e um horizonte mais amplos... E assim, seriam simultaneamente integradas as dimensões culturais e interculturais...”(2003: 178).

Um momento crucial na vida docente é a consciencialização do conhecimento da sua profissão especializada; esta consciencialização exige do professor certas atitudes com a finalidade de se vincular à sociedade a que pertence: “um professor representante da sociedade na escola, transmissor e cultor dos conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e em cada momento valoriza e também co-construtor dessa mesma sociedade, gestor de aprendizagens, dinamizador de contextos formativos, membro dinâmico de uma escola que se quer viva, questionadora, autónoma dentro duma escola reflexiva e que se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” I. Alarcão (2001: 9).

Diante dos desafios actuais, o sistema educativo precisa de professores confiantes no seu saber e com uma forte auto-estima com base na consciência do próprio valor profissional. “Espera-se deles que sejam informadores informados para poderem servir de tradutores entre a linguagem do saber e a linguagem dos alunos” I.Alarcão (2001:9).

Depois da independência, Angola sentiu a necessidade de criar Cursos Acelerados de Professores que se passaram mais tarde a Cursos Básicos de Formação de Professores. Criou-se, então, a Lei nº 12/82 que defendia os professores para não participarem da vida militar obrigatória. Nesta década, tudo de bom foi feito para que todos fossem professores, mesmo sem vocação profissional. Quando se atingiu o momento da criação das zonas universitárias que tiveram início com a criação das zonas académicas, verificou-se o empenho de toda a população para aumentar o seu nível académico.

A estes breves momentos da história da educação do nosso país, acrescentamos uma nova etapa, isto é, a “consciencialização pelos professores, da especialidade do seu conhecimento profissional. É o momento que hoje vivemos, construindo uma nova etapa no caminho da profissionalização” I. Alarcão (2001: 8).

Com esta consciência, distinguimo-nos dos outros profissionais com algumas características singulares:

- Ser verdadeiro investigador, independentemente das condições locais.
- Trabalhar em equipas, na realização de todas as tarefas educativas.
- Usar uma linguagem profissional que revele uma cultura apropriada.
- Pugnar pela formação contínua, especializada e específica.
- Assumir a responsabilidade na gestão escolar e noutras intervenções sociais na comunidade ou sociedade em que vive.
- Velar pela ética profissional e deontológica da classe dos professores.

Queremos que o professor seja “um professor reflexivo, homem de cultura, transmissor de cultura, de conhecimentos e valores, coconstrutor da sociedade, gestor de aprendizagens, dinamizador de contextos formativos, membro dinâmico de uma escola que se quer viva [...] Ser professor é ser capaz de gerir responsabilmente a sua própria actuação educativa, perspectivar uma capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em práticas, tornando a sala de aula num laboratório [...] “todo o professor verdadeiramente merecedor desse nome é, no fundo, um pesquisador e a sua pesquisa tem íntima relação com a sua função de professor. Não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se interrogue perante o insucesso de alguns alunos, que não questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão, ou não, a ser realizadas. Ser professor é ter uma atitude de questionar e se questionar” I. Alarcão (2001: 9).

### **2.7.1. O professor e o meio social do aluno**

Uma das causas fundamentais do insucesso escolar está relacionada com a oportunidade que as famílias dão aos seus filhos. O sucesso escolar verifica-se, geralmente, nos alunos de estratos sociais mais elevados que têm mais oportunidades educacionais. As famílias com uma educação familiar mais favorecida têm os filhos orientados.

A chave da questão está na diferenciada educação familiar informal que os alunos levam para a escola. A maior parte das oportunidades educacionais da nossa vida ocorre fora da escola, na nossa família, por intermédio dos nossos amigos, dos pais ou através dos meios de comunicação social. Assim, a problemática da desigualdade destas oportunidades educacionais deixa-nos algumas inquietações.

Seria injusta a posição de quem considera o problema escolar da criança como parte exclusivamente da escola. Realmente, a criança ou o aluno, quer esteja na escola ou em qualquer parte, está sempre com a sua família, directa ou indirectamente.

A realidade revelada pela criança, no ambiente escolar, reflecte exactamente o ambiente social da sua família. Como se pode verificar, as várias ocorrências afectivas dentro da família favorecem sempre o desenvolvimento da criança. É a partir dessas relações que se desenvolve o raciocínio, o consciente e o inconsciente da criança. De qualquer forma, procura-se manter os laços afectivos fortes, dentro de todas as famílias, em todos os níveis de cultura.

No que concerne o sucesso ou insucesso escolar diríamos: “diz-me de que família vens e dir-te-ei que sucessos escolares tens”; isto significa que muitos alunos são claras indicações do ambiente familiar em que vivem.

A criança escolar é fruto, em grande medida, da criança familiar; não há estilos perfeitos, onde predominam a democracia ou o autoritarismo, “mas conforme predomina a afectividade, conjugada com uma autoridade dialogante, ou a frieza mais ou menos autoritária, o comportamento geral e intelectual da criança manifesta-se em casa e evidentemente na escola” J.B. de Oliveira (1999: 214).

As diferenças sociais estão, muitas vezes, na base do desenvolvimento académico ou mesmo científico.

Consequentemente, a Lexicologia observa as unidades lexicais, as suas realizações em contexto e reconhece a noção de erro como ponto de partida para uma melhor aquisição das várias componentes da unidade lexical (cf. F. François, 1980: 28-29).

A língua e o léxico, em particular, reflectem a organização da experiência social da sociedade e o meio social específico de cada grupo da comunidade.

O professor tem que ter em conta o meio social de origem do aluno e da língua, procurando estratégias eficazes de ensino-aprendizagem do léxico, para as diferentes fases etárias, nos diferentes níveis de ensino do sistema educativo.

## CAPÍTULO III

### MORFOSSINTAXE EM PORTUGUÊS E KIKONGO

#### 3. Características das línguas bantu

O estudo das línguas bantu integra-se no âmbito da Etnolinguística, termo que contém duas noções fundamentais: **etnia** e **língua**. A **etnia** tem origem no grego **ethnos** que designa povo, nação, grupo de indivíduos que pertencem à mesma cultura (mesma língua, mesmos costumes) e que se reconhecem como tal.

Alexandre Chicuna (1997: 55) afirma que o termo etnia é também definido como uma população constituída por indivíduos com a mesma origem e com a mesma cultura, fundamentada na mesma língua, história e território.

As **línguas bantu** têm certas características comuns que as distinguem das línguas latinas. Assim, apresentamos as características mais importantes (cf. Théophile Obenga, 1985):

1. Os nomes são caracterizados pela **prefixação** dos morfemas flexionais.

As línguas bantu apresentam um **sistema de classes**, caracterizado por vários prefixos nominais, que indicam o singular e o plural. Cada classe tem um número;

2. Os nomes são classificados em função dos seus **prefixos** do singular e do plural;

3. A utilização de **tons** no interior de um mesmo significante permite opor duas unidades na maioria das línguas bantu. O tom imprime uma variação às unidades lexicais, resultando daí um sentido diferente, mas num contexto fonético idêntico: *lúmbu* (dia), *lùmbo* (família).

4. O sistema vocálico é **simétrico**: comporta uma vogal central [a], duas vogais anteriores [i], [ɛ] e duas vogais posteriores [u], [ɔ];

5. O sistema consonântico comporta **pré-nasais**, ou seja consoantes orais precedidas de consoantes nasais, formando grupos indivisíveis;

6. **Inexistência de artigos.**

Há alguns casos em que as características são idênticas para ambas as línguas, isto é, para o Kikongo e para o Português:

Em Kikongo todas as **vogais são**, geralmente, pronunciadas **abertas**, como acontece em espanhol e italiano. As semi-vogais têm sempre um valor morfológico de consoantes (cf. R. del Fabro e F. Petterlini, 1977: 10).

Como em Português, o Kikongo tem unidades lexicais:

- **Monossilábicas**: *nti* (árvore), *nto* (nascente), *ntu* (cabeça).
- **Dissilábicas**: *kulu* (pé), *kala* (estar), *fulu* (lugar).
- **Polissilábicas**: *tambula* (receber), *kudivovesa* (falar-se).

Em Kikongo o **acento tónico** recai frequentemente na primeira sílaba das palavras primitivas, observando algumas exceções nos estrangeirismos. A regra geral para a divisão silábica opera-se depois de cada vogal.

Tal como em Português, em Kikongo os **digramas** ou **dígrafos mb, mf, mp, mm, nd, ng, nl, nt e nz** são sempre indivisíveis.

Vejamos os seguintes exemplos:

- Mb: mbevo= mbe+vo (doente)
- Mf: mfumu=mfu+mu (senhor)
- Mp: mpangi=mpa+ngi (irmão)
- Mm: m'moni=m'mo+ni (observador)
- Nd: ndozi=ndo+zi (sonho)
- Ng: ngazi=nga+zi (dendê)
- Nl: nlongi=nlo+ngi (professor)
- Nt: ntalu=nta+lu (preço)
- Nz: nzalu=nza+lu (colher)

A **crase** dá-se, tal como em Português, na formação de unidades lexicais, no encontro do prefixo com palavra que começa pela vogal (cf. R. del Fabro e F. Petterlini, 1977: 14).

Para além das vogais, em Kikongo existem as **consoantes**:

Labiais: [p], [b], [f], [v], [m].

Dentais: [t], [d], [s], [l], [n].

Palatais: [g], [k].

As consoantes labiais nasalizadas são sempre precedidas por **m** e nunca por **n**:

1. **Mpovi** (eloquente)
2. **Mbumba** (segredo)
3. **Mvumbi** (cadáver).

### 3.1. Fonética e Fonologia do Português

**Fonética** é, geralmente, entendida como a ciência que estuda as características físicas, articuladas e perceptivas da produção e percepção dos sons da fala e fornece métodos para a sua descrição e classificação. Tem como objecto o estudo material e físico dos sons, independentemente da língua a que pertencem.

A **Fonologia** é o ramo da Linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir, e que é estudado pela fonética, só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua.

Os **fonemas** são os sons elementares dos vocábulos duma língua e que podem ser: as **vogais**, as **consoantes** e as **semivogais**.

Por outro lado, as letras serão os sinais gráficos que representam os fonemas. Na Língua Portuguesa, usam-se principalmente vinte e seis letras, sendo cinco vogais e vinte e uma consoantes, com as três novas: **[k]**, **w [u, v]**, **y [i]**, o que totaliza os vinte e seis fonemas.

**As vogais** são os fonemas de som contínuo. Em Português, as cinco letras vogais são: **[a]**, **[ɛ]**, **[i]**, **[ɔ]**, **[u]**. Os fonemas **[i]** e **[u]** têm valor intermédio entre as **vogais** e as **consoantes** quando entram como elemento mais fraco ou átono, na constituição dum ditongo. Por esta razão, são chamados de semivogais.

O fonema **[i]** como semivogal é, por vezes, representado graficamente por **e**, por exemplo em férrea e o fonema **[u]** como semivogal é, por vezes, representado por **o**, como por exemplo em mágoa.

Quanto à classificação, **as vogais classificam-se:**

**I. Quanto à zona de articulação**, quando forem dependentes da zona da cavidade bucal onde são articuladas, as vogais podem classificar-se em:

- Anteriores: *café, pena, livro.*
- Centrais: *chá, levar, de.*
- Posteriores: *mal, avó, avô.*

Nesta perspectiva, o **ditongo** é uma sequência ininterrupta de dois fonemas, sendo uma vogal e outra a semivogal: **ai, au, ei, oi, iu, ui.**

**Os ditongos classificam-se em:**

- **Crescentes**, aqueles em que a semivogal vem antes da vogal: *colónia, água, férrea.*
- **Decrescentes**, aqueles em que a vogal (a **base do ditongo**) precede a semivogal ou quando a semivogal vem depois da vogal: *pai, caixote, foi, fui, passou.*
- **Orais**: - **abertos** os que têm a vogal base aberta: *pai, pau, céu.*  
- **fechados** aqueles cuja vogal base é fechada: *lei, teu, fui.*
- **Nasais**: são representados graficamente por:
  - duas vogais: *mãe, pão, muito.*
  - uma vogal seguida da nasal **m** ou **n**: *louvam, bem, cem, parabéns, enquanto.*

Existe também o **hiato** que é a sequência de duas vogais que não fazem parte da mesma sílaba: **Pa-ís**.

Na Língua Portuguesa, o hiato é um encontro desagradável de vogais que não formam ditongo.

O **tritongo**, por sua vez, é aquela sequência de três fonemas, dos quais os dois primeiros formam ditongo crescente e os dois últimos formam ditongo decrescente: *quais, iguais, quão*.

A **consoante** é um fonema que se produz com oclusão ou grande aperto do canal bucal e que só se pronuncia bem associado a vogal. Ou seja, consoante pode significar, soar com (a vogal).

#### I: Quanto ao modo de articulação:

- **Momentâneas ou oclusivas:** [p], [b], [t], [d], [k] – q, [g], [m], [n], [ɲ] - nh
- **Contínuas:** - **fricativas:** [f], [s], [ʃ] - ch, [v], [z], [ʒ] - j  
- **laterais:** [l], [ʎ] - lh  
- **vibrantes:** [r], [ʀ] - rr
- **Nasais:** [m], [n], [ɲ] - nh.

#### II. Quanto à zona de articulação:

- **Bilabiais:** [p], [b], [m].
- **Labiodentais:** [f], [v].
- **Linguodentais:** [t], [d].
- **Alveolares:** [l], [r], [s], [z], [n].

- **Palatais:** [ʒ] j, [ɲ] nh, [ɲ] ch, [ʎ] lh.
- **Velares:** [g], [k] q.

### III: Quanto à acção das cordas vocais:

- **Surdas:** [p], [t],[k] c, [f], [s], [ʃ] ch, x, [ʀ] rr .
- **Sonoras:** [b], [d], [g], [m], [n], [ɲ] nh, [v], [z], [ɲ] nh, [ʒ] j, [l], [ʎ] lh.

Chamam-se **consoantes geminadas** ou **dobradas**, o conjunto de duas consoantes iguais, que se pronunciam como uma só (correspondem apenas a um fonema). Na Língua Portuguesa existem os conjuntos **rr** e **ss**.

A **sílaba** é o conjunto de fonemas que num vocábulo se pronuncia numa só vez: *é, só, lou-va-do*.

### As sílabas classificam-se:

#### I. Quanto ao acento tónico:

- **Tónica**, quando se pronuncia com mais intensidade numa palavra: **café, ler, fada**.
- **Subtónica**, aquela que se pronuncia com um realce quase semelhante ao da tónica: **cafezinho, belamente**.
- **Átonas**, aquelas que não são tónicas: **café, fada, livro**.
- **Pretónicas**, as que se situam imediatamente antes da tónica: **anel, futebol, camisaria**.
- **Postónicas**, as situadas imediatamente depois da tónica: **copo, pena, árvore**.

## II. Quanto à terminação:

- **Abertas**, as que terminam em vogal: **fácil**, **intangível**.
- **Fechadas**, aquelas que terminam em consoante: **astro**, **armada**, **português**.

O **acento tónico** é a maior intensidade com que se pronuncia determinada sílaba. Não se deve confundir o acento tónico com o acento gráfico, este último serve para acentuar a palavra. Chama-se **acento subtónico**, aquele que recai sobre a secundária, aquela que era a tónica na palavra primitiva.

As vogais classificam-se, como as sílabas a que pertencem, em **tónicas**, **subtónicas** e **átonas**, podendo estas ser também **pretónicas** e **postónica**.

### 3.2.O léxico do Português

O léxico é definido por vários autores, em ópticas diferentes, consoante as teorias linguísticas.

Definimos o léxico como o conjunto de unidades lexicais (ou termos) que integram os vários subsistemas da língua de uma comunidade.

Mas existem outras posições. Assim, numa perspectiva da teoria da sintaxe e segundo E. P. Raposo (1992: 89), “o léxico é a componente do modelo gramatical onde se encontram as informações de natureza fonológica, sintáctica e semântica sobre os itens lexicais individuais. O léxico é o dicionário da gramática: as regras desta manipulam os itens lexicais, fazendo um uso crucial da informação aí contida. O léxico é assim uma parte central de qualquer teoria gramatical”.

Esta definição pressupõe a perspectiva de algumas teorias que consideram o léxico como a estrutura interna de gramática (cf. E. P. Raposo, 1992: 89).

Uma outra posição é apresentada por M. Vilela, citado por E. Estrela e J. D. Pinto-Correia (1999: 113), que acrescenta que por “léxico poder-se-á entender o dicionário no duplo sentido do conjunto de palavras dessa língua e a sua inventariação, dicionarística

ou lexicográfica, a competência lexical do falante ou ouvinte nativo duma língua e, na perspectiva resultante da função representativa da linguagem, o conjunto das unidades léxicas, igual às unidades que representam a realidade extralinguística duma língua”.

Lembramos também a diferença existente entre léxico e vocabulário, nos seguintes termos: o léxico “abrange todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor, as quais pressupõem o léxico geral ou global da língua, composto por todas as palavras disponíveis nessa mesma língua e o vocabulário é o conjunto das palavras efectivamente empregadas pelo locutor num acto de fala preciso” E. Estrela e J. D.Pinto-Correia (1999: 113-114).

O desenvolvimento de uma determinada comunidade relaciona-se com a evolução do léxico da sua língua.

### **3.2.1. A unidade lexical em Português e Kikongo**

Neste tipo de investigação, seria aconselhável partir-se dum estudo comparativo entre o Português e o Kikongo.

O Português possui já várias descrições de carácter científico. Infelizmente, o Kikongo não tem merecido a prioridade por parte dos investigadores, facto que lamentamos profundamente.

No entanto, a unidade lexical é um interface intimamente ariculado aos níveis fonológico, morfossintáctico e semântico, como veremos nas alíneas que se seguem.

### 3.3. Morfologia lexical e morfossintaxe do Português

A descrição do sistema de formação de unidades lexicais é um dos aspectos importantes no Português contemporâneo. Neste processo, devem equacionar-se alguns aspectos que identificam a problemática desta descrição.

O processo linguístico de formação de unidades lexicais da Língua Portuguesa é representado por dois processos morfossintáticos muito frequentes: a derivação e a composição.

Antes de tratarmos pormenorizadamente deste assunto, julgamos necessário dar uma breve noção sobre palavra primitiva e família de palavras. A palavra primitiva é aquela que dá origem a todas as outras da mesma família. Como, por exemplo, folha, casa, etc. Família de palavras ou palavras cognatas é exatamente o conjunto das palavras compostas ou derivadas que têm origem na mesma palavra primitiva, é o caso concreto de: folhagem, folhedo, folharia; casal, casario, caseiro.

Como dizia Jean Dubois et al. citados por C. Cunha e L. Cintra, (2002: 85): “a formação de palavras é o conjunto de processos morfossintáticos que permitem a criação de unidades novas com base em morfemas lexicais. Utilizam-se, assim, para formar palavras, os afixos de derivação ou os de procedimentos de composição”.

O morfema na formação de unidades lexicais é considerado como uma unidade mínima, portadora de significação.

Para alguns autores, a unidade lexical é tida como a unidade superior ao morfema que, no entanto, pode ser formada por um ou vários morfemas. Na Língua Portuguesa existem morfemas lexicais e morfemas gramaticais.

Os primeiros designados também por lexemas são os que permitem formar as unidades lexicais de uma determinada língua. Os morfemas gramaticais revelam a dinâmica gramatical entre a unidade lexical e o contexto linguístico em que ela se actualiza.

Aos morfemas lexicais atribui-se a denominação de radical ou base ao qual se agregam os morfemas gramaticais. Os morfemas gramaticais são os que podem variar entre a desinência, o afixo ou a vogal temática. Existem, de igual forma, os morfemas livres, os que podem existir sozinhos, como a unidade lexical e os morfemas presos, aqueles que nunca existem isolados.

Quanto à significação, os morfemas classificam-se em lexicais e gramaticais. Os lexicais têm uma significação externa e os gramaticais possuem uma significação interna. Entre os morfemas lexicais e gramaticais, distinguem-se os morfemas presos e os morfemas livres. Os presos são os que não têm autonomia funcional. É, por exemplo, o **-s** do plural de alunos ou o prefixo **re-** de readquirir.

Os morfemas livres, que têm um estatuto idêntico ao das unidades lexicais, são, por exemplo: o artigo ou o pronome **o**; o pronome **ele**; nomes invariáveis como exéquias, simples e alguns advérbios, como por exemplo já, sim, também, etc. Estes elementos participam activamente na formação das unidades lexicais, pois que a desinência participa na flexão da formação, indicando o género e o número dos substantivos, adjectivos e de alguns advérbios: “Os afixos, ou morfemas derivacionais, são os elementos que modificam o sentido real do radical a que se agregam” C. Cunha e L. Cintra (2002:79). E, finalmente, a vogal temática é a que aparece entre o radical e a desinência.

### **3.3.1. A derivação**

A formação de unidades lexicais por derivação pode ocorrer através da prefixação e da sufixação. Geralmente, os prefixos são mais independentes que os sufixos porque se originam de advérbios ou de preposições. Mas tanto os sufixos como os prefixos formam novas palavras que conservam uma relação de sentido com o radical derivante.

Através da derivação por sufixação, formam-se nomes, adjectivos, verbos e advérbios.

- O sufixo é nominal quando se aglutina a um radical dá origem a um nome ou adjectivo.

- Os sufixos nominais formam substantivos ou adjectivos.

Exemplo: *lealdade*, *boniteza*.

- Os sufixos verbais formam verbos.

Exemplo: *caprichar*, *guerrear*.

- Os sufixos adverbiais formam advérbios: o sufixo **mente** acrescenta-se à forma feminina.

Exemplo: *rapidamente*, *carinhosamente*.

A **parassíntese** é um processo pouco frequente, quase excepcional, na derivação; ocorre, quando o afixo (prefixo ou sufixo) se aglutina ao mesmo tempo ao radical, não tendo existido nunca uma forma intermédia. Exemplo embainhar. Com efeito, nunca existiu, por exemplo, a forma **embainha** ou **bainhar**. A parassíntese acontece sobretudo em verbos, como por exemplo *amanhecer*, *anoitecer*, *repatriar*, etc.

Por vezes, entre a palavra primitiva e a derivada desenvolve-se uma vogal ou consoante de ligação, para facilitar a pronúncia ou torná-la mais agradável ao ouvido:

Aguadeiro: água + **d** + eiro.

Cafezinho: café + **z** + inho.

Cafeteria: café + **t** + eira, etc.

“A distinção entre prefixos e sufixos não é a mais produtiva para análise morfológica. Esta distinção não permite a identificação dos afixos que ocupam a posição de constituinte temático nem daqueles que ocupam as posições de flexões

morfológicas. Os primeiros são especificadores morfológicos e os segundos são especificadores morfossintácticos” (M. H. M. Mateus et al., 2003: 941).

Os sufixos determinam a categoria sintáctica da unidade lexical em que ocorrem, determinando o valor das suas categorias morfológicas, morfossintácticas e morfossemânticas, enquanto os prefixos não interferem na categoria sintáctica da unidade lexical em que ocorrem, não determinando o valor das suas respectivas categorias.

Os prefixos não determinam as categorias morfológicas, morfossintácticas e morfossemânticas. Os sufixos não podem ocorrer em posições adjacentes e os prefixos podem fazê-lo.

A estrutura básica descreve a estrutura da Língua Portuguesa, em que a posição nuclear é ocupada por um radical.

Para a descrição dos afixos derivacionais, é fundamental identificar as propriedades gramaticais das suas formas, às quais os sufixos se associam e das formas derivadas que eles integram.

Designamos por propriedades inerentes aquelas que vão transmitir à palavra derivada as condições de associação à estrutura básica. Em alguns casos, como a seguir vamos demonstrar, o sufixo **-ismo (a)** forma nomes, com a possibilidade de se associar a formas adjectivais, nominais ou verbais; o sufixo **-iz (ar)** forma verbos, com a selecção de formas adjectivais ou nominais e o sufixo **-vel** forma exclusivamente adjectivos, com base em termos verbais. Exemplos: *simbolismo, eternizar, realizável*.

Para identificar a categoria sintáctica dos derivados, partimos da categoria sintáctica dos afixos, uma vez que os derivados da mesma forma podem pertencer a diferentes categorias sintácticas.

Com a selecção das duas propriedades dos afixos derivacionais, obtém-se a classificação de afixos de adjectivação os que formam adjectivos, de adverbialização os

que formam advérbios (são muito reduzidos), de nominalização os que formam nomes e os afixos de verbalização os que formam verbos.

A partir destas quatro divisões, obtemos as seguintes classificações, conforme seleccionam, respectivamente, formas básicas adjectivais, adverbiais, nominais ou verbais: deadjectivais, deadverbiais, denominais e deverbais.

Os afixos derivacionais, particularmente os que seleccionam formas verbais, são, por sua vez, sensíveis à estrutura básica (temática) e à estrutura derivacional da forma derivante. Por exemplo, o sufixo **-vel** associa-se a verbos que seleccionam complemento directo como tema, para além de poderem associar-se a verbos intransitivos:

*O Miguel **bebeu** uma blue. A blue é bebível.*

Também os sufixos derivacionais caracterizam a forma explicativa dos seus derivados, o que é particularmente relevante nos casos de verbalização, o sufixo **-iz-** forma verbos transitivos, cujo objeto directo tem o papel de tema:

*Concretizar, exteriorizar, modernizar*

Outras formas frásicas permitem-nos observar que a estrutura temática dos derivados é determinada pelo sufixo derivacional:

*Vou **lavar** o casaco. O casaco é lavável.*

Um outro caso que podemos assinalar é o dos afixos derivacionais no que tange à sua categoria morfológica da forma de base:

***Fratern** – fraternal, **cert** – certeza e **salt** – saltar.*

Estes exemplos mostram alguns sufixos que seleccionam diferentes radicais. Observamos que os sufixos derivacionais que seleccionam radicais como forma básica são os que se associam a diferentes categorias.

Todos os sufixos que seleccionam formas temáticas ocorrem também em formas derivadas deverbais.

O único sufixo derivacional do Português que escolhe adjectivos femininos ou invariáveis em género é o sufixo **-mente**. Mas quando a forma básica é um adjectivo derivado em **-vel**, é essa forma de sufixo na posição final da palavra que se junta o sufixo **mente** : *claramente, amavelmente*.

No que diz respeito às outras propriedades morfológicas, sintácticas e semânticas dos derivados, elas definem-se por cada classe de palavra. Para o efeito, compete aos sufixos de nominalização determinar o género das classes derivadas: *capitalismo, condicionamento, dignificação, deslocação*.

Estes sufixos contribuem também para definir os valores de traços morfossemânticos em **animado** e **contável**.

Compete aos sufixos de adjectivação especificar a possibilidade de variação em género masculino ou feminino: **horrroso**, **horrrosa**.

Os sufixos de verbalização definem a conjugação a que o verbo derivado faz parte: **Modernizar**, **robustecer**, **partir**.

Distinguem-se, entre os afixos, os **derivacionais** e os **modificadores**.

Os primeiros desempenham todas as funções típicas dos sufixos e integram as estruturas de derivação. Os segundos são atribuídos aos prefixos e ocorrem em estruturas de modificação morfológica.

### 3.3.1.1. A sufixação avaliativa

Os **sufixos avaliativos** fazem parte dos **sufixos modificadores** e são os chamados **diminutivos, aumentativos** e os **sufixos de grau**. Estes sufixos exprimem geralmente um juízo de valor do interlocutor em relação à semântica da palavra base. Esses sufixos caracterizam-se pela ausência ou presença do **z**, o que podemos verificar, por exemplo, em **livrinho, livrozinho**. Esta consoante **z** é tida como a consoante de ligação que se coloca entre a forma básica e o próprio sufixo. Conforme a variedade de diferentes sufixos, tomam, respectivamente, a designação de **sufixos avaliativos** e **sufixos z-avaliativos**.

A diferença fundamental entre os dois tipos de sufixos está centrada na classificação morfológica da palavra de base, os **primeiros ligam radicais** e os **segundos as palavras**. Quando a forma de base for uma palavra cujo tema é o **-a** ou o **-o**, o seu sufixo é avaliativo, enquanto que se estiver presente um **sufixo z-avaliativo**, o índice do tema da forma base dá-se na forma original.

Na posição em que a forma de base for uma palavra de tema em **-e** ou **-o**, tanto o sufixo avaliativo como o sufixo z-avaliativo ficam indicados pelo índice temático que concorda com o valor de género da palavra de base, sendo **-a** para o feminino e **-o** para o masculino:

*Papelinho, sabonetinho, sementinha, espiralinha.*

Outro processo que acontece com o sufixo z-avaliativo consiste em preservar a vogal tónica da forma de base: **pernazinha, escovazinha, palhaçozinho**.

Verifica-se, de igual modo, a **coexistência dos sufixos avaliativos e z-avaliativos** dependendo de dois casos: o número de sílabas da forma de base e o campo semântico a que as mesmas fazem parte. Mas o uso quotidiano depende muito dos gostos ou dos hábitos linguísticos dos falantes.

Temos que ter em conta que o **-inho** e o **-zinho** não são os únicos sufixos da sufixação deste caso, mas sim os mais frequentes: **pernã**, **caixote**, **rapazote**, **beijoca**, **dentola**.

Os sufixos das palavras acima referidas servem para definir o género das mesmas.

Pode ainda existir uma **contradição entre os sufixos avaliativos e sufixos derivacionais** a partir do uso de determinadas palavras através da análise semântica que delas se fizer.

Só os sufixos avaliativos dispõem de **sufixos z-avaliativos**.

1. *Caixa, caixona, caixão.*

*Palavra, palavrona, palavrão.*

*Porta, portona, portão.*

2. *Livrinho, livrozinho; carrito, carrozinho; lojeca, lojazeca.*

Se o tema for um nome terminado por vogal átona, a vogal átona cai quando o sufixo começa por vogal: Alteza: alto + eza.

Se a vogal átona for **o** ou **e** muda-se em **i** quando o sufixo começa por consoante: *dentição: dente + ção.*

Se o tema for um substantivo terminado por vogal tónica, intercala-se uma consoante de ligação **[z]**, **[l]**, **[t]**, **[g]**, entre o tema e o sufixo. É o caso de: *cafeteira: café + eira.*

Se o tema terminar no ditongo **-ão** vários casos podem verificar-se entre os quais:

- 1) O ditongo mantém-se e intercala-se a consoante de ligação **z** entre o tema e o sufixo:

*Irmãozinho: irmã**o** + inho.*

- 2) Suprime-se a vogal nasal: *cordoaria: cordã**o** + aria, etc.*

Alguns derivados formaram-se a partir das formas arcaicas: *campainha: campaa + inha.*

### **3.3.1.2. A derivação parassintética**

A parassíntese é outro caso particular da formação de palavras por derivação. Esta derivação é mais frequente, particularmente, na formação de verbos, como nalguns casos de adjetivação: *enfraquecer, esbracejar, repatriar, ensonado (a).*

A derivação parassintética ocorre através de uma prefixação e de uma sufixação simultâneas. Obtém-se através de um conjunto de três (3) elementos: o prefixo, a forma de base e o sufixo.

Nalguns casos, as palavras parassintéticas não contêm sufixo derivacional. É o caso de alguns verbos. Apresenta-se simplesmente a sequência **-ar** que é formada pela vogal temática e o sufixo de flexão. Podemos afirmar que existem dados que nos permitem, por isso, aproximar a parassíntese da formação de verbos por conversão. Mas a grande diferença é feita através da presença do prefixo na derivação parassintética.

Em ambos os casos, o radical adjectival ou nominal é inserido numa nova classificação sintáctica que determina o constituinte temático.

Os prefixos que fazem parte da parassíntese formam um conjunto diferente. Os que possuem uma função semântica composicional são prefixos independentes da Língua Portuguesa, os outros não fazem parte de nenhuma construção morfológica.

Alguns verbos parassintéticos existem em simultâneo com outros, cujo prefixo não está presente. Mas o valor semântico é o mesmo:

*Aparafusar, parafusar.*

*Engravidar, gravidar.*

*Esfarrapar, farrapar.*

Admite-se, nalguns casos, o inverso, verbos simples a coexistir com um parassintético:

*Baixar e abaixar. Calcar e acalcar.*

A modificação morfológica pode ocorrer com o emprego de sufixação e prefixação. Os afixos modificadores constituem um conjunto independente. Eles não determinam categorias gramaticais, só alteram o campo semântico. Preservam as categorias morfossintáticas das formas de base.

A caracterização dos afixos modificadores mostra que o seu processo é o de **adjunção** associando-se a uma forma de base, um radical ou uma palavra que é o núcleo da palavra modificada.

Os afixos modificadores não devem ser confundidos com os afixos derivacionais, porque estes geram palavras cuja categoria sintática é semelhante à da forma de base (cf. M.H.M. Mateus, et al., 2003: 957).

A modificação morfológica engloba vários processos entre os quais a sufixação avaliativa, o superlativo absoluto sintético e alguns casos de prefixação.

### 3.3.1.3. A prefixação

Os afixos designados como **prefixos modificadores** são afixos que não determinam o campo sintático das palavras em que ocorrem nem determinam o valor das classes morfológicas, morfossintáticas e morfossemânticas. Podem, sim, aparecer em posições adjacentes.

Os prefixos modificadores desempenham um papel de menos relevância do que o dos sufixos derivacionais e são mais limitados do que os **sufixos avaliativos** e **z-avaliativos**.

Verifica-se que os prefixos como **super-** e **in-** podem juntar-se quer a adjetivos, quer a nomes, quer a verbos, se bem que a sua ocorrência regular seja a primeira:

***Super-interessante, super-gradável, injusto.***

Quanto à forma de base, os prefixos **super-** e **pré-** indicam que a forma de base é uma palavra e a existência de prefixos átonos indica que a sua forma de base é um radical.

Temos a seguinte distribuição dos **prefixos modificadores**, quanto às **categorias morfossemânticas**:

**Avaliativos:** *infra-estrutura, mini-mercado, super-interessante.*

**Negação:** *desleal, injusto, infiel.*

**Oposição:** *desligar, desmontar, desviar.*

**Quantificação:** *triple, bi-motor, unicelular.*

**Referência espacial:** *subcave, sobrepor.*

**Referência temporal:** *pré-história, pós-produção.*

**Repetição:** *recomeçar, refazer, reiniciar.*

Na Língua Portuguesa os prefixos deste tipo não são muito numerosos.

Os mais frequentes são: **des-**, **in-**, **super-**, **pré-** e **pós-**.

Exemplo: ***desleal**, **inútil**, **super-caro**, **pré-aviso**, **pós-parto**.*

Os prefixos de origem latina ou grega, embora não sejam sentidos como tais, sofrem apreciáveis alterações em contato com a vogal e com a consoante inicial da palavra derivante (C. Cunha e L. Cintra, 2002: 86):

***Impaciência**, **irrealizável**.*

Por último, a derivação consiste na formação de uma nova palavra através da utilização dos **afixos**. Os afixos utilizados pela derivação e que são antepostos à forma de base são chamados **prefixos** e os que são pospostos são designados por **sufixos**.

Os prefixos raramente modificam a classe gramatical da palavra em que se inserem.

*Fazer e **desfazer**, feliz e **infeliz**.*

Os sufixos muitas vezes modificam a classe gramatical do elemento de base:

***comum** e **comumente**.*

As palavras derivadas, por via popular, sofrem as alterações impostas pela fonética:

***Carvoeiro** de carbone...*

As palavras derivadas, por via erudita, quase não tiveram modificações. No entanto, nota-se, nalguns casos, uma certa alteração na formação de palavras, principalmente no mecanismo da derivação por sufixação:

**Velocidade:** veloz + dade.

Para além dos processos de sufixação e prefixação, temos a **derivação regressiva** e a **derivação imprópria**.

A **derivação regressiva** é aquela que consiste na formação de nomes a partir de verbos por redução da palavra inicial ou primitiva. Neste processo não se verifica nem a prefixação, nem a sufixação.

Como casos de derivação regressiva, vejamos os seguintes exemplos:

*caçar = caça*

*atacar = ataque*

*apelar = apelo*

*censurar = censura*

*cortar = corte*

*chorar = choro*

*demorar = demora*

*debater = debate*

*errar = erro*

*pescar = pesca*

*embarcar = embarque*

*espantar = espanto*

*trocar = troca*

*tocar = toque*

*sustentar = sustento*

Às vezes é difícil saber se é o nome que deriva do verbo ou o verbo do nome. Nesses casos, quando for necessário, poderá consultar-se um dicionário etimológico para esclarecer a dúvida.

#### **3.3.1.4. A derivação imprópria**

A **derivação imprópria** é outro processo de derivação em que uma determinada palavra muda de classe gramatical sem a participação de afixos.

Este tipo de derivação segue os processos seguintes:

a) Substantivos próprios mudam para substantivos comuns:

*Bebi um copo de vinho do **Porto**. Bebi um **porto**.*

b) Substantivos comuns mudam para substantivos próprios:

*A **silva** feriu-me no dedo. Vou falar amanhã com o Senhor **Silva**.*

c) Substantivos para adjectivos:

*A **rosa** tem sempre espinhos. A camisa tem um tom **rosa**.*

d) Substantivos para verbos:

*O **jantar** estava saboroso. Gosto de **jantar** cedo.*

e) Pronomes para substantivos:

***o tudo, o eu**.*

f) Palavras invariáveis para substantivos:

***o sim, os prós, os contras**.*

*Sou **contra** essa decisão. A sua proposta tem um **contra**.*

g) Adjectivos para substantivos:

***rico, velho, gigante**.*

h) Advérbios para adjectivos:

*Falar **baixo**, vender **caro**.*

i) Forma verbal para conjunção:

*A **Luísa** quer ir ao cinema.*

*Precisas de sorte, **quer** vás, **quer** fiques.*

l) De nome, adjectivo e forma verbal para interjeição:

**Silêncio!** Estejam calados.

**Alto!** Não me digas mais nada.

**Viva!** Até que enfim apareceste.

### 3.3.2. A composição

“A composição é um processo de formação de palavras que consiste na combinação de dois ou mais vocábulos. Estes mesmos vocábulos podem ser radicais ou palavras” M.H.M. Mateus et al., (2003: 971).

Distinguem-se **dois tipos de composição**:

1. **A composição morfológica** que junta radicais com critérios morfológicos, por exemplo: **herbívoro, biblioteca**.
2. **A composição morfossintáctica** onde se juntam as propriedades das construções morfológicas e das construções sintáticas: *Guarda-jóias, surdo-mudo*. A diferença entre as duas estruturas de composição vê-se, claramente, na contradição genérica e na flexão em número.

#### 3.3.2.1. A composição morfológica

Atendendo à tradição da gramática portuguesa, as formas como *ortografia* ou *sociocultura* não são compostos, ou são considerados como compostos literários ou então como eruditos. Muitos dos constituintes deste tipo são considerados como empréstimos gregos ou latinos. Também é o caso de *cardiopata, hemograma, fusiforme*.

O referido processo verifica-se, de igual modo, na neologia, que é o processo de criação de novas palavras ou a adapção de algumas que já existem, para designar novas realidades. Isto pode verificar-se a partir de empréstimos de línguas diferentes. Os radicais destes vocábulos podem ser formados com estruturas simples ou complexas: *Raticida, luso-brasileiro*.

A composição morfológica é entendida como combinação de dois ou mais temas (radicais), que pedem uma vogal para os ligar, delimitando os mesmos radicais.

As palavras compostas morfológicas que possuem uma estrutura modificadora são as que têm o núcleo à direita: *cronómetro, tecnocracia*.

O radical, nestes casos, serve para interpretação da palavra composta. Nalguns casos, podem ser usados dois radicais de natureza nominal e só a posição de modificador pode ser ocupada por um radical de natureza adjectival (cf. *Ibidem*, pág. 974). Podemos identificar nestes casos mais de dois radicais, como por exemplo, na palavra *termovasodilatador*.

As compostas morfológicas com estrutura de coordenação são sempre de categoria adjectival, com uma interpretação, muitas vezes, ambígua:

*Político-cultural, afro-luso-brasileiro, sócio-político.*

Do ponto de vista semântica, a relação entre os vários termos coordenados são equivalentes. Na composição morfológica, a característica fundamental é a presença da vogal de ligação. Esta possui uma autonomia e ocupa uma posição própria na estrutura das palavras compostas: *fonograma, estereofonia, antropomórfico*.

O papel desta vogal de ligação é o de limitar os radicais que formam os compostos morfológicos.

Por ser casual no latim e grego, na Língua Portuguesa encontramos duas vogais: -o- e -i-. Quando o radical for neoclássico latino, a vogal de ligação é -i- e nas outras circunstâncias a vogal de ligação é o -o-:

*Agricultor, fraticida, fotograma, ministrocracia, anglo-saxónico.*

Independemente da etimologia, esta regra não se efectiva, quando o radical da direita inicia por vogal, não faltando, contudo, alguns casos excepcionais:

*Sul-americano, magnânime.*

As palavras **compostas morfossintáticas** ocupam certas definições no campo sintáctico, não deixando de exhibir algumas características morfológicas:

*Apanha-bolas, político-fantoches, governo-sindicatos.*

### 3.3.2.2. A justaposição e a aglutinação.

As palavras compostas são as que se formam a partir de outras livres, ou independentes, por:

- a) **Justaposição**, se os vocábulos não perdem o acento próprio, conservando cada qual a sua integridade: *limpa-vidros, passatempo, quebra-cabeças...*

Neste processo, os elementos componentes vêm, em geral, ligados por hífen.

- b) **Aglutinação**, se se fundem numa só palavra, com um único acento tónico: *embora* (em + boa + hora), *chuvento* (chuva e vento), *vanglória* (vã + glória).

Neste último processo, os elementos juntam-se num só vocábulo gráfico.

Em suma, nos **compostos por justaposição**, também designados **compostos imperfeitos**, as palavras que se juntam não sofrem qualquer alteração sensível e, como já foi referenciado, são autónomas na flexão, segundo as próprias regras gramaticais. A significação da palavra composta aproxima-se da dos seus respetivos elementos compostos.

Nas palavras **compostas por aglutinação**, chamadas **compostas perfeitas**, as palavras que se juntam fundem-se mediante algumas mudanças. Esses elementos constitutivos foram deformados pela evolução fonética e a significação do composto é bem diferente, ou pelo menos, mais bem determinada do que a desses elementos.

Estas palavras formaram-se por via popular a que se seguiram as regras especiais, ou por via erudita, se foram recebidas, já formadas, directamente do Latim ou do Grego e depois adaptadas à Língua Portuguesa, ou formadas mais tarde segundo as mesmas regras.

### 3.4. Relações entre Fonologia e Morfologia em Kikongo

Segundo R. Fabro e F. Peterlini, o “termo Kikongo é usado pelos autóctones do Congo, os Bakongo e quer dizer Língua do Congo” (1977:7). Contudo, para uma plena realização, o Kikongo precisa de ser regulada por directrizes de modo a ter um cumprimento das suas regras funcionais.

O Kikongo tem uma gramática que “é o estudo sistemático dos elementos constitutivos da língua do Baixo Congo e contém as regras que deve observar quem pretende falar e escrever a língua conguesa” R. Fabro e F. Peterlini (1977: 25).

Como em qualquer outra língua, precisamos das três partes fundamentais da Gramática: fonética e fonologia (estudo dos fones e dos fonemas), da morfologia (estudo das formas das palavras) e da sintaxe (estudo da construção de frases).

Segundo E. Andrade, “a **fonética** é o estudo dos sons, da sua descrição, tanto do ponto de vista da sua produção, como das suas propriedades físicas, ou do modo como são apercebidos pelo ouvinte. A **fonologia** é o estudo da estrutura sonora das línguas, do modo como os sons funcionam numa dada língua e se relacionam uns com os outros” (2007: 71).

Estudos realizados por vários pesquisadores mostram que o Kikongo é constituído por **vinte fonemas**:

**treze são consoantes:** [b], [d], [f], [g], [k], [l], [m], [n], [p], [s], [t], [v], [z],

**cinco vogais:** [a], [e], [i], [o], [u]

**duas semi-vogais:** [w],[i].

Quanto às semi-vogais **w** e **y**, em Kikongo, funcionam, morfológicamente, como consoante, é o que podemos verificar nos exemplos seguintes:

Wa: **wanene**: *Nkombo wanene* = Cabrito ou cabra **grande**.

We: **wele**: *Wele yandi mosi* = **Foi sozinho**.

Wi: **wizidi**: *Wizidi yo nkundi andi* = **Veio** com o amigo dele.

Wo: **wolomokene**: *Wolomokene ye nsoni* = **Foi isoladamente envergonhado**.

Wu: **wungidi**: *wungudi usundidi* = **A união materna** é a mais importante.

Ya: **yala**: *yala muna unsongi* = **Mande** com a sinceridade.

Ye: **yelele**: *yelele kwa yingi* = **Adoeceu** muito.

Yo: **yokomoka**: *yokomokene kwa yingi* = **Enfraqueceu** muito.

Yi: **yindula**: *yindula mambote* = **Recorde-se** do bem.

Yu: **yuvula**: *yuvula kwa nkangu* = **Pergunte** ao povo.

Ocorrem, com frequência, algumas particularidades, na construção e constituição de muitas unidades lexicais, em Kikongo, quando terminam por vogais e as seguintes principiam, também, com vogais, o que se denomina, em Português, por **crases**.

Vejamos os seguintes exemplos:

a + a = a: **ma** + **aki** = **maki** (ovos)

a + e = e: **ma** + **evwa** = **mevwa** (lobos)

a + i = e: **ba** + **iza** = **beza** (venham)

a + o = o: **ma** + **oko** = **moko** (mãos)

u + o = o: **ku** + **oko** = **koko** (mão)

a + u = u: **va** + **uma** = **vuma** (sitio)

No aportuguesamento de **kikonguismos** ou no kikonguizamento de **portuguesismos** devia evitar-se algumas confusões ortográficas, não substituindo o fonema [k] (grafema k) pelos grafemas c e q portugueses:

**Kikongo** e não **Quicongo**;

**Kibonge** e não **Quibongue**;

**kinkutu** e não **quincuto** (camisa), etc.

Uma outra observação importante, em Kikongo, e também nas outras línguas bantu, o s [s] nunca tem o valor de z [z], e não se duplica em qualquer posição, mas pronuncia-se sempre como [s] (grafemas ss ou ç), como pode observar-se em:

**Sambila** (nunca zambila), o que quer dizer **rezar**;

**Kudisola** (nunca cudissola), o que significa **escolher-se**;

**Masumu** (nunca massumo), **pecados**;

**Sasumuna** (nunca sassumuna), **sacudir**;

**Kudisosa** (nunca cudissossa), **procurar-se**.

Nas línguas bantu, como em Kikongo, as consoantes labiais são sempre antecidas pela consoante m e não n e dificilmente se duplicam, é assim em:

**Mpambani** (separação),

**Mbokena** (conversa),

**Mfumu** (chefe),

**Mvuma** (flores).

Outra particularidade importante do Kikongo é o facto de todas as palavras terminarem em **vogal** (cf. F.N. Cobe, 2010: 11).

A característica principal destas línguas é o facto de serem **tonais**, o que quer dizer que para além do **acento**, existe sempre um **tom** sobre uma ou mais sílabas.

O **tom** consiste na diferença existente na altura dos sons. Esta característica está patente em todas as línguas bantu para ajudar a distinguir os significados ou para dar informações gramaticais. Por esta razão, distinguem-se o **tom lexical** e o **tom gramatical**. A maneira de se indicar os tons mais comuns consiste em sobrepor à vogal alguns símbolos:

- ´ para o tom alto;
- ` para o tom baixo;
- v para o tom ascendente;
- ^ para o tom descendente.

Na maioria destas **línguas tonais os núcleos silábicos** são as unidades portadoras de tom.

O **tom lexical** será aquele que serve para distinguir duas palavras ou morfemas cujos significados dependem da altura das sílabas.

O **tom gramatical** será utilizado para exprimir determinados aspectos gramaticais como o tempo, o modo dos verbos, isto é, em geral a flexão gramatical.

Nalgumas línguas bantu, encontramos a **harmonia vocálica** e **consonântica**, um fenómeno muito interessante, isto é, a **harmonia linguística**, particularmente, a **vocálica**.

Nestas línguas, como nas outras, um dado **morfema** nem sempre apresenta a mesma forma. Estas diferentes formas que um morfema pode ter chamam-se **alomorfes**. Isto indica-nos se um morfema tem uma única representação fonológica, ou se existem várias realizações fonéticas.

Em questões pertinentes de interpretação, o **morfema** analisa-se como “cada **afixo** gramatical de uma palavra. Menor unidade linguística que possui significado, abrangendo raízes e afixos”<sup>18</sup>.

Quanto à **morfologia**, as línguas bantu caracterizam-se por uma estrutura morfológica particular: o **radical** dos nomes é precedido do **prefixo de classe** a que o nome pertence. Quando o nome não é primitivo, o que implica, deriva de outro ou de um verbo, para além do prefixo há, muitas vezes, modificações da vogal final.

A língua Kikongo tem todas as características que se observam nas outras línguas naturais, tais como o tema, os afixos (muito mais o prefixo), as desinências, as flexões e em particular a **classe** que é a categoria gramatical que distingue e diversifica os substantivos.

Uma das características do Kikongo consiste nos **prefixos de classes** que “constituem a chave essencial do mecanismo da língua Kikongo, porque é uma língua prefixativa” R. del Fabro e F. Petterlini (1977: 27).

Wilhelm Bleek, natural de Berlim e bibliotecário do governador da cidade do Cabo, Sir George Grey, notou que apesar da variedade de línguas que se falavam no Sul de África, havia semelhanças que não podiam ser fruto do acaso e apresentou um **quadro sinóptico** dos sistemas adoptados para a **classificação dos nomes** das línguas bantu.

Em todas as línguas bantu, Bleek verificou que há sempre um **prefixo de classe** e um **radical** e que a partir deste prefixo se pode explicar as diferentes formas do funcionamento das línguas bantu e nomeou este conjunto de línguas como a **família das línguas Bâ-ntu**.

Nas línguas bantu, as estruturas morfológicas dos substantivos apresentam um radical precedido do **prefixo de classe**.

---

<sup>18</sup> Instituto Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, pág. 2542

Os **prefixos** em Kikongo são **morfemas monossilábicos** que exercem a função principal de flexionar as palavras nas respectivas classes, em número, pois que são invariáveis em género. A flexão em género, em Kikongo, obedece a um critério especial, consistindo na junção de um vocábulo especificador uma vez que **não existe diferença de género**, isto é, entre o masculino e o feminino.

Ao contrário do que acontece com as línguas indo-europeias, a pertença a uma determinada classe é marcada por um prefixo e não por um sufixo.

Como as terminações das palavras, nesta língua, são invariáveis, surge a necessidade da flexão se efectuar no prefixo. Como podemos observar em **mntu**=pessoa e **bantu**=pessoas.

Esta particularidade de todas as línguas bantu formarem o plural no início e não no fim, como acontece em Português, faz delas umas línguas, cuja flexão se baseia essencialmente no **prefixo**.

Outra regra comum a todas as línguas bantu consiste na existência de **extensões verbais** constituídas por afixos que seguem a raiz e têm determinado efeito sobre o significado do verbo. Muitas destas extensões são sujeitas a regras de harmonias vocálicas ou de harmonia consonântica.

As línguas bantu são muitas, caracterizando-se por um sistema fonético, morfológico e semântico idêntico. Ernesto d'Andrade classifica-as em mais de cem; são faladas geralmente na África do Sul, Angola, Botswana, Burundi, Camarões, Comores, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, Lesoto, Malawi, Moçambique, Namíbia, Quênia, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Ruanda, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue, verificando-se ainda pequenas comunidades que falam línguas bantu na Somália e no Sudão (cf. E. d'Andrade, 2007: 21).

Nas línguas bantu, existe uma articulação estreita entre fonologia, morfologia, léxico, sintaxe e semântica.

### 3.5. Relações entre Morfossintaxe e Semântica em Kikongo

Em todos os campos do saber, há sempre pioneiros. No século XVI, alguns missionários começaram a redigir alguns catecismos em Kikongo. É o caso dum missionário português que escreveu um catecismo na língua Kikongo, em Mbanza Kongo, cujo manuscrito desapareceu em Leiria, no ano de 1504, antes da impressão (cf. F. N. Cobe, 2010: 13). Em 1624, outro missionário, o Frei Jorge escreveu outro livro em Kikongo, designado por *Doutrina Cristã*.

No entanto, existem Gramáticas e Dicionários recentes da Língua Kikongo.

Hoje, o Kikongo é uma língua viva, continuando o seu desenvolvimento e enriquecimento de modo a integrar termos técnico-científicos, como sucede em todas as línguas vivas. Esse desenvolvimento facilitará a sua utilização no sistema de ensino, desde que a criança entra na escola. A aquisição ou a aprendizagem desta língua, como de qualquer outra, adquire-se ou aprende-se através do seu léxico e das suas diferentes estruturas morfossintáticas e pragmáticas e pelo uso da mesma em diversos tipos de situações de comunicação.

#### 3.5.1. Valor das estruturas morfossintáticas, lexicosseânticas e pragmáticas

Nas línguas bantu, em geral, e no Kikongo, em particular, a construção do significado depende de estruturas ou de morfemas específicos que muitas vezes são simultaneamente de carácter morfolexical, morfossintático e pragmático. São mecanismos específicos muito diferentes das línguas românicas.

Definimos morfossintaxe como o “nível de estrutura da derivação linguística que engloba a morfologia, como estudo das formas e a sintaxe, regras de combinação que regem a formação de frases. Parte da gramática que estuda os morfemas gramaticais relativamente à sua função sintática”<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Instituto Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, pág. 2543

Em qualquer língua, e as línguas bantu não fogem à regra, a **semântica** é o estudo do significado.

A **pragmática** “é a parte da gramática que estuda o uso que os interlocutores fazem da linguagem. As pessoas recorrem ao seu conhecimento das regras e princípios que regulam a sua linguagem em situação de uso, o qual está para além do conhecimento dessa mesma língua” J. M. de C. Pinto e M. do C. V. Lopes (2008: 223).

É ainda definida como o “ramo da linguística que estuda as relações dos signos com os seus utilizadores ou intérpretes em contextos reais. Consiste na análise das relações existentes entre as formas linguísticas e os participantes no processo comunicativo num contexto de interacção.” J. Costa (2010: 275).

A pragmática constitui uma componente linguística na perspectiva cognitiva, social e cultural dos fenómenos de cada uma das áreas que a Linguística analisa, concretamente, as relações dos signos com os seus interlocutores.

Nas **construções pragmáticas** do Kikongo, podemos observar alguns exemplos pertinentes, de acordo com a gramática de R. Fabro e F. Petterlini (1977).

Em Kikongo, geralmente, não se usam todos os **artigos**, excepto nalgumas circunstâncias que exigem uma definição singular. Usam-se, neste caso, como **artigo definido** o **o** ou o **e**:

*O muntu*: a pessoa:

*O muntu* a Nzambi o lutidi: A boa pessoa passou.

*E nkombo*: o cabrito.

*O ndioyo yi nkombo muna nkombo kuandi*: Esta é a pessoa inocente.

Para se indicar o **género**, em Kikongo, usam-se certas **partículas indicativas do sexo**:

Exemplos:

**Para as pessoas:**

**No masculino:** *yakala, ayakala, mayakala*:

*Muana yakala olutidi vo: um rapaz passou aqui.*

**No feminino:** *n'kento, bakento:*

*Muana n'kento olutidi vo: uma rapariga passou aqui.*

**Para os animais:**

**No masculino:** *koko, makoko, yakala, ma yakala:*

*Koko dia nsusu bakayidi: Ofereceram-lhe um galo.*

**No feminino:** *nkento, zinketo, sina, masina:*

*Sina dia nsusu bakayidi: Ofereceram-lhe uma galinha.*

Na língua Kikongo, os **substantivos próprios** ou **nomes próprios** são nomes que têm origem em elementos, coisas, animais ou até plantas, lugares, referindo-se às circunstâncias em que estas pessoas nasceram.

Exemplos:

*Ngombe (boi): Mono mu **Ngombe** yawutukila (Eu nasci no **Ngombe**).*

*Nzau (elefante): **Nzau** inkumbu andi (**Nzau** é o nome dele).*

*Nkosi (leão): Mbutu muntu **Nkosi** utumini (O velho **Nkosi** mandou-lhe).*

*Makaya (folhas): **Makaya** i ngudi ame (**Makaya** é a minha mãe).*

*Vita (guerra): Nlek'andi yi **Vita** (O menor dele é o **Vita**).*

Alguns **nomes próprios** resultam de uma tradução ou adaptação do Português e respectiva kikonguização:

*Ndombasi ou Ndoseba (Dom Sebastião).*

*Ndoluvwalu (Dom Álvaro).*

*Ndondele (Dom André).*

Quanto à posição, os **substantivos**, em Kikongo, ocupam, geralmente, o primeiro lugar e nunca o segundo em relação ao seu determinante adjectivo.

Os **substantivos** desempenham **várias funções sintáctico-semânticas**: sujeito, aposto, vocativo, complemento directo ou indirecto, complemento circunstancial, fazendo-se acompanhar das respectivas partículas designativas dessas mesmas funções. Como por exemplo:

*Zitisa s'aku ye ngudi aku* (Honra **teu pai** e **tua mãe**).

Cumprem-se algumas regras para a formação de novas palavras derivadas pela prefixação, como se pode observar, a partir de alguns verbos.

Os **adjectivos**, em Kikongo, são sempre **uniformes no que se refere ao género**, concordando em número de acordo com a classe correspondente:

*Se **diambote***: Pai bom.

*Ngudi **wambote***: Mãe boa.

*Mwan'a yakala **wambote***: Filho bom.

*Mwan'a n'kento **wambote***: Filha boa.

Os **pronomes** classificam-se em seis tipos (cf. R. Fabro e F. Petterlini 1977: 82):

1. Pessoais
2. Possessivos
3. Demonstrativos
4. Relativos
5. Interrogativos
6. Indefinidos.

A título de exemplo, vejamos o seguinte quadro dos pronomes pessoais:

	Português	Kikongo	Exemplos
1ps	Eu	<i>Mono</i>	Eu estou em casa / <i>omono mu nzo ngina.</i>
2ps	Tu	<i>Ngeye</i>	Tu saíste / <i>o ngeye o vayikidi kala.</i>
3ps	Ele	<i>Yandi</i>	Ele escreve bem / <i>oyandi ozeye toma soneka.</i>
1pp	Nós	<i>Yeto</i>	Nós já falamos / <i>o yeto tuvovele kala.</i>
2pp	Vós	<i>Yeno</i>	Vós estais bem / <i>o yeno lwambote lwina.</i>
3pp	Eles	<i>Yawu</i>	Eles são amigos / <i>oyawo bakundi bena.</i>

### 3.5.2. Valor da prefixação em Kikongo

Na análise das línguas bantu, em geral, e em Kikongo, em particular, muitas vezes, utiliza-se a terminologia linguística utilizada nas línguas indo-europeias.

No entanto, muitas vezes há uma necessidade de adaptar essa terminologia para descrever as especificidades destas línguas, como por exemplo os conceitos de afixação e, muito em especial o conceito de prefixação.

O Kikongo utiliza, com um carácter específico, a terminologia de prefixação ou **elementos prefixativos verbais, nominais e pronominais.**

Alguns exemplos:

*Kutanga* (ler).

*Madia* (comida).

*Kiafioti* (reduzido ou pouco).

A interpretação semântica e sintáctica das funções de cada exemplo apresentado, depende, como em qualquer outra língua, dos contextos discursivos.

Todas as línguas têm um determinado grau de complexidade, o que exige dos seus aprendentes uma interpretação cuidadosa de cada particularidade.

É certo, como o afirma R. S. Nogueira, que os estudiosos e gramáticos das línguas africanas, as bantu em particular, dão um relevo especial à prefixação, porque constitui um elemento primordial no tratamento e análise das mesmas. É o que acontece na formação da flexão verbal, nominal ou mesmo pronominal e até na conjugação pronominal reflexa, onde a prefixação constitui regra fundamental, como podemos ver nos exemplos que apresentamos:

1. *Tu dilongelenge o mumeneme.* (Aconselhamo-**nos** de manhã cedo).
2. *Se ba dimona o munkokela.* (Encontrar-se-ão à tarde).
3. *Ba diwidi kiambote?* (Ouviram-se bem?).

Tal como na estrutura de base da unidade lexical portuguesa, a unidade lexical bantu estrutura-se da mesma forma, tendo como elemento principal de flexão o **prefixo**, para além do **radical** que é a base e dos outros elementos constituintes.

No caso concreto da **unidade lexical bantu**, temos:

**Ba**, como prefixo da flexão em número, indicando a pluralização e,

**Ntu**, como o radical ou raiz que designa pessoa.

É difícil classificarmos os elementos da **prefixação nas línguas bantu**, porque existem **quinze géneros binários da pluralização**, onde cada género forma a **classe binária**, como podemos exemplificar em:

1. **Muntu** (pessoa) = **bantu** (pessoas).
2. **Kulu** (pé) = **malu** (pés).
3. **Dinu** (dente) = **menu** (dentes).
4. **Ndumba** (miúda) = **zindumba** ovo (ou) **andumba** (miúdas).
5. **N'kento** (mulher) = **akento**, **bakento** (mulheres).

Assim, para compreender as línguas bantu devemos conhecer o funcionamento das respectivas **classes binárias**.

O **conceito de género**, completamente diferente daquele que é utilizado nas línguas latinas, designa uma classe ou categoria.

(ver página seguinte)

Quadro dos géneros binários<sup>20</sup>

GÉNERO BINÁRIO	CLASSE	EXEMPLOS	TRADUÇÃO
I	1. Mu	Muntu, mukongo	Pessoa, congolês
	2. A/Ba	Antu(bantu), a(ba)kongo	Pessoas, congoleses
II	3. Mu	Mwanzi	Raiz
	4. Mi	Myanzi	Raízes
III	1. Ø	Lukidi, luba	Curandeiro, lubense
	2. Ba	Balukidi, baluba	Curandeiros, lubenses
IV	5. Di, Ø	Dyambu, dibundu, dyoko	Problema, igreja, mandioca
	6. Ma	Mambu, mabundu, madyoko	Problemas, igrejas, mandiocas
V	7. Ki	Kimfumu,	Poder
V	8. Bi/I	Bimfumu ou Imfumu	Poderes
VI	9. Ø	Ngombe, Mbanza, Mbevo	Boi, bairro, doente
	10. Zi, Zin	Zingombe, zimbanza, zimbevo	Bois, bairros, doentes
VII	11. Lu	Lulungu, lubu	Picante, mosquito
	10. Zi, Zin	Zindungu (ndungu), zimbu (mbu)	Picantes, mosquitos

<sup>20</sup> Zavoni Tondo, *Morfologia do Ngangela*,

VIII	11. Lu	Luvunu, lukawu, lulaka	Mentira, gravidez, língua
	13. Tu	Tuvunu, tukawu, tulaka	Mentiras, gravidezes, línguas
IX	15. Ku	Kulu, kutu	Perna, orelha
	6. Ma	Malu, matu (makutu)	Pernas, orelhas
X	15. Ku Ø	Sala, tanga, kwiza, kwenda	Trabalhar, estudar (ler), vir, ir

Entre muitos aspectos distintivos, diríamos como R. S. Nogueira (1952:29) que uma das diferenças fundamentais entre a Língua Portuguesa e as línguas africanas bantu, e o Kikongo em particular, é a flexão que em Português ocorre na **posição enclítica** e em Kikongo dá-se na **posição proclítica** em relação ao radical ou à palavra base.

Em Português há um elemento de pluralização nominal: o **-s** ; é o morfema mais frequente, mas de um modo geral as regras de flexão de número formulam-se com base em morfemas que ocupam uma posição na parte final das unidades lexicais.

“Os chamados prefixos bantu, os elementos prefixados desempenham duas funções: uma de flexão em número e a outra de formação, indicando as classes binárias, da natureza das coisas designadas pelos radicais dos substantivos a que se antepõem...”  
R. S. Nogueira (1952: 29).

O **conceito de prefixo nas línguas bantu** é diferente do conceito de prefixo nas línguas latinas. Os **prefixos bantu** desempenham funções de morfossintaxe muito

diferentes; para além das várias flexões, estes **prefixos bantu** são também indicadores de **classes locativas**, como podemos observar no quadro anterior:

CLASSES	Va	<u>V</u> ameza	Sobre a mesa
LOCATIVAS	Ku	<u>K</u> umaza	Ao rio (ir ao rio)
	Mu	<u>M</u> unzo	Em casa

Concluindo, Gramm afirma que os **prefixos bantu** são 'la clé des langues bantu et du Kikongo en particulier' (citado por R. S. Nogueira, 1952: 29).

## CAPÍTULO IV

### LEXICOGRAFIA BILINGUE DE APRENDIZAGEM

#### PORTUGUÊS - KIKONGO

#### 4. Lexicografia bilingue: breves notas

A Lexicografia é a ciência que tem como objecto as teorias e as metodologias sobre a elaboração de dicionários monolíngues, bilingues ou plurilíngues.

A vertente contrastiva da Lexicografia é uma perspectiva que se inspira dos princípios da Linguística contrastiva que surgiu nos Estados Unidos, em 1950. A Lexicografia contrastiva tem por objecto a elaboração de dicionários bilingues ou plurilíngues, comparando duas ou mais línguas, lexical, morfológica e semânticamente, sublinhando as suas diferenças.

O mundo globalizado dos nossos dias e o mercado de trabalho, hoje, exigem cidadãos profissionais com uma pluralidade de conhecimentos e domínio de uma qualidade e quantidade cada vez maior de informações relevantes e a adequação de comportamento a situações diversas. Assim, o profissional precisa de falar línguas estrangeiras, ser capaz de participar em diferentes projectos para se inserir na globalização cada vez mais exigente.

Um indivíduo aprende uma língua estrangeira, muitas vezes para ingressar no mercado de trabalho. Esta aprendizagem pode reforçar a sua consciência metalinguística: “Um factor revelante é o grau de consciência metalinguística que geralmente é reforçado pelo confronto entre duas línguas” L. F. Barbeiro (2005: 06).

Paralelamente à Lexicografia, disciplina científica, a Dicionarística tem por objecto a elaboração concreta de dicionários, tendo em conta um público-alvo e as exigências da editora (número de volumes e de páginas, número de entradas).

Um dicionário pode ter uma organização semasiológica, isto é, uma compilação de unidades lexicais quase sempre dispostas por ordem alfabética e com a respectiva significação; mas pode também ter uma organização onomasiológica, isto é, pode apresentar uma organização conceptual.

Os dicionários unilingues, bilingues ou multilingues remontam aos tempos antigos. Acredita-se que o dicionário tenha tido a sua origem na Mesopotâmia, por volta de 2.600 a.C., feito em tabletes com escrita cuneiforme, contendo repertórios de signos, nomes de profissões, divindades e objetos usuais. Mas existem também dicionários na Antiguidade chinesa.

Os gregos, no século I, criaram os *lexicons* para catalogar os usos das palavras da Língua Grega. Os gregos e os romanos utilizavam esses *lexicons* para esclarecimentos de dúvidas sobre determinadas unidades lexicais. Todavia, não eram organizados por ordem alfabética; alguns dicionários limitavam-se às definições de termos literários.

Foi somente no fim da Idade Média que surgiram os glossários (embriões dos dicionários actuais) organizados alfabeticamente. Quando as glosas dos manuscritos latinos eram numerosas, os monges começaram a efectuar uma ordenação alfabética para facilitar a localização. Surgiram, assim, as primeiras tentativas de dicionários bilingues latim – vernáculo, em vários países europeus.

No século XVI, surgem os primeiros gramáticos da Língua Portuguesa: **Fernão de Oliveira, João de Barros, Duarte Nunes de Leão** que são simultaneamente os primeiros Filólogos da Língua Portuguesa.

**Fernão de Oliveira** escreveu, em **1536**, a primeira gramática da Língua Portuguesa. Em **1540**, **João de Barros** apresenta, também, a sua gramática. Um pouco mais tarde, em **1576**, **Duarte Nunes de Leão** escreveu a primeira obra sobre a **ortografia** e apresenta-nos a definição de gramática, segundo o conceito da filosofia grega que a caracteriza como a 'Ciência das Letras' (cf. F. I. Fonseca, 1994).

**O dicionário bilingue Português-Latim**, com o título *Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem* é considerado o primeiro dicionário da Língua Portuguesa e é da autoria de **Jerónimo Cardoso**; foi publicado em 1553, com 12.064 entradas e reeditado em 1569 com mais 728 entradas. No entanto, existe notícia de documentos anteriores a esta data, os quais se considerem perdidos, são eles o *Vocabulário Portuguez muy Copioso* com declaração da origem de cada vocábulo e de que língua emanou de Duarte Nunes de Leão e o *Dictionarium Lusitanum et Latinum* atribuído a Francisco Sanches de Castilho.

Os dicionários ou léxicos da Antiguidade chinesa ou da Antiguidade do Médio Oriente são quase sempre bilingues ou multilingues de modo a responderem a objectivos de comunicação entre povos com línguas diferentes que necessitavam de efectuar trocas comerciais ou de comunicar por outras razões culturais.

Na **lexicografia das línguas africanas** também predominam os dicionários **bilingues ou plurilingues**, alguns necessitam de serem actualizados. No entanto, há uma grande necessidade de elaboração de novos dicionários que descrevam as línguas africanas neste momento sincrónico de modo a fixarem o léxico e as grafias.

No capítulo 5. Apresentaremos os princípios lexicográficos subjacentes ao dicionário bilingue Português-Kikongo.

#### **4.2. Tipologia de Dicionários: Monolíngues, Bilingues, Plurilingues**

Em primeiro lugar é preciso sublinhar que, ao considerarmos o léxico de uma língua como um património sociocultural de uma comunidade, acreditamos que o prestígio internacional dessa língua e, por conseguinte, da própria sociedade que fala essa língua, possa ser de facto mensurado com base na quantidade e na qualidade de dicionários que essa sociedade produz.

Passemos, então, à análise de dicionários, observando alguns imperativos e decisões que permeiam essa actividade. Quem produz um dicionário pode ser um lexicógrafo, um dicionarista, um linguista. O dicionarista é um profissional que executa um projecto, concebido pelo lexicógrafo.

Há também editoras ou institutos de investigação que têm equipas de especialistas, não necessariamente lexicógrafos, que se ocupam da elaboração de projectos internos de carácter dicionarístico.

O lexicógrafo não é apenas um técnico, tem uma formação teórica em Lexicografia; um “fazedor” de dicionários é muitas vezes designado de dicionarista.

O lexicógrafo elabora dicionários, seja de que tipo for, mas o produto que apresenta ao público, é substancialmente enriquecido com estudos lexicológicos e metalexigráficos; o lexicógrafo elabora um dicionário, após ter estabelecido, com critérios científicos, os tipos de unidades lexicais que vai seleccionar para integrar a nomenclatura; antes de iniciar o trabalho, tem de definir com rigor a macro e microestrutura desta obra; a macroestrutura é a organização geral do dicionário que compreende a selecção e o número das unidades lexicais e das unidades funcionais que vão integrar o dicionário; a microestrutura tem por objecto a definição lexicográfica e as suas características: concepção polissémica ou homonímica da entrada; apresentação de sinónimos ou de variantes, de contextos, de outros dados linguísticos.

São esses princípios lexicológicos e metalexigráficos que devem constar na introdução, embora geralmente de uma forma abreviada, por exigências editoriais, e de modo a serem entendidas por um público que não é linguista.

Em Lexicografia, se observarmos a tipologia de obras lexicográficas, de facto, podemos inventariar uma lista bastante significativa, cuja classificação em tipos e subtipos dependerá do enfoque adoptado pelo lexicógrafo.

Assim, temos os seguintes tipos:

1. Considerando o número de entradas, o dicionário “tesouro” (**thesaurus**) procura ser exaustivo e representar todo o léxico de uma língua;
2. Considerando a faixa etária do público a que se destina, temos por exemplo, os **dicionários para crianças, adolescentes, jovens e adultos**; e em relação ao nível de aprendizagem temos os **dicionários escolares**;
3. Considerando o tipo de informação da microestrutura, teremos dicionários **comuns ou gerais**, dicionários de **usos** ou dicionários **pedagógicos**;
4. Considerando as línguas envolvidas, temos os **monolíngues, os bilíngues** e os **multilíngues**;
5. Considerando a finalidade das informações das microestruturas dos dicionários bilíngues, temos dicionários para compreensão ou os chamados **semi-bilíngues**, para produção em língua estrangeira.
6. Considerando o tipo de definição da entrada, temos os **dicionários enciclopédicos**, os de **língua geral** ou os **simples léxicos** e **glossários**.
7. Considerando a organização macroestrutural, temos os **dicionários semasiológicos, onomasiológicos**; os primeiros têm as entradas classificadas alfabeticamente, incluindo unidades lexicais, unidades funcionais, formantes morfossemânticos; os dicionários onomasiológicos têm uma organização temática ou mesmo conceptual.

8. Considerando a seleção da nomenclatura, temos **dicionários de língua geral, dicionários terminológicos** ou de **especialidade e dicionários especiais** (análogo ou ideológico, histórico, etimológico, fraseológico, de frequência, de sinónimos e antónimos, de falsos cognatos, de regência verbal, de regência nominal, de neologismos).

9. Por fim, considerando o suporte (papel ou digital) em que é apresentado o dicionário, temos os **dicionários impressos, os ilustrados e os digitais** em **CD-ROM, em DVD e os dicionários on-line**.

Existe, também, aquilo que Xatara chama de **Lexicografia pedagógica** que tem um carácter específico e um público-alvo particular.

A **Lexicografia pedagógica** tem como foco central o dicionário produzido com finalidades pedagógicas, isto é, dicionários para aprendizagens escolares. A Lexicografia pedagógica define-se a partir de duas características fundamentais: a escolha de um público definido (a aprendizagem de língua) e de um fim específico (a aprendizagem de língua, numa óptica materna ou estrangeira).

Por isso, preferimos o termo de **Lexicografia de aprendizagem** que tem um objecto específico a aprendizagem do léxico (e da língua) numa perspectiva de língua materna ou de língua segunda ou de língua estrangeira.

É difícil estabelecer uma classificação rígida das obras lexicográficas, pois muitos dicionários pertencem a mais do que um tipo. Uma nova edição de dicionário, revista e ampliada, procura muitas vezes aproximar-se dos usos mais recentes apresentados pelos utentes da língua.

Cada dicionário tem uma estrutura geral, a macroestrutura, e uma microestrutura relativa ao artigo lexicográfico que apresenta a definição da entrada (ou verbete).

A macroestrutura compreende a introdução, a nomenclatura, a selecção das entradas, os apêndices, os anexos, as tabelas; a microestrutura contém a entrada e respectiva definição lexicográfica: a transcrição fonética de cada entrada, informações semânticas, morfológicas e pragmáticas, informações adicionais, contextos para ilustrar o uso da entrada, por meio de exemplos concretos.

O léxico estabelece um interface entre os vários níveis de análise. No entanto, no dicionário monolíngue ou bilingue, a articulação entre zonas linguísticas fronteiriças de análise são ainda mais importantes, necessitando de uma descrição rigorosa:

- Fonética e fonologia: descrição fonológica das unidades lexicais; apresentação da fonologia da unidade lexical em caracteres do alfabético fonético internacional sobretudo em dicionários bilingues.
- Morfologia: descrição da morfologia da entrada lexicográfica e identificação das suas especificidades.
- Etimologia: indicação do étimo da unidade lexical ou outra.
- Sintaxe: descrição das combinações de uma determinada unidade lexical.
- Semântica: apresentação de polissemias, de sinónimos, homónimos e eventualmente de outras relações semânticas.
- Pragmática: indicação do uso das unidades lexicais, em determinadas situações de comunicação.
- Sociolinguística: observação dos registos e níveis de língua.
- Ensino de Línguas: indicação de dificuldades relacionadas com a aprendizagem do léxico.
- Tradução: propostas de equivalências em dicionários bi- ou multilingues.
- Terminologia: apresentação de termos técnicos e científicos vulgarizados utilizados na língua corrente.

A Lexicografia tem um campo muito fértil a ser trabalhado. Às obras lexicográficas incumbe descrever o léxico, por exemplo, do Português e descrever, fixar o léxico das línguas nacionais, em especial, do Kikongo.

Antes de mais nada, porém, compete à escola, em todos os níveis e especialidades, estimular o respeito e o olhar crítico pelos dicionários. Só assim o nosso público passará a utilizador assíduo e terá melhor discernimento para fazer as suas opções de consumo, no mercado editorial dos dicionários.

Existem **vários tipos de dicionários**; apresentamos os mais comuns:

**Dicionários gerais ou de língua corrente:** têm uma nomenclatura extensa (entre 60.000 e 80.000 entradas); por vezes têm versões adaptadas a usos escolares, com um número variável de entradas (entre 15.000 e 20.000 ou 25.000) consoante o público-alvo a que se destinam (crianças, adolescentes ou jovens).

**Dicionários etimológicos:** fornecem a origem de cada unidade lexical através da sua formação e evolução.

**Dicionários de sinónimos e antónimos:** definem o significado das unidades lexicais, mediante equivalências ou afinidades (sinónimos) e significados opostos (antónimos).

**Dicionários analógicos:** reúnem as unidades lexicais por campos conceptuais e semânticos, ou por analogia a uma noção. Geralmente não são dispostos por ordem alfabética.

**Dicionários temáticos:** organizam o léxico específico de determinada ciência, arte ou actividade técnica. Exemplos: **Dicionários de Comunicação, de Astronomia e Astronáutica.**

**Dicionários de abreviaturas:** facilitam a comunicação nesta época de abreviaturas e siglas.

**Dicionário bilingue ou plurilingue:** explicam o significado das unidades lexicais de outras línguas, num sistema de equivalência com as unidades lexicais da língua de partida.

Cada dicionário tem a sua organização e os seus objectivos discriminados no prefácio. O utilizador deve inteirar-se da estrutura do dicionário de modo a melhor aproveitar esta obra.

A descrição do léxico é objecto dos **dicionários gerais** ou **de língua corrente**. Existem outros **dicionários especiais ou especializados** que têm em enfoque linguístico específico: por exemplo os dicionários de sinónimos.

Os **dicionários terminológicos** apresentam o léxico de especialidade (ou terminologia) de uma área do conhecimento: dicionário de informática, de literatura, de psicologia, de cinema.

Os **dicionários enciclopédicos** ou **enciclopédias** não têm por objecto a descrição da língua; o artigo lexicográfico é um artigo científico de vulgarização sobre um tema de uma determinada área científica ou técnica.

#### **4.2.1. O dicionário monolíngue**

A necessidade de encontrar o significado de uma unidade lexical, leva-nos sempre a procurar, não um dicionário bilingue ou multilingue, mas um dicionário monolíngue.

Os dicionários monolíngues descrevem uma parte do léxico de uma língua; estes dicionários podem ser destinados a falantes nativos e a locutores de outras línguas. Oferecem, em geral, uma descrição do léxico corrente da língua.

As entradas nos dicionários monolíngues são normalmente organizados por ordem alfabética. Podem também incluir informação etimológica, uma descrição fonética, uma indicação da categoria gramatical, a indicação das polissemias, as especificidades morfológicas ou sintáticas e exemplos que ilustram o uso.

Os utentes consultam estes dicionários para encontrar o significado de uma unidade lexical ou garantir a exatidão do seu conhecimento sobre essa unidade quer do ponto de vista gráfico, quer semântico ou eventualmente morfológico, quer relativamente a um determinado uso.

É aconselhável, para os nossos alunos uma iniciação sobre o uso eficiente deste valioso material didático, que é o dicionário monolíngue. Saber utilizar um dicionário não é apenas uma tarefa escolar, mas uma matéria que deverá interessar uma grande camada da comunidade.

Os dicionários monolíngues são instrumentos específicos para o bom emprego da língua, destinados a todas as classes sociais.

#### **4.2.2. O dicionário bilingue**

O dicionário bilingue tem uma função preponderante na sociedade, principalmente para os utentes de duas línguas, onde uma é materna e a outra é

segunda ou estrangeira. Neste particular, o dicionário bilingue deve dissipar as dúvidas, esclarecendo as situações concretas em cada situação de comunicação.

O **dicionário bilingue** é um sistema de equivalências entre duas línguas: equivalência entre significados, entre polissemias ou outras particularidades semânticas ou morfológicas. Este dicionário tem por objectivo encontrar um equivalente da unidade lexical noutra língua.

No entanto, os dicionários bilíngues não comportam o mesmo tipo de definição dos dicionários monolíngues. Muitas vezes, é assumido, erradamente, que o usuário já sabe o significado da unidade lexical e, caso contrário, deve consultar um dicionário monolíngue.

O dicionário bilingue pode ser bidireccional, por exemplo, Português-Kikongo, Kikongo-Português, Inglês-Espanhol, Espanhol-Inglês e, geralmente, é organizado por ordem alfabética.

Há comunidades que usam duas línguas com diferentes finalidades, é o caso conhecido como **diglossia** que não deve ser confundido com o de **bilinguismo** ou ainda o que os franceses chamam de **equilinguismo**, isto é, o conhecimento igual de duas línguas.

Por bilingue entendemos a “qualité d’un sujet ou d’une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l’une plutôt que pour l’autre. Parler deux langues comme ceux qui les ont pour langue maternelle. L’aptitude à produire, dans l’autre langue, des énoncés bien formés porteurs de signification. La connaissance passive de la langue écrite, ou tout contact avec des modèles dans la langue maternelle” (W.F. Mackey, 1976: 9).

O bilinguismo é uma competência em duas línguas, por parte de um indivíduo que as usa.

O uso do dicionário bilingue é imperioso em situação escolar, mas também noutras situações. Hoje, as pessoas deslocam-se dum lado para outro, com várias finalidades, como por exemplo, estudar, trabalhar, viver ou por simples razões de turismo. Estas deslocações podem ser acompanhadas de um bilinguismo funcional caracterizado pela presença de um locutor que fala uma determinada língua em determinadas situações (língua dos negócios, por exemplo), em frente de outros locutores que têm outra língua de comunicação.

O comércio obriga as pessoas das áreas rurais monolíngues a deslocarem-se para regiões urbanas com outras línguas.

Em todas estas situações o uso do dicionário bilingue é indispensável em especial na aprendizagem de uma língua segunda ou estrangeira, onde o indivíduo tem mais dúvidas resultantes da interferência com a sua língua materna.

#### **4.2.3. O dicionário plurilingue**

**Plurilinguismo ou Multilinguismo** designa a coexistência de sistemas linguísticos diferentes, língua, dialeto, falar, etc., numa comunidade. As exigências do meio em que vivem os falantes, as situações específicas, levam ao uso circunstancial de um entre os diferentes sistemas. Designa ainda o conhecimento de mais de uma língua, por um mesmo falante que possui várias línguas, que fala, domina, se expressa em mais de três idiomas.

Esta seria a pertinência do uso do dicionário plurilingue, a fim de ajudar as pessoas que usam várias línguas, encontrarem neste tipo de dicionário o uso adequado do léxico específico a cada uma das línguas.

### 4.3. Principais funções dos dicionários

As principais **funções dos dicionários monolíngues** são as seguintes:

- Apresentar a ortografia.
- Informar a etimologia das unidades lexicais (origem no latim, grego, árabe, ou numa língua antiga ou num empréstimo a uma língua estrangeira moderna).
- Assegurar a categoria gramatical da unidade lexical (substantivo, verbo, pronome) ou outros aspectos gramaticais como o género e o número.
- Descrever as polissemias (e a homonímia) da unidade lexical.
- Conhecer os elementos de lexicultura existentes no léxico.
- Apresentar especificidades morfológicas, sintácticas e pragmáticas.
- Contribuir para harmonizar, uniformizar ou fixar o léxico da língua.
- Auxiliar na aprendizagem do léxico de uma língua materna ou eventualmente, segunda ou estrangeira, mas nestes dois últimos casos, em fases avançadas do domínio da língua.

A Lexicografia é uma disciplina que se ocupa da descrição do léxico de uma ou mais línguas, a fim de produzir dicionários, em formato papel ou electrónico ou bases de dados lexicográficas.

Os dicionários podem variar, tanto em relação ao número de entradas quanto em relação à temática ou à maneira de descrever o léxico.

Os **dicionários de língua** podem ser verdadeiros “tesouros lexicais” (de 100.000 a 500.000 ou mais entradas) ou indispensáveis apoios didácticos (os **dicionários pedagógicos ou dicionários de aprendizagem** com um número de entradas adaptado ao nível etário e ao nível de escolaridade) ou excelentes obras de vulgarização histórico-culturais (os dicionários enciclopédicos com um número variável de entradas).

Os **dicionários de língua geral ou de língua corrente** são uma referência tanto do ponto de vista da norma, quanto do uso do falante de uma língua; apresentam, geralmente entre 50.000 e 80.000 entradas lexicográficas.

Existem dicionários que apenas apresentam uma parte do léxico de uma língua, como os dicionários temáticos (os bestiários, os dicionários de provérbios, dentre outros).

Os **dicionários de especialidade ou terminológicos** têm por objecto as terminologias técnico-científicas de línguas de especialidade relativas a determinadas áreas do conhecimento. Além disso, podem ser monolíngues (uma só língua), bilingues (duas línguas), trilingues (três línguas) ou multilingues.

Segundo M. T. C. Biderman (1983: 28), o **dicionário padrão** possuirá “um repertório do léxico que nenhum usuário jamais utilizará (por completo), quer no seu vocabulário passivo, mesmo os mais competentes falantes do idioma”. Porém, qualquer que seja a obra final elaborada pelo lexicógrafo, especialista da área, um dicionário sempre trará ao seu pesquisador informações que desconhece, enriquecendo suas capacidades cognitivas.

Assim, a elaboração e a publicação de dicionários não deixam de ser uma prática social, servindo de consulta, de pesquisa e de disseminação do conhecimento em geral.

A **Lexicografia actual** parte das teorias e das **metodologias sobre corpora**, isto é, sobre bases textuais informatizadas especialmente para esse fim, através das quais se pode observar, mais eficazmente, o uso do léxico sob os diversos pontos de vista possíveis. Os *corpora* permitem fazer novos dicionários e actualizar dicionários já existentes.

Hoje, a **definição lexicográfica** é elaborada a partir dos contextos de substância, extraídos dos *corpora* quer em língua corrente, quer numa língua de especialidade. São contextos portadores de elementos de significação que permitem elaborar uma definição de uma unidade lexical.

No entanto, a definição de um dicionário terminológico obedece a outros princípios e às normas terminológicas ISO; o conceito, unidade abstracta criada a partir de uma combinação única de característica, é representado pelo termo que é uma designação verbal; conseqüentemente o termo difere da unidade lexical da língua geral.

Uma **definição terminológica** é um enunciado que descreve as propriedades de um conceito, permitindo diferenciá-los de outros conceitos, podendo ser formulada de duas maneiras: definição por compreensão (ou por intenção), ou ainda definição intencional, que compreende a menção ao conceito genérico mais próximo.

As características distintivas delimitam o conceito a ser tratado e a definição por extensão descreve o conceito pela enumeração exaustiva dos conceitos aos quais se aplica (conceitos subordinados) e correspondem a um critério de divisão.

A definição terminológica é classificadora, hierarquizante, estruturante e relaciona-se com definição “da coisa”, ao contrário da definição lexicográfica que se relaciona com a “palavra”. É feita pela identificação de traços semânticos ou os semas que caracterizam o significado. O significado é linguístico e o conceito está interligado a um carácter terminológico (cf. J. Rey-Debove, 1998).

A definição terminológica procura definir o conceito, e não um significado, estabelecendo um relação de conceito a conceito.

Os dicionários informatizados ‘para o computador’ são conjuntos numerosos de códigos, para a própria máquina, com informações de diferentes tipos sobre a ortografia, morfologia, gramática, léxico, sinonímia, desambiguadores de homónimos e de categorias, etc.

Os dicionários electrónicos, por vezes, são dicionários de papel, transferidos para um suporte electrónico para serem utilizados por um público; este suporte pode ser, por exemplo, um ou vários CD-ROM, discos compactos de grande capacidade.

A informatização do dicionário tem, hoje, por objectivo torná-lo legível em computador, não apenas substituindo a sua forma editorial clássica por página-ecrãs, mas transformando os seus conteúdos em bases de dados relacionais; a consulta manual deixa, assim, de ser um processo simples de leitura e de informação, para se tornar num processo de descoberta e de exploração para um público específico.

A informatização do dicionário tem por âmbito o domínio complexo do dicionário, constituído por todos os tipos de dicionários e por tudo o que lhes diz respeito, recobrando simultaneamente o campo do 'dicionário-realização' e do 'dicionário-objeto de estudo'.

O neologismo 'dicionarista' veio colmatar, em determinada ocasião, uma carência nocional e denominativa; hoje, assistimos a uma reconceptualização do conceito de dicionário, no momento em que a Lexicografia deixou de implicar a realização do dicionário única e exclusivamente em suporte de papel (cf. M.T. Lino, 2011).

As edições digitais ou disponíveis na Internet ou em telemóveis ou tablets são cada vez mais frequentes e mais motivadoras para as gerações mais jovens sensíveis às novas tecnologias.

#### 4.4. Lexicografia e Lexicultura

O conceito de lexicultura ou pragmática lexicultural, introduzido por Galisson, pretende dar conta da relação língua e cultura (s). A língua, prática social e produto sócio-cultural está penetrada de cultura, havendo unidades lexicais mais carregadas culturalmente do que outras. Entende-se por “cultura partilhada” aquela, imediatamente, reconhecida pelos falantes nativos e funcionando como denominador comum numa colectividade com a mesma identidade social e cultural.

A lexicultura “désigne la culture courante partagée par tous et en dépôt dans les mots, au-delà de leur définition sémantique...” Jean Pruvost, (2005: 16).

Determinadas marcas (semânticas) remetem para a cultura materna, para a cultura segunda e para um espaço misto, onde ambas as culturas se tocam e se cruzam. O léxico aparece, com efeito, como meio privilegiado de aceder à cultura própria e da cultura do outro.

A partir do pressuposto da indissociabilidade entre as dimensões linguísticas e culturais no ensino-aprendizagem de línguas, propõe-se a associação entre léxico e cultura como um modo de garantir o acesso do aprendente à cultura implícita no quotidiano da própria língua materna ou da língua segunda.

Neste contexto, queremos abordar os conceitos de lexicultura e de unidades lexicais com carga cultural partilhada a fim de mostrar sua pertinência no contexto de ensino-aprendizagem duma língua, em geral, e da Língua Portuguesa, em particular.

De acordo com os princípios de E. Sapir, as unidades lexicais são uma forma privilegiada de acesso a uma cultura, uma vez que elas são portadoras de concepções ou de visões de mundo.

As características específicas de cada língua podem ser consideradas o reflexo da identidade cultural da sociedade. A esse respeito, Biderman (2001) afirma que, após a chamada hipótese de E. Sapir, todo o sistema linguístico manifesta, tanto no léxico

quanto na gramática, uma classificação específica de factos culturais, ou seja: “uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicas dessa língua e dessa cultura com que ela se conjuga” L. M. de A. Barbosa, (2001: 32).

Matoré assinala o facto de que a unidade lexical é um instrumento de compreensão social, pois funciona como símbolos com os quais agimos sobre as nossas ideias. Nesse sentido, o léxico auxilia-nos a compreender e a explicar a sociedade da qual fazemos parte ou à qual pretendemos ou queremos aceder. Sob essa perspetiva, a Lexicologia está, segundo o autor, muito próxima da Sociologia, pois o estudo desses dois domínios incide sobre os factos sociais. O que os distingue é o facto de que a Lexicologia parte do estudo do vocabulário para explicar uma sociedade, ou seja, ela é uma disciplina sociológica que utiliza, como material linguístico, as palavras: “La lexicologie occupe donc une situation particulière entre la linguistique et la sociologie. Situation difficile puisqu’elle impose une documentation multiple: discipline synthétique, la lexicologie doit emprunter ses matériaux à l’histoire de la civilisation, à la linguistique, à l’histoire économique...” Matoré, (1953: 50).

A lexicultura é muitas vezes encarada como a cultura do quotidiano através do léxico. Se levarmos em conta que o léxico não é transparente e nem unívoco, mas opaco e polissémico, o seu uso mostra, aos poucos, ao aprendente de uma língua, as possibilidades de utilização de uma mesma unidade lexical, por exemplo, no sentido denotativo ou conotativo. Nessa mesma perspetiva, é possível apreender que há unidades lexicais mais carregadas de referências culturais que outras, cuja significação nem sempre é acessível a falantes de outras línguas.

A respeito desse conjunto de palavras, Robert Galisson (1999) propõe-nos o conceito de lexicultura, como um modo de acesso ao léxico culturalmente marcado. Entre outros aspectos, a lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade onde a cultura pode ser encontrada numa língua, pois, sabemos que o léxico é o nível de descrição linguística mais directamente ligado à realidade extralinguística.

De acordo com Guillén Díaz, o termo, resultado da união das duas formas léxico e cultura, evoca duas conotações: uma, referente ao léxico, que nos reenvia à palavra, ao conjunto de palavras que uma língua comporta; outra, relativa à cultura, que está ligada ao conjunto de manifestações por meio das quais se expressa o quotidiano de um povo.

A partir dessa composição, o conceito de lexicultura privilegia a consubstancialidade do léxico e da cultura e designa o valor que as palavras adquirem pelo uso que se faz delas. Esse valor segundo Galisson, tem sido pouco assegurado pelos dicionários. O objecto de estudo da lexicultura é assim apresentado pelo autor: «La culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites culturels [...]. Les expressions imagées, les mots-valises, les mots à charge culturelle partagée, les palimpsestes verbo-culturels, les mots de situations, les noms de marques, les proverbes et dictons, les mots occultant [...] circonscrivent les sites (ou gisements) » R.Galisson (1999: 480).

No campo da Lexicografia contemporânea e da Lexicografia de aprendizagem da língua materna e estrangeira, M.T.F. Lino (2003: 20) sublinha a importância desse conceito tanto no seu nível teórico, quanto no metodológico, uma vez que ele permite, por exemplo, colocar em destaque as unidades lexicais, os provérbios, os ditados e expressões com conteúdos culturais partilhados entre os membros de uma mesma comunidade linguística. Trata-se, portanto, do estudo da cultura no léxico e não o estudo da cultura por si mesma. O ponto de partida é o léxico do quotidiano.

A lexicultura reenvia, segundo R. Galisson, a uma representação mental elaborada e construída, tomando como ponto de partida a análise de um inventário de objetos pertencentes a uma mesma categoria. A lexicultura é um conceito instrumental. Ao possuir, na sua concepção a **cultura no e pelo léxico**, a lexicultura faz do seu objecto de estudo um elemento para acção e para a intervenção, disponibilizando essa cultura ao alcance do aprendente de uma língua (cf. R. Galisson, 1999).

Ao léxico marcado pela carga cultural, Galisson dá o nome de **“palavra de carga cultural partilhada”**. Trata-se do valor acrescentado ao sentido referencial da palavra, que é conhecido e partilhado entre os membros pertencentes a uma cultura e constitui factor de aproximação e de reconhecimento mútuo. A “carga cultural partilhada” está mais próxima da cultura da experiência, da vivência e do quotidiano e mais distante da chamada cultura erudita, cultivada ou institucional.

Para Galisson, a diferença fundamental entre cultura quotidiana e cultura erudita é que a primeira aprende-se na prática social e condiciona o que há de essencial em nossos comportamentos. Vista dessa perspectiva, a cultura quotidiana é quase imperceptível para falantes nativos, razão pela qual esse tipo de cultura não ter sido alvo de descrições. A cultura erudita, por sua vez, está presente nos livros e nos currículos escolares e, desse modo, pode ser ensinada tanto a falantes nativos quanto a falantes não-nativos.

Esse conceito mostra-se relevante para o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua, uma vez que os aspetos linguísticos e culturais de uma língua são dimensões que não podem estar dissociadas. Além disso, para o aprendente, a apreensão da “carga cultural partilhada” é um instrumento auxiliar para uma compreensão da significação de uma unidade lexical quer em língua materna, segunda ou estrangeira.

A lexicultura e as suas particularidades podem contribuir para esclarecer polissemias com valores culturais ou outros elementos de cultura existentes nas unidades lexicais, nos provérbios e nas expressões familiares e populares.

As diferenças culturais associadas ao léxico são simultaneamente factores de dificuldade de compreensão de uma unidade lexical, mas podem ser também aproveitadas para motivar o aluno, despertando a sua curiosidade pela cultura do outro, muito em especial no contexto angolano, onde co-existem várias línguas e várias culturas.

#### 4.5. A Coexistência linguística: fenómenos de variação

A(s) língua(s) apresenta(m) vários prismas de observação; destacamos as análises diacrónicas, sincrónicas, diatópicas, diastráticas, diafásicas e diapsíquicas.

A existência de duas ou mais línguas no mesmo espaço territorial, acontece quase sempre quando a língua de uma nova população se sobrepõe, num curto ou longo espaço de tempo, à da população encontrada. É o que se efectivou em Angola, onde várias línguas angolanas coabitam com o Português.

Observa-se claramente a separação do uso das mesmas línguas: o uso do Português nas escolas, na vida citadina e o uso das línguas maternas nacionais, na vida tradicional das populações. Este uso distintivo concretiza-se efectivamente num bilinguismo nestas comunidades e, por vezes, num multilinguismo.

Grande parte da população permanece num bilinguismo, falando ao mesmo a Língua Portuguesa e a língua local (nacional), principalmente nas áreas semi-rurais, onde os habitantes falam normalmente a língua local, a sua língua materna e esforçam-se por aprender o Português.

No entanto, paralelamente à norma, podemos observar a coexistência de diferentes fenómenos de variação linguística.

A **norma** linguística é o conjunto de regras, consensualmente estabelecidas, que organizam o conhecimento geral da língua. Pode ser também o conjunto de princípios de que se servem todas as línguas.

A escrita é o lugar privilegiado, onde se observa com mais propriedade a norma, visto que as propriedades da escrita revelavam com mais rigor a lógica do mundo e a lógica do pensamento.

A norma, por princípio, nega qualquer tipo de variação linguística. Esta, ao contrário da norma ideal, diz respeito aos parâmetros linguísticos que cada

comunidade adopta em função, não apenas das necessidades comunicativas, sociais e contextuais, mas relativamente às regras linguísticas da mudança (cf. M. Bagno, 2002: 70-82).

Em Linguística, o termo **registo** designa a variante da língua definida de acordo com o seu uso em situações sociais. Assim, registos linguísticos são os diversos estilos que um falante pode usar numa dada situação comunicativa. Numa conversa informal com os amigos, por exemplo, utilizará um registo diferente do que utiliza em família, ou no emprego, ou na Universidade.

As **variantes ou variações linguísticas** são as diferentes manifestações e realizações da língua, as diversas formas decorrentes de factores de natureza histórica, regional, social ou situacional. Estas variantes podem ocorrer a nível fonético e fonológico, morfológico, sintáctico, lexical e semântico.

#### **4.5.1. A variação diacrónica**

No tempo, a **variação diacrónica** ocupa a posição central. Quando se analisa a evolução duma palavra, por exemplo, do século XV até aos nossos dias, fazemos um estudo diacrónico.

Numa análise pedagógica, é importante comparar as variantes diacrónicas e sincrónicas. Ao descrever a sincronia, colocamos a observação da língua na actualidade, num determinado momento da história; por outro lado, a perspectiva diacrónica descreve as ocorrências linguísticas através do tempo.

Assim, descrever os princípios do funcionamento que se operam quando os falantes de uma comunidade linguística falam num dado momento, é fazer uma descrição sincrónica. Examinar como se chegou a esse estágio da língua a partir de um ou vários estádios anteriores, é fazer uma descrição diacrónica. O estudo sincrónico

corresponde a um momento actual e o diacrónico corresponde a uma perspectiva histórica.

No trabalho do professor as duas vertentes têm um papel determinante para o sucesso do ensino-aprendizagem, efectuando uma complementaridade entre as duas. Quando se trata, por exemplo, do advérbio *felizmente*, o professor pode explicar o processo de derivação por sufixação, numa perspectiva sincrónica e, recorrendo à diacronia ou mesmo à etimologia.

A **variação diacrónica** (do grego dia + kronos = ao longo de, através de + tempo) diz respeito às diversas manifestações de uma língua através dos tempos.

Segundo H. Lausberg (1962: 13), “a sincronia propriamente dita é um momento dentro do fluir contínuo da diacronia, da história. O sistema da língua altera-se no percorrer da história, mantendo em cada momento a sua capacidade funcional”.

#### **4.5.2. A variação em sincronia**

É bom cruzar os dois conceitos (sincronia e diacronia) e não usar um em detrimento do outro. Os dois processos linguísticos completam-se. Assim, mais uma vez “importa não distorcer a distinção sincronia e diacronia e transformá-la num programa pedagógico, banindo, por exemplo, o estudo dos estádios da língua anteriores ao nosso. Esta oposição não opõe o actual ao antigo, pode-se fazer um estudo sincrónico do português em 1660, e pode-se fazer um estudo diacrónico do português do século XX” F. Dubois-Charlier e D. Leeman (1977: 36).

Como em todas as línguas, a Língua Portuguesa, no decorrer da sua evolução, apresenta, claramente, diversas variações em todos os níveis, tanto no campo fonético, morfológico, lexical, sintáctico como semântico.

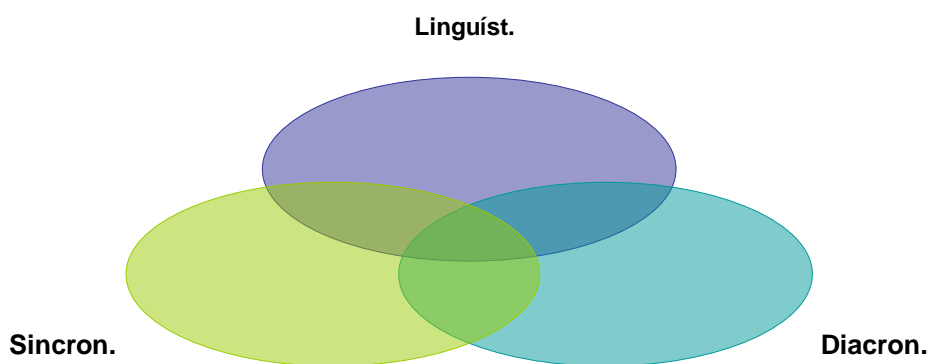
Não obstante esta diversidade, ela apresenta uma unidade, permitindo ser compreendida por todos os seus utentes da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa e não só.

Segundo E. R. Santos e D.S. Filho (2011: 29), “a língua é um facto histórico. Formou-se historicamente e teve uma evolução. Mas porque a língua é a expressão de indivíduos que vivem em sociedades diversas social, cultural e geograficamente, uma língua histórica não é um sistema linguístico unitário”.

O condicionalismo interior da língua consiste na interdependência mútua dos seus elementos constitutivos. Esta interdependência mútua chama-se estrutura: “Cada língua é em cada momento sincrónico um sistema funcional de signos articulados que tem por finalidade a compreensão mútua dentro da comunidade” Heinrich Lausberg, (1962: 10).

Dentro da estrutura em sincronia encontramos as relações de vizinhança linguística, geográfica e até social, no caso concreto da coexistência de várias línguas no mesmo espaço geográfico, independentemente das fronteiras artificiais que as relações linguísticas não respeitam.

### A diacronia e sincronia na linguística



#### 4.5.3. A variação diatópica

**Variação diatópica** (do grego topos = lugar), geolinguística ou dialectal: designa a variação relacionada com factores geográficos.

Segundo A. Houaiss (2003: 1339) é a variação diatópica diz respeito à distribuição geográfica do léxico ou de outros aspectos da língua, como algumas particularidades fonológicas.

Entre os diversos processos de variação que ocorrem numa determinada língua, temos aqueles que dizem respeito aos contextos sociais dependentes de espaços geográficos.

A variação diatópica é o tipo de processo relacionado a factores geográficos, como o uso de pronúncia em diferentes regiões, várias unidades lexicais para designar os mesmos conceitos, acepções diferentes de um termo de região para região, expressões ou construções frásicas próprias de uma região, etc.

A variação diatópica diz respeito aos processos de identificação da norma linguística com os usos aceitáveis em lugares ou regiões diferentes de onde se fala a língua padrão.

Assim, pode observar-se os lugares que se afastam geograficamente do centro, onde se usa a variedade padrão, adoptam normas linguísticas diferentes. Isso pode acontecer por diversos motivos: as regras linguísticas que afetaram a língua padrão podem não ter afetado essa variedade. Os usos sociais da língua nessa região podem ser diferentes das influências de outras línguas que podem ser mais presentes no centro do que na região onde se fala a variedade não-padrão, como por exemplo, o falar rural em oposição ao urbano (cf. M. Bagno, 2002: 70).

A **variação diatópica** diz respeito à variação no **espaço**: o português falado em Portugal é diferente do que se fala em Angola. Fazem parte dela os falares locais, consoante as variações regionais e intercontinentais. No caso particular de Angola, facilmente se identifica o angolano do norte, do sul, do leste ou do litoral, graças a estas características diatópicas da Língua Portuguesa.

#### 4.5.4. A variação diastrática

A **variação diastrática** está ligada aos **registos linguísticos**. Trata das diferenças que ocorrem nos vários estádios da esfera social, atendendo às várias divisões sociais. Têm a ver com o uso da língua padrão ao nível culto ou popular.

A **variação diastrática** (do grego stratos = camada, nível) designa os modos de falar que correspondem a códigos de comportamento de determinados grupos sociais.

O **sociolecto** é uma variedade linguística partilhada por um grupo social que o demarca em relação a outros (por exemplo, as gírias). O **tecnolecto** (ou linguagem técnica) consiste na utilização de termos que designam com rigor elementos de determinada área do conhecimento (literatura, artes, ciência, medicina, etc.

Segundo António Houaiss (2003: 1339) a realidade é diastrática quando se distribui pela escala social.

Entre os factores relacionados com a variação social, encontramos a classe social, situação ou contexto social, idade, sexo, etc. A classe social é um factor que tem estreita ligação com a escolha de variedades linguísticas de uso.

Em países como a Índia, em que o sistema de estratificação social é bastante fechado, a língua utilizada por uma casta superior, não pode ser usada por uma inferior. Esta característica não se verifica em Angola, por várias razões.

A situação ou contexto social define a variedade linguística a ser utilizada a partir da relação mútua entre dois falantes.

#### 4.5.5. A Variação diafásica

A **variação diafásica** (do grego phasis = fala) está relacionada com as diferentes situações de comunicação e os factores de natureza pragmática e discursiva, que são impostos em função do contexto de uso da língua. Esses factores levam o falante a adaptar-se às circunstâncias comunicativas, por meio da variação do registo de língua, seja em mais formal, ou em mais informal. Na afirmação de António Houaiss (2003: 2949), a variação é diafásica quando é caracterizada por cada uma das diversas modalidades de expressão de uma língua.

Assim, o termo **registos linguísticos** designa as diversas modalidades que um falante pode usar consoante a situação comunicativa em que participa: numa conversa informal num café com os amigos, por exemplo, utiliza um registo diferente do que utiliza em família, com a avó. A esta variação chama-se **variação diafásica**.

O **idiolecto** é a maneira própria de cada falante usar a língua: o uso preferencial de determinadas unidades lexicais ou construções frásicas, o valor semântico dado a um ou outro termo, etc. Há tantos idiolectos quantos os falantes.

#### 4.5.6. A variação diapsíquica

A variação diapsíquica ou diapique, segundo Á. Gomes (2000), designa estados de espírito que se reflectem na língua.

O termo foi criado em 1860 por E. Durand, na cidade de Gros, que lhe emprestou o sentido de sugestibilidade: a impressão que o pensamento, num terreno preparado pela sugestão, pode provocar no paciente.

#### 4.6. Lexicografia de Aprendizagem e desenvolvimento de competências

Não há uma fronteira nítida entre dicionários pedagógicos e não pedagógicos. Os dicionários pedagógicos têm um carácter didáctico em maior ou menor grau, ou seja, uns são melhores, outros, menos adequados. Não há um consenso em todos os casos do que pode ser considerado um dicionário pedagógico. Qualquer dicionário tem sempre uma função pedagógica.

Mas não deve confundir-se **lexicografia pedagógica** com **pedagogia lexicográfica** (ou didáctica do uso de dicionários), embora as duas áreas estejam relacionadas, como admite Zofgen (1994: 8). Existe uma afinidade especial entre a pedagogia lexicográfica e aquilo que em inglês é denominado '(meta) lexicografia pedagógica'. Mas afinidade não significa inclusão.

Afinal, pode ensinar-se o uso de dicionários não pedagógicos, por exemplo, nos muitos países, onde ainda não foram publicados dicionários para aprendizes.

Por outro lado, há a possibilidade de se definir metalexigrafia pedagógica de maneira mais ampla, não se restringindo a dicionários pedagógicos, mas simplesmente relacionando dicionários e pedagogia. Nesse caso, a didáctica do uso de dicionários estritamente pedagógicos faria parte da metalexigrafia pedagógica.

Pelos inconvenientes mencionados, preferimos utilizar o termo **Lexicografia de Aprendizagem**. Por outro lado este conceito privilegia a perspectiva da aprendizagem e a autonomia do aluno.

O uso pedagógico do dicionário visa destacar a sua importância, como um instrumento pedagógico, no ensino de línguas e apresentar orientações para o seu efectivo uso na aprendizagem da língua materna, da língua segunda ou estrangeira.

Com base em análises sobre vários aspectos linguísticos de dicionários de aprendizagem, o professor deverá desenvolver actividades aplicadas à aprendizagem da língua, as quais desenvolvem a competência lexical dos alunos, bem como as

habilidades de leitura e produção textual ou produção escrita. Metodologicamente, este tipo de trabalho oferece subsídios importantes para a didáctica do ensino da língua (perspectivas: materna, segunda e estrangeira).

Esta utilização por parte do professor visa, essencialmente, proporcionar conhecimentos específicos sobre o dicionário escolar, suas características e suas possibilidades de uso para a aprendizagem da língua (materna ou segunda e estrangeira), capacitar os participantes-alunos para um bom aproveitamento didáctico do dicionário, na sala de aula, conhecer os critérios de selecção de um dicionário adequado ao nível de aprendizagem do aluno, explorar convenientemente os dicionários e produzir material didáctico para a sua utilização em sala de aula.

O dicionário, sendo um instrumento indispensável na aprendizagem de uma língua, é ainda pouco utilizado em sala de aula, no contexto angolano. A sua utilização eficaz assume um valor indiscutível para o ensino.

Neste sentido, a Lexicografia de Aprendizagem é um auxiliar dos docentes e discentes como parte importante da sua preparação formal, nos seus respectivos cursos profissionais e de formação. É necessário capacitar toda a classe docente da valiosa importância do estudo pleno dos dicionários.

Acreditamos que a Lexicografia de Aprendizagem pode contribuir para o bom desempenho dos professores e dos futuros profissionais da educação em Angola.

Os dicionários contemporâneos devem reflectir as mudanças observadas em todos os sectores da vida humana. Por essa razão, os dicionários são elaborados ou actualizados através da ajuda de *corpora textuais* volumosos, geridos por hipertextos e por softwares de estatística: “A primeira grande mudança do dicionário geral de língua tem a ver com a sua representatividade. Numa lexicografia baseada em *corpora*, as palavras não podem ser inseridas na nomenclatura do dicionário apenas com base na intuição do lexicógrafo, mas sim com base em critérios rigorosos que vão da frequência de ocorrência de um item no *corpus*, à sua representatividade no tipo de discurso cujo

vocabulário se pretende retratar. Deste modo e dado que o léxico é hoje claramente entendido como sendo impossível de descrever em extensão, um dicionário contemporâneo, por muito extenso que seja, não pode arrogar-se a capacidade de representar todo o léxico da língua...” Margarita Correia (2008: 8).

Concluindo, as teorias e as metodologias da Lexicografia de Aprendizagem podem ser abordadas em diferentes ópticas (monolingue, bilingue e contrastiva), contribuindo para os seguintes aspectos:

- alertar o professor para a importância do do dicionário dentro e fora da sala de aula, na aula de Português (língua segunda ou estrangeira ou eventualmente materna)

- a função do dicionário no ensino e na aprendizagem da língua (ou das línguas), em geral, e do léxico, em particular.

- contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do indivíduo.

- contribuir para um melhor conhecimento da sua cultura e das culturas dos outros através dos fenómenos de lexicultura que podem ser observados de um modo contrastivo, servindo de motivação para a aprendizagem do léxico.

- contribuir para o desenvolvimento da leitura e da aquisição da língua escrita.

As contribuições da Lexicografia de Aprendizagem podem ser úteis nos vários níveis de ensino, não apenas apenas na aula de Português, mas também nas aulas de outras disciplinas, em que o dicionário de língua corrente ou o dicionário terminológico podem esclarecer dúvidas de vários tipos, ajudando o aluno a adquirir competências em língua e competências noutras disciplinas.

O professor tem que possuir uma formação especializada e estar consciente das funções desta disciplina que estabelece pontes entre várias áreas do conhecimento, no processo complexo de ensino-aprendizagem.

Por isso, a grande tarefa da formação de professores no nosso país, na nossa província e, em particular, na nossa instituição, deverá pensar a escola como “uma escola (ideia) pensada no plural, mais coesa, mais conhecedora do outro, mais capaz de construir pontes, pontes entre disciplinas, pontes entre níveis de formação/educação, pontes entre práticas curriculares, pontes entre línguas e linguagens”<sup>1</sup>. Alarcão (2001:3).

#### **4.6.1. Lexicografia e desenvolvimento de competências**

A aprendizagem da língua é um elemento-chave para o desenvolvimento das capacidades pessoais. É o eixo de todo o processo educativo.

Em qualquer actividade na vida profissional ou não do indivíduo, requer-se uma consciência implícita e explícita, factores determinantes para o sucesso no estudo e domínio reflexivo da língua.

Entendemos por consciência metalinguística “a capacidade de tornar opacas as formas linguísticas pela possibilidade de enfoque na própria linguagem e não nos sentidos por ela veiculados ou conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino-aprendizagem da língua” L. A. Pereira e A. Moreira (2007: 1).

O aprendente de hoje e professor de amanhã deve adquirir as competências linguísticas necessárias para a sua profissão. Esta aprendizagem pode começar na família ou no meio da sociedade, o que mais tarde será formalizada e oficializada pela escola, onde os alunos beneficiam do acompanhamento e grande ajuda dos professores. É na escola, com os vários processos do ensino-aprendizagem, em conformidade com os diferentes padrões já estabilizados, os alunos ganham consciência da clareza e da conveniência de um uso apropriado dos recursos linguísticos.

As exigências escolares incidem, essencialmente, na produção escrita, “é nessa área que se levantam os maiores obstáculos no caminho dos aprendentes, que se reconhecem como falantes activos e efectivos da língua. As dificuldades podem explicar-

se, em larga medida, pela complexa relação que se estabelece entre a linguagem falada e a escrita” L. A. Pereira e A. Moreira (2007: 5).

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de **competências gerais**, tal como estão definidas, de acordo com o carácter transversal, que integram **atitudes** e **saberes, saber-fazer** e **saber-aprender**. Deste conjunto de competências faz parte o conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural).

Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente factores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada.

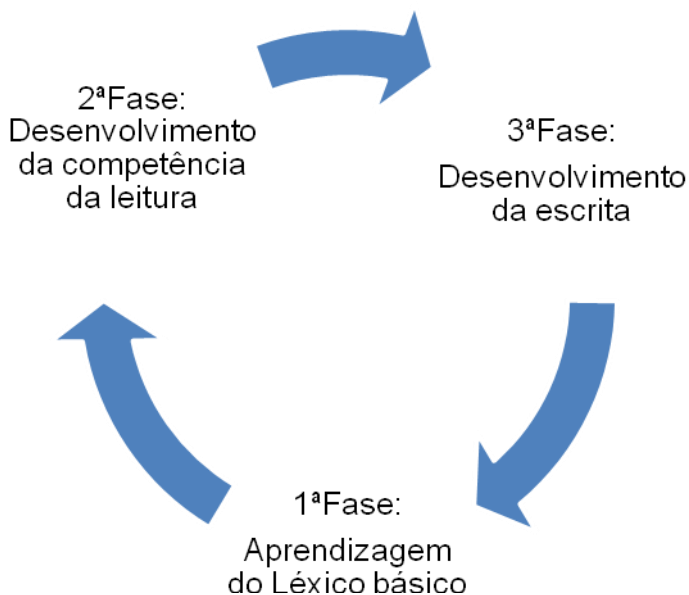
Neste contexto a abordagem da cultura coloca a problemática da relação entre indivíduos e culturas que implicam uma dialéctica da afirmação de si próprio, da sua identidade, o conhecimento automático do outro, independentemente de terem ou não a mesma língua materna ou até a mesma nacionalidade.

É assim que, tendo em conta que, numa grande parte dos contextos do ensino-aprendizagem, na nossa realidade, o público-alvo é, maioritariamente, indivíduo com uma outra língua materna que não é o Português, a assimilação dos conhecimentos formal e informal, exige a importância da abordagem das competências gerais de índole sociocultural abrangente: “De facto, os conhecimentos prévios, inerentes a uma cultura de pertença, por vezes bastante parciais, são frequentemente questionados, sendo, por isso, útil que referências como as do espaço, do tempo histórico e da pertença social

sejam explicitadas, de modo claro, de forma a anularem o poder do estereótipo” M. J. Grosso (2011: 10).

É nesta ordem de ideias que o conhecimento sociocultural é um dos aspectos do conhecimento do mundo que contribui para o enriquecimento pessoal do indivíduo. É neste contexto que, no conjunto de saberes, se incluem os referentes ao conhecimento dos traços distintivos das várias sociedades que estão estreitamente ligadas ao ensino-aprendizagem do Português, relacionados com a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, as tradições, as convenções sociais envolventes.

### Desenvolvimento da Competência Lexical



Este esquema apresenta a interação e a interdependência das três competências, em que o léxico tem um papel fundamental e em que a Lexicografia de Aprendizagem pode dar um contributo importante.

#### 4.6.2. Competência lexical e competência da leitura

O conceito de competência lexical, transposição do conceito chomskiano de competência, foi introduzido na Lexicologia por Louis Guilbert (1975) e por Josette Rey-Debove (1970); o termo de competência lexical designa o conhecimento lexical por parte de um indivíduo real (e não de um locutor ideal) que pertence a uma comunidade com características sociais e culturais próprias.

Esta competência pode desenvolver-se através da leitura, mas a capacidade ou competência da leitura pode beneficiar do maior ou menor conhecimento do léxico.

A dimensão pedagógica que intervém na leitura e na expressão escrita apoia-se, em certa medida, no recurso metodológico de funcionamento da língua que tem, essencialmente, como ponto de partida o léxico.

Segundo R.D. Martins (1996: 10), “A leitura como modalidade simples é o processo de compreensão de um escrito”. Este processo decorre da intervenção de outros sinais gráficos, da combinação com outros elementos essenciais e complementares da língua. A escrita é uma actividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada interiormente, tendo como pano de fundo o léxico.

No ponto de vista da investigação linguística, o léxico é a peça fundamental e central, quer na expressão escrita, quer na oralidade e é nesta conformidade que o ensino da(s) língua(s), deverá ter mudanças metodológicas. O ensino da escrita e da leitura seguiram este parâmetro, tendo como pano de fundo o léxico da Língua Portuguesa empregue nas diversas modalidades.

O estatuto do léxico na organização da memória, no tratamento da informação, visa a existência dum centro de dados sobre o qual as informações convergem, isto é, a memória (cf. C. Cornaire e C. Germain, 1999: 16).

Na interpretação lógica do papel do léxico na leitura, o texto desempenha um papel fundamental, porque contempla entre outros aspectos o título, a organização interna e externa, as ilustrações... (cf. C. Cornaire e C. Germain, 1999: 28).

O tratamento do aspecto semântico é efectuado a partir da microestrutura e macroestrutura do texto. A primeira compõe-se de proposições simples que mantêm certas relações entre elas. A segunda é uma estrutura de significação global do texto, elaborando-se a partir das orações básicas do texto. Esta organização pressupõe um conjunto de estratégias relativamente à leitura em questão, jogando assim um papel preponderante no processo de aprendizagem, na aquisição ou na utilização da informação. Estas estratégias subdividem-se em metacognitivas, cognitivas e socio-afectivas.

Pedagogicamente, para a efectivação do exposto, a teoria e a prática completam-se mutuamente. Com base no ensino centrado no aluno, torna-se oportuno apresentar algumas estratégias no ensino da leitura: exige-se a realização de actividades de leitura que podem ultrapassar a sala de aulas: “certaines tâches dépassent le cadre de la salle de classe de langue et témoignent d’un souci d’interdisciplinarité dont on reconnaît de plus en plus l’importance en éducation” C. Cornaire e C. Germain (1999: 74).

Actualmente é bem patente a preocupação de todos, professores, pais e a sociedade em geral sobre o modo como se processa o acto de leitura.

Em todo este processo, destaca-se o léxico, como elemento crucial na leitura e nos outros campos linguísticos.

No processo do ensino-aprendizagem, coloca-se frequentemente a questão de que tipo de leituras se devia promover nas salas de aulas.

Para o efeito devia se promover, nas salas de aulas, a leitura como um conjunto de processos coordenados que comportam as operações perceptuais, linguísticas e conceptuais, desde a descodificação de letras até à estrutura de todo o texto. Este exercício envolve todos os mecanismos textuais.

Na compreensão do texto, exige-se que o leitor tenha um conhecimento global ou prévio, o que facilita a fluidez desta competência de leitura. Esta actividade pedagógica devia pautar-se por levar o aluno ou o leitor a detectar a organização interna ou externa do texto, localizando as palavras-chave de modo a compreender aquilo que se representa pelo texto. Por intermédio deste exercício, o leitor deverá identificar o tipo de texto (descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo ou outro) e os respectivos géneros.

Para o desenvolvimento da competência da leitura, o professor deve tomar em conta as diferenças individuais dos indivíduos, fazer compreender o material didáctico, estimular os alunos, levando-os a observar o tipo de cada texto.

No exercício profissional das actividades do professor, pede-se que ele esteja motivado e sensibilizado no uso das estratégias metacognitivas de leitura.

Como ocorre em qualquer actividade pedagógica, a variação das actividades implica o uso de estratégias que conduzam o discente a uma leitura autónoma e diversificada dos vários tipos de textos (imprensa que se especifica nos artigos, editoriais ou crónicas, textos publicitários, textos literários e outros).

#### **4.6.2.1. O papel cultural da leitura oralizada**

No contexto angolano a leitura oral tem ainda um papel importante, numa sociedade com uma forte tradição de cultura oral.

Existem várias modalidades de leituras; importava, no entanto, recordar a leitura em voz alta, orientada por professores inovadores e dinâmicos.

O mais importante deve ser a capacidade de aceleração da leitura por parte do aluno, porque desde os tempos remotos, de Decroly até aos de Célestin Freinet, “ler era, em primeiro lugar apreender o sentido” como ele mesmo escreve: “Ensinar a leitura é, instituir um comportamento activo, vigilante, de construção inteligente de significados, necessitados por um projecto consciente e deliberado... aprender a ler é

aprender a construir sentido; tudo aquilo que não leve a esse resultado não pode pretender ser uma aprendizagem da leitura” G.Jean (1999: 63-64).

Se a leitura não for silenciosa, mas em voz alta, ela é sempre dirigida aos outros. “Ler em voz alta para os outros, ou para si, ler para vários, ler por obrigação profissional ou por lazer, em conjunto, são gestos que não desaparecem com a revolução da leitura silenciosa e na intimidade” É. Charmeux (1987: 63).

Esta tipologia de leitura, continua, como sempre foi, um processo de partilha do conhecimento. A leitura em voz alta ultrapassava em si o acto de ler: “Deste modo, quando o livro é lido em voz alta, cimenta a sociabilidade cultivada, mundana ou amigável [...] Não sabe ler, aquele que nunca leu senão para si próprio em voz baixa, à pressa, ele pensa ir mais depressa, ele devora, sim, mas não digere. É a leitura em conjunto que obriga a apreciar, a saborear aquilo que lemos” G. Jean (1999: 67).

#### **4.6.3. Competência lexical e competência da escrita**

O conhecimento lexical e o seu desenvolvimento contribui sem margem de dúvida para o desenvolvimento da expressão escrita.

Partindo do pressuposto que a expressão escrita é um produto conforme à gramática da mesma língua e que resulta do processo do conhecimento do sistema da representação gráfica adoptada pelos falantes da mesma. É uma competência que envolve um processo complexo de carácter cognitivo e linguístico.

O actual desenvolvimento tecnológico deve contribuir para a motivação dos jovens alunos e, eventualmente mesmo ajudar no desenvolvimento da expressão escrita.

É bom lembrar que todos as componentes em que se divide a gramática concorrem para a harmonia morfológica, sintáctica, pragmática e semântica de toda a língua escrita e oral mas “a ortografia e a pontuação, embora esta última obedeça também a critérios sintácticos, são pouco mais do que escoras que servem de base à

escrita. A sua essencialidade é inquestionável, mas, utilizadas com correcção, ortografia e pontuação tendem, com efeito, a tornar-se invisíveis” A. L. Marques (2003: 11).

Esta capacidade adquirida nos primeiros momentos da instrução primária revela-se ao longo de toda a vida, porque a competência cognitiva uma vez consolidada reflecte-se na competência expressiva do indivíduo.

Por outro lado, o sistema ortográfico exige um desempenho de todos os intervenientes linguísticos, cumprindo com a sua organização interna. “ce système apparait soustendu par un certain nombre de principes: principe phonéticographique, principe morphologique, principe étymologique, principe historique, principe de différenciation. Ce système complexe est à mettre en rapport selon Nina Catach avec trois sortes d’unités linguistiques: le phonème, le morphème, et le lexème...” J.F.Cuq (2008:184).

O conhecimento do léxico condiciona os processos em que a escrita se processa: “Em relação às dimensões sobre que vai incidir a acção, a necessidade de garantir que os alunos sejam capazes de construir textos, integrando-os de forma adequada num determinado contexto onde adquirem características e finalidades, leva a que se considerem como campos da acção didáctica o processo que conduz à existência do texto escrito e o contexto que tem a possibilidade de dar sentido, finalidades, aos textos dos alunos.” L. F. Barbeiro e L. Á.Pereira (2008: 112).

O processo da escrita é um processo dinâmico, onde se articulam unidades linguísticas e níveis diferenciados. Para lidar com este complexo processo de escrita, é imperioso que os alunos desenvolvam o léxico e a capacidade de gerir o conteúdo a expressar.

Por causa das várias dificuldades que o aluno enfrenta no princípio deste processo, deviam ser mobilizados todos os recursos necessários a fim de facilitar o mesmo, para que o aprendente não atinja só a construção de um texto, mas aproveite a

escrita como instrumento de comunicação e acção, de conhecimento e criatividade (cf. L. F. Barbeiro e L. Á. Pereira, 2008: 116).

Há muitos factores que intervêm neste mecanismo da escrita e um deles podia ser o contexto em que decorre o processo e que pode ser classificado como físico ou social.

A escrita colaborativa é uma estratégia que desempenha um forte desenvolvimento da criança. O verdadeiro desenvolvimento da capacidade da escrita reside nas próprias alternativas e possibilidades que aparecem durante o processo e que deviam estar presentes desde muito cedo no ensino da escrita.

A interacção entre colegas-alunos e docentes é muito importante, mas no processo de aprendizagem autónoma dos alunos, é fundamental que os textos sejam criados fora das salas de aulas.

Na sala de aulas, o aluno depara-se com um grupo apropriado de colegas, com os quais pode entreter-se na escrita, trocando os papéis correspondentes acerca dos produtos da escrita.

Na concretização do processo do ensino da escrita, pode aplicar-se uma estratégia de facilitação do mesmo, o que implica dizer que para além da componente de redação e de revisão, seleccionam-se certas actividades que apoiam o percurso:

- Chuva de ideias,
- Registo no papel de ideias ou frases soltas,
- Comparação de unidades lexicais,
- Selecção de conteúdos,
- Elaboração de esquemas e mapas conceptuais,
- Elaboração de planos-guia para o texto a construir
- Utilização do dicionário de aprendizagem

Para que este plano funcione, far-se-á acompanhar de outras acções de modo a que estas actividades contribuam para “escrever para aprender e escrever para criar”. (cf. L. F. Barbeiro e L. Á. Pereira, 2008: 124-125).

No uso particular de todos os detalhes linguísticos, na acentuação, pontuação, na correspondência fonema-grafema e outros, estará, sem rodeios, o verdadeiro estatuto do léxico na expressão escrita da Língua Portuguesa.

Mas afinal de contas, que escrita se podia promover nas salas de aulas. Esta seria entre outras, uma pergunta pertinente para o professor atento e preocupado para ultrapassar esta fase complexa dos seus alunos.

Pede-se ao professor que seja um mediador que motive os alunos, acompanhando-os nestes processos complexos de maturação intelectual. O próprio professor deve entrar neste processo de apropriação e autoconstrução profissional, para que os conhecimentos, técnicas e métodos tenham valor. Deve empenhar-se em detectar e avaliar todos os processos e as respectivas dificuldades na redacção dos seus alunos. É assim que na escola, lugar de ensino e aprendizagem, por excelência, o professor deve actuar de modo que o aluno se torne competente, passando pouco a pouco para uma autonomia na produção escrita.

O desenvolvimento das competências neste processo exige que o aluno saiba transformar as acções em conhecimentos e pôr os conhecimentos em acção, o que necessita imperiosamente de dois momentos articuladíssimos, o momento do fazer em que o saber se inverte nas actividades de escrever e o do saber, onde o que já é conhecido na prática se reedifica num nível superior de armazenamento para futuros trabalhos. Estas competências constroem-se a partir do aprendido, especialmente na escola e por intermédio do que se herdou das aprendizagens que cada um traz consigo. O professor planifica as diversas actividades que o aluno deve executar com ajuda do próprio professor e dos colegas.

A escrita precisa duma certa idealização, na sua produção, o que envolve uma determinada produção estrutural. É assim que os especialistas aconselham três fases distintas:

1. A fase da idealização onde se desencadeiam os primeiros processos de gestação de ideias.
2. A fase da organização onde se definem as ideias num plano, com uma determinada estrutura, seleccionando o vocabulário fundamental.
3. A fase da enunciação, com uma redacção em frases simples ou complexas que se vão enriquecendo e que culminam com uma ideia conclusiva.

Segundo G.Mialaret (1975:12) “L’apprentissage de la lecture est inséparable de la formation de la pensée et du développement de l’esprit critique... aider l’enfant à devenir un véritable lecteur, c’est-à-dire un homme capable de juger”.

Ler é apreciar o plano estético de todo um redor à nossa volta. É necessário fazer tudo para que os nossos alunos gostem de ler, pelo valor que daí descobrem. Criar um ambiente convidativo, a fim de afirmarmos com V. Hugo, citado por G. Mialaret (1975: 12): “Chaque enfant qu’on enseigne est un homme qu’on gagne, car quiconque aime lire est un homme sauvé.”

#### **4.6.3.1. Competências formais da escrita**

No processo da expressão escrita intervêm vários mecanismos que culminam na competência formal da escrita. Nesta formalidade participa, ativamente, a ortografia nas vertentes linguísticas e sociais.

Esta reflexão acerca da maneira de como os alunos escrevem, isto é, as dificuldades que eles encontram ao longo da sua aprendizagem teria como primeira justificação um factor muito complexo, “enquanto na sua fala, para muitas palavras, existem pronúncias ligeiramente diferentes, na escrita existe uma forma que, por regra,

é única” (L. F. Barbeiro, 2005/06). Este condicionalismo ocorre porque a forma ortográfica do Português se mantém inalterada, mas o modo de falar muda frequentemente nas suas formas de realização.

De acordo com as diversas formas de fala, a escrita tornou-se um instrumento unificador: “A ortografia de uma língua constitui uma norma resultante de um processo cultural. Não está apenas ligada a exigências comunicativas, mas adquiriu um valor social. O valor social da ortografia tem origem no facto de o seu domínio ser frequentemente tomado como o indicador em relação a muitos aspectos” L. F. Barbeiro, (2005: 06).

O fraco domínio da ortografia, isto é, o nível deficiente da escrita revela-se ao longo de toda a vida do indivíduo, especialmente no campo académico: “Os problemas da ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, pelo que, quando numerosos, tendem a marcar o texto e a própria escrita do aluno” (idem).

No caso em que o aluno tem outra língua materna em relação a oficial, a segunda, o Português, a diferença nos sistemas fonológicos traz grandes dificuldades, sobretudo na fase inicial da escrita. Ao contrário, se a aprendizagem da escrita da língua materna for feita num sistema alfabético, levará, sem dúvida, ao domínio da representação dos sons mínimos, o que fará com que facilite a aprendizagem da escrita do Português como língua segunda.

Na constituição do **léxico ortográfico**, devia cumprir-se o princípio de que “as regras de correspondência entre sons e grafemas não contemplam nenhuma regra que estabeleça, com base no contexto, a razão pela qual se deve utilizar essa letra e não a outra” (Idem). É a partir de tudo isto que o indivíduo adquire as competências necessárias para o processo formal da expressão escrita.

Para que um indivíduo tenha êxitos na expressão escrita, tem que saber que “as regras da ortografia valem como leis que pretendem regulamentar a actividade da escrita e, portanto, terão de ser cumpridas por todo e qualquer membro da comunidade” E. Estrela (1999: 192).

#### 4.6.3.2. Como estimular a leitura e a escrita

Estimular a leitura e a escrita por parte de todos os agentes implicará compreender aquilo que se lê. Esta competência de ler deve principiar no seio da família, onde a criança desfruta os seus primeiros momentos de vida.

Os progenitores devem estimular a vontade de ler, procurando aumentar progressivamente a quantidade lexical dos seus filhos. É neste sentido que se “aconselha vivamente que o aluno seja estimulado a ler pelo menos quinze minutos por dia, mesmo que a leitura não seja de livros curriculares” J. R. Cardoso, (2012: 199). Para este efeito, aconselha-se que os livros sejam atractivos e que tenham um assunto de interesse educativo e criativo.

Espera-se destas leituras muitas vantagens para o aluno, tais como:

1. Desenvolver o seu vocabulário
2. Facilitar a sua escrita
3. Fomentar a sua imaginação e a criatividade;
4. Aumentar o seu grau de concentração
5. Enriquecer a cultura

Segundo J. R. Cardoso, “Há o hábito de ler apressadamente, o que faz com que os alunos não interiorizem conceitos. Sendo assim, ensino-os a irem fazendo anotações à margem dos livros, à medida que vão lendo. Assim obrigo-os a lerem mais devagar e a ficarem com material que lhes vai ser útil para qualquer trabalho futuro. Depois, ensino-os a resumir e a analisar o que é na realidade fundamental num texto. Finalmente, transmito-lhe a necessidade de fazerem resumos e escreverem tópicos para que, nas vésperas dos testes, possam fazer revisões de toda a matéria” (2012: 199).

A leitura é indissociável da escrita que se melhora com a prática constante da primeira, a leitura.

O aluno precisa, incondicionalmente, de ler muito, pois que, quer na vida particular ou profissional, exige-se de todo o cidadão que leia bem e escreva melhor.

Não existe outra forma de aperfeiçoar a escrita sem praticar constantemente a leitura.

Enumeram-se, de seguida, alguns estímulos à escrita e que têm muitas vantagens:

1. “Ajuda melhor a organizar as ideias;
2. Aumenta o vocabulário;
3. Ajuda a comunicar e promover a cidadania e a inclusão social;
4. Promove, ainda que indirectamente, a leitura” J. R. Cardoso (2012: 200).

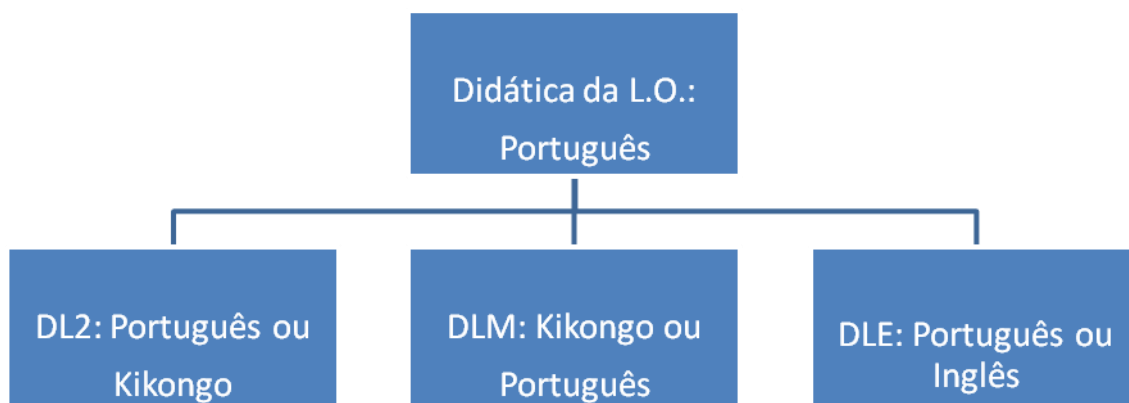
Os pais e encarregados de educação devem estimular os seus educandos, ao proporcionar-lhes livros e dicionários adequados, para ajudar-lhes a interpretar melhor o que lêem.

#### **4.7. Lexicografia de Aprendizagem e Didáctica de Língua Segunda**

A Lexicografia de Aprendizagem tem muitos princípios metodológicos úteis à Didáctica da Língua Segunda.

Galissou (1985) defendia a legitimação da Didáctica das Línguas e Culturas porque o seu objectivo era a um discurso teorizante que podemos apelidar de princípios teóricos sobre esta disciplina que deveria articular as línguas e as culturas.

Assim, a Didáctica do Português (língua oficial) deveria articular-se à Didáctica da Língua Segunda (Português ou Kikongo) à Didáctica da Língua Materna (Kikongo ou Português) e à Didáctica da Língua Estrangeira (Português ou Inglês ou Francês).



O termo **didáctica da língua** tem três significados: ensinar, aprender e língua. Neste contexto, a Didática do Português Língua Segunda pode inspirar-se das propostas de Helena Ançã, não esquecendo, no nosso caso angolano, as realidades linguísticas, o contexto geográfico, os objectos e objectivos do ensino concebidos pelo Governo central.

Na multiplicidade de objectivos e funções, tendo em conta os contextos natural e institucional, a língua é tida como um meio de transmissão de saberes na escola, mas a língua é objecto e, simultaneamente, objectivo da aula de Português.

Se queremos entender melhor esta perspectiva de estudos, retomemos o impacto da cultura dentro da aula de Língua Portuguesa. Numa aula de Português, por exemplo, coexistem diferentes tipos de culturas, todas as que se podem expressar em Português e noutras línguas neste espaço geográfico.

Regra geral, a escola acolhe alunos de culturas diferentes. Todas as culturas, eruditas ou não, exercem determinado papel na vida e na educação ou formação do homem: “No fundo, a questão fulcral é a (re) conciliação das culturas e dentro de cada cultura, a reconciliação dos seus diferentes tipos: a erudita e a cultura do quotidiano” M.H.Ançã (2002: 22).

Como é claramente visível, a inexistência duma linha divisória nítida entre didáctica de línguas e de culturas, entre ensino das línguas maternas e estrangeiras, aconselha-se analisar sempre os elementos fundamentais que constituem uma determinada disciplina, tendo em conta:

Um certo domínio no ensino e aprendizagem destas línguas e culturas. Não perder de vista o objecto de estudo nestas matérias. Analisar a problemática para se saber quem ensinar? Como ensinar? Porquê ensinar? Empregar sempre que sejam necessárias as ferramentas teóricas, tais como os conceitos ou as definições.

Para que se confie no trabalho realizado ou a realizar, deve partir da análise dos trabalhos linguísticos, das práticas profissionais, dos materiais didáticos e mesmo na revisão e enriquecimento dos programas de formação.

Segundo M. H. Ançã, “na formação de professores de Português, as componentes científicas, das ciências da linguagem, são inquestionáveis. Haverá ainda a acrescentar uma dimensão de formação centrada na aprendizagem e nas aprendizagens, isto é, a partir de como se aprende a língua, estudando as aprendizagens, para aprender a ensinar”(2002: 13).

Os princípios mencionados aproximam todas as disciplinas que intervêm na formação do futuro professor. Contudo, na metodologia a adoptar, isto é, na incidência dos objectivos, conteúdos, estratégias ou actividades, deve ter-se o máximo cuidado no contexto de ensino e aprendizagem que é sempre diferente. O desenvolvimento duma aula nunca é igual ao outro. Os processos de aprendizagens e motivações nunca são lineares. Ter sempre a máxima cautela quando se trata da língua oficial, porque ela é a língua de acesso e de integração na sociedade e no mundo.

Na sua formação profissional o futuro professor de Português, terá a didáctica e as outras disciplinas que formarão o seu objecto principal de estudo, através do

aprofundamento estrutural da Língua Portuguesa. De facto, os conteúdos gramaticais e comunicativos deviam ser pontualmente actualizados, para uma garantia mais segura na aquisição da competência científica do futuro professor. Esta significará, para o futuro profissional, o domínio geral e completo dos instrumentos e processos de análise linguística, o que inclui o conhecimento profundo da Língua Portuguesa.

Através dos vários processos pedagógicos, científicos e metodológicos, a Didáctica do Português Língua Segunda completa a parte formativa, atribuindo ao formando os mecanismos do ensino e da instrução.

O aluno ganhará consciência de que a sua formação visa contribuir para uma autoconfiança e autonomia nas suas realizações pessoais, valorizando a sua cultura nacional e a universal. A partir destes princípios, levar o nosso aprendente a compreender que a Língua Portuguesa é um património nacional e um elo de ligação com os outros povos do mundo.

Ganha-se paulatinamente a consciência de que ser futuro professor de Língua Portuguesa implica dizer que não é simplesmente exercer o ofício de administrar aulas de gramática ou análises literárias. É, exactamente, partilhar com os alunos a consciência “de que trabalhar uma língua é desvendar uma herança cultural, é caminhar no sentido da identidade dos que a falam... Aprender a falar é aprender a comportar-se como um ser humano, é sujeitar-se não só a normas gramaticais como socioculturais” C.Reis e V.Adragão (1992:85).

Como a Língua Portuguesa não é um campo isolado, participam na sua aquisição outros ramos do saber. Esta participação activa, pela interdisciplinaridade, contribui fortemente para os sucessos da sua existência.

#### 4.7.1. Dimensão pragmática na Didáctica da Língua

A pragmática pode ser definida como a teoria do uso linguístico que estuda os princípios de cooperação que atuam no relacionamento linguístico entre o falante e o ouvinte. Permite que o ouvinte interprete o enunciado do seu interlocutor, levando em conta, além do significado literal, elementos da situação e a interação que o locutor teve ao proferi-lo. No caso exemplar de alguém afirmar: Sabe que horas são? Pode ser interpretado como um pedido de informação, como um convite a que alguém se retire. (Cf. António Houaiss 2003: 2949).

O mesmo lexicógrafo ajuda-nos a analisar o termo **pragmático** que designa todo aquele que contém considerações de ordem práticas, modo de pensar; prático, realista, objectivo; relativo, pertencente ou pertinente à pragmática (Cf. António Houaiss 2003: 2949).

É nesta ordem de critérios que vamos analisar a dimensão pragmática na Didáctica da Língua Portuguesa.

Tendo como princípio central de considerar a fala como o centro de toda a função da linguagem, interessa-nos sublinhar a avaliação daquilo que se pretende ter como função central da comunicação, caminhando para o domínio da verdadeira competência linguística. São sinais reais de tudo isto, o que Chomsky, citado por F. I. Fonseca e J. Fonseca, (1977: 53), afirmava: “a competência linguística é o conhecimento que o falante possui da língua pela definição clara do sujeito e do objecto” que se confirma pela amplitude da realidade muito mais rica a que se quer fazer referência, a utilização da língua humana.

Estes linguistas caracterizam o sujeito como o falante-ouvinte e o objecto é aquilo que integra o sujeito no código. Esta competência do falante serve para ele criar novas frases no seu discurso. Esta progressão linguística vai desvendar o complexo social

da comunicação, nas novas relações de interação linguística com outros indivíduos da sociedade.

F. I. Fonseca e J. Fonseca esclarecem a verdadeira dimensão pragmática na didáctica da Língua Portuguesa, ao escreverem: “a aula de Português é antes de tudo e sempre aula de língua. Trata-se de desenvolver e estruturar plenamente a **competência comunicativa** do aluno. Esta não pode restringir-se à **competência gramatical**, antes tem de alargar-se às dimensões pragmáticas. O objectivo é levar o aluno a usar melhor a língua, usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo como obtenção de plenitude da realização da adequação do acto verbal à situação de comunicação” (1977: 99).

É ao professor que compete apresentar aos seus alunos a sistematização linguística, procurando levá-los a acreditar nesta verdade. É desta forma que ele demonstrará aos seus discentes a estrutura interna da língua, aproveitando as suas virtualidades ao exigir o cumprimento das suas regras na prática. Ele está encarregado de transmitir todas as dimensões pragmáticas da língua, procurando, conscientemente, realizar todas as tarefas inerentes ao professor de língua como um autêntico professor de comunicação e da vida.

Torna-se assim obrigatório para o professor de Português estudar e saber Linguística, adquirir bases teóricas, como condição necessária para imprimir um cunho científico à sua actuação didáctica em todo o seu exercício docente. Saber Linguística para o professor de Português é antes algo que tem que estar presente desde a base, condicionando a sua própria forma de conceber as determinantes da sua função profissional de docente.

Para imprimir o carácter pragmático na sua carreira profissional, o professor de Português ao revelar o uso correcto da escrita, deve expressá-lo continuamente para

que os seus alunos o sigam fielmente. A escrita deve ocupar o seu lugar preponderante, como sempre foi, no processo do ensino-aprendizagem. Da mesma forma como a escrita, todas as actividades comportamentais da aula de Português, como a leitura de textos, desenvolver-se-ão em simultâneo para o êxito prático-pragmático do Português. Os vários membros componentes de uma formação integral, não são fornecidos só pela escola e, dentro desta, apenas pelo professor de Português, mas sim por todos os intervenientes deste processo.

O professor de Português não pode preencher os seus objectivos formativos falando sobre eles, “mas antes fazendo-os decorrer da realidade das actividades específicas da sua disciplina, centradas à volta do ensino da língua. Só desse modo a função da disciplina de Português será verdadeiramente formativa, desempenhando um papel próprio e insubstituível no conjunto harmonioso da formação do aluno.” Ibidem, (1977: 151).

A dimensão pragmática na didáctica da Língua Portuguesa será, entre outras técnicas, fornecer ao aluno na linguagem e pela linguagem do professor os meios apropriados para que se firme, em liberdade, na comunidade e na sociedade envolvente. O aluno, imitando o próprio professor, estruturará da melhor forma a sua competência linguística, o que fará com que use adequadamente a língua, com a finalidade de obter sucessos mais vantajosos no processo do ensino-aprendizagem.

Segundo F.I. Fonseca e J. Fonseca, (1977: 156), “Um dos aspectos da reflexão linguística é estruturar a **competência comunicativa** o que significa integração actuante e crítica na praxis social, pois que é pela linguagem que o homem assume, se define, se situa perante o mundo e perante os outros homens que actuam sobre eles.”

#### **4.8. Inquérito: Línguas, Léxico e Dicionário**

Este inquérito teve como objectivo conhecer alguns dados sobre as línguas utilizadas pelos nossos alunos e saber como eles encaravam o léxico e os dicionários.

##### **4.8.1. Metodologia de investigação**

O termo metodologia é definido por António Houaiss (2003: 2477) como o “procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa específica de acordo com um plano, é o processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação, apresentação. Conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino ou a prática de uma arte, de um ensino, de uma leitura, etc.”

Por isso, foi necessário preparar criteriosamente o Inquérito com algumas **perguntas** para obtermos respostas objectivas (cf. G.Seco et al.,2012: 75).

Na identificação das informações mais relevantes, apoiamo-nos numa metodologia variada, usando percentagens, esquemas e gráficos com diferentes cores.

##### **4.8.2. População e amostra**

Segundo Carlinhos Zassala (2012: 85), “a população representa o grupo total do qual a amostra será retirada”.

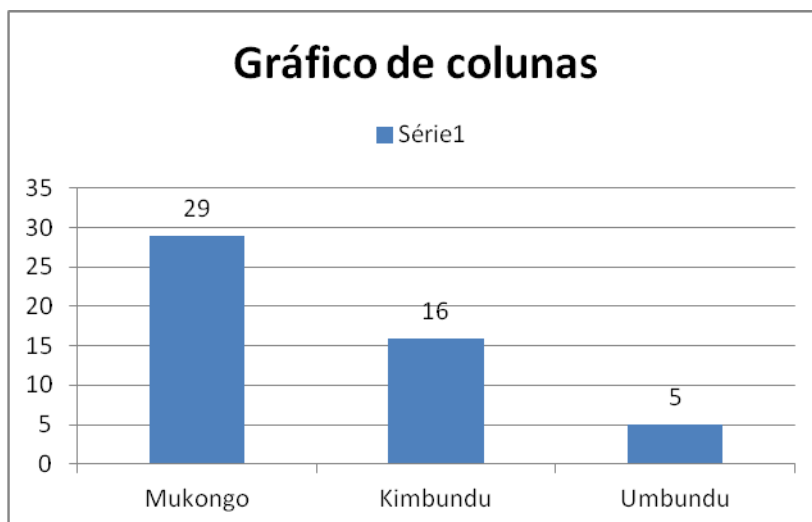
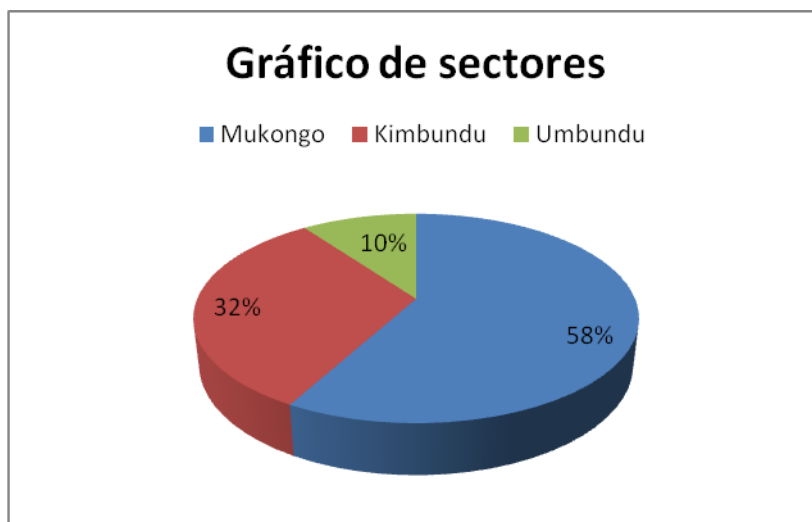
M. de A. Marconi e E. M. Lakatos corroboram a afirmação anterior, definindo amostra como “uma parcela convenientemente seleccionada do universo (população); é um subconjunto do universo.”

Nesta investigação, tivemos como população alvo cento e vinte e cinco indivíduos, mas seleccionámos cinquenta (duas turmas), como amostra de respostas ao inquérito.

#### 4.8.2.1. Análise, tratamento e interpretação dos resultados obtidos a partir do inquérito

**P1: Qual é o seu grupo étnico original?**

Inquiridos	Mukongo	%	Kimbundu	%	Umbundu	%
50	29	58%	16	32%	5	10%



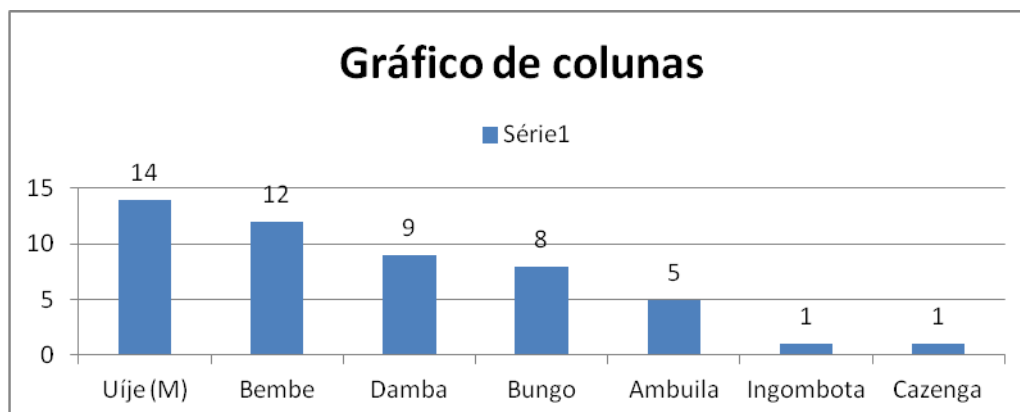
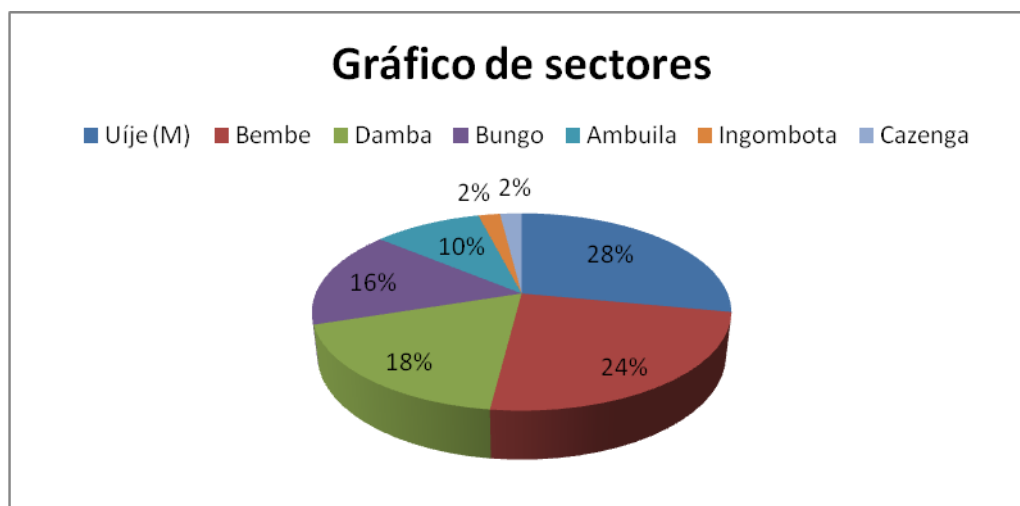
#### **Interpretação**

Dos cinquenta inquiridos, como mostram os gráficos, a maioria é Bakongo, o que significa que têm como língua materna o Kikongo.

**P2: Qual é a sua província e o seu município de origem?**

Uíje(Prov.)	Uíje Mun.	%	Bembe	%	Damba	%	Bungo	%	Ambuila	%
48	14	28	12	24%	9	18%	8	16%	5	10%

Luanda	Ingombota	%	Cazenga	%
2	1	2%	1	2%

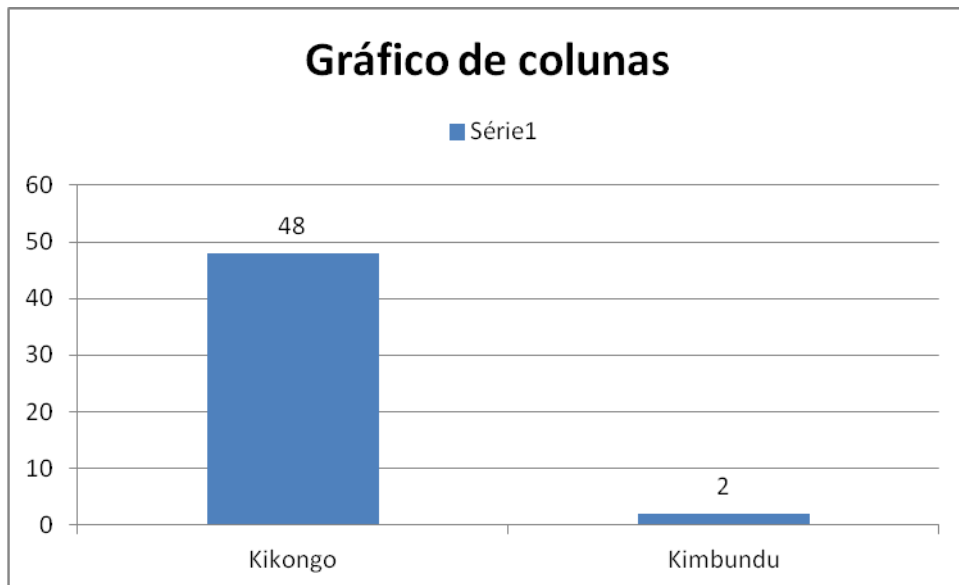
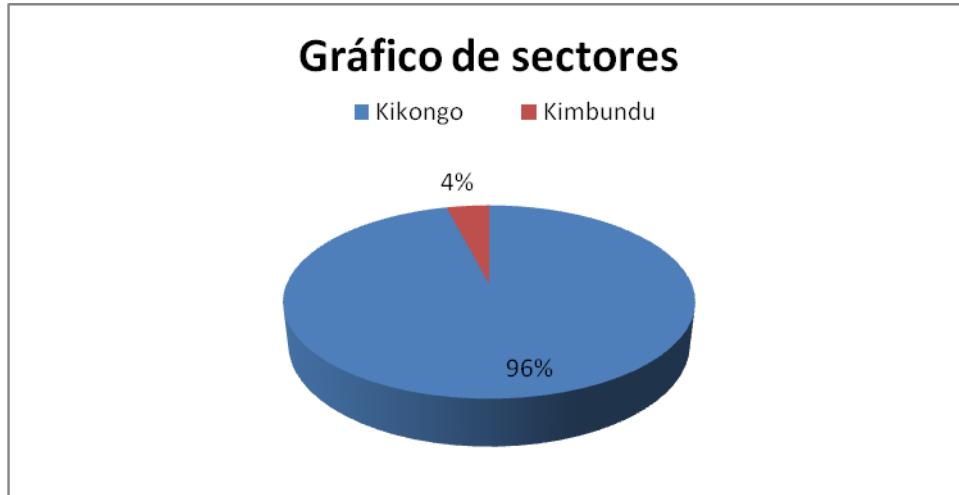


**Interpretação**

A maioria dos entrevistados é da província e do município do Uíje, em que a predomina o grupo etnolinguístico Bantu, Bakongo, que tem como língua materna o Kikongo. Mas é nesta cidade, como em muitas outras de Angola, onde surge uma grande percentagem de crianças e jovens que tem o Português como língua materna.

**P3: De todas as línguas faladas na cidade, qual é a sua língua materna?**

Inquiridos	Kikongo e Português	%	Kimbundu	%
50	48	96%	2	4%

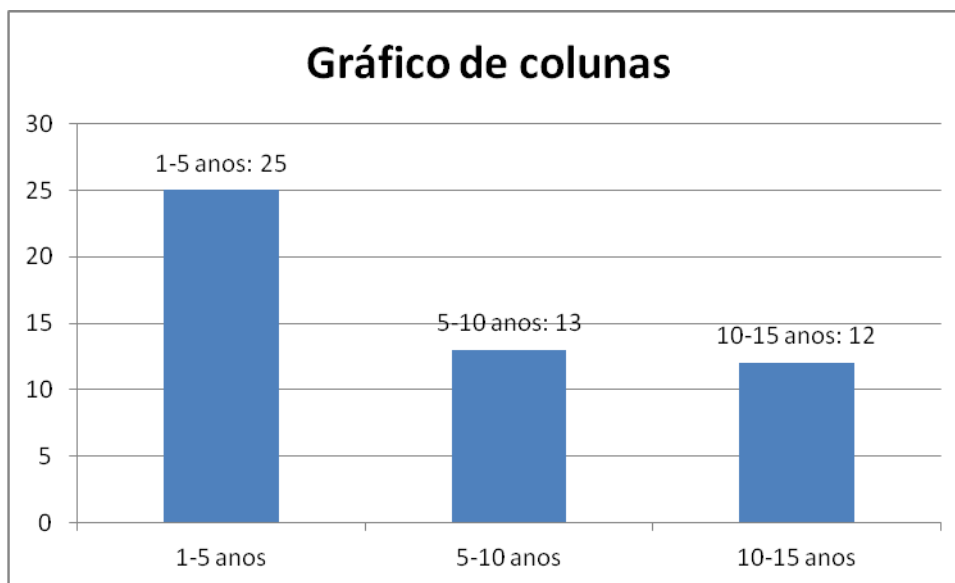
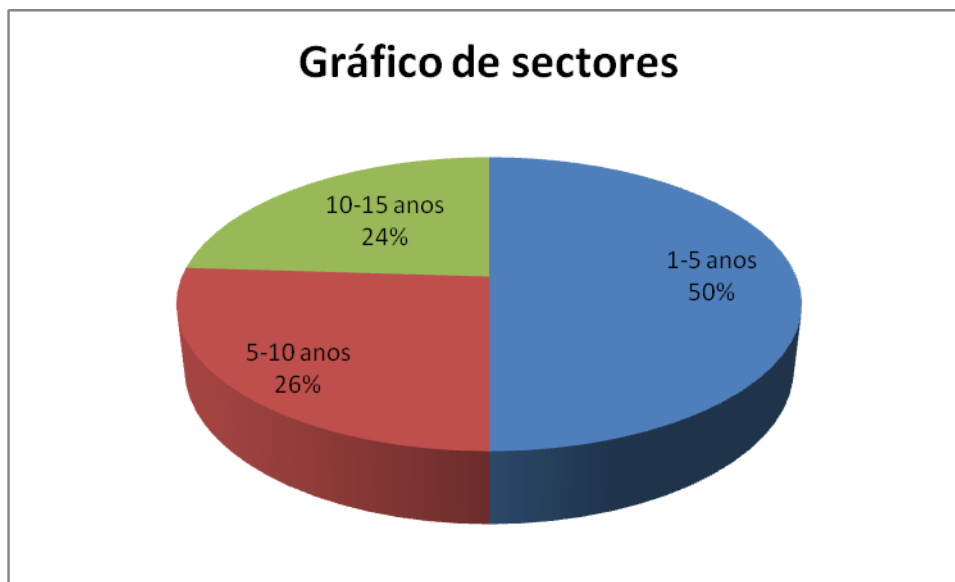


**Interpretação**

A percentagem maior é relativa ao Kikongo e o Português como nos indicam os gráficos.

#### P4: Quando é que começou a aprender o Português?

Inquiridos	1-5 anos	%	5-10 anos	%	10-15 anos	%
50	25	50%	13	26%	12	24%

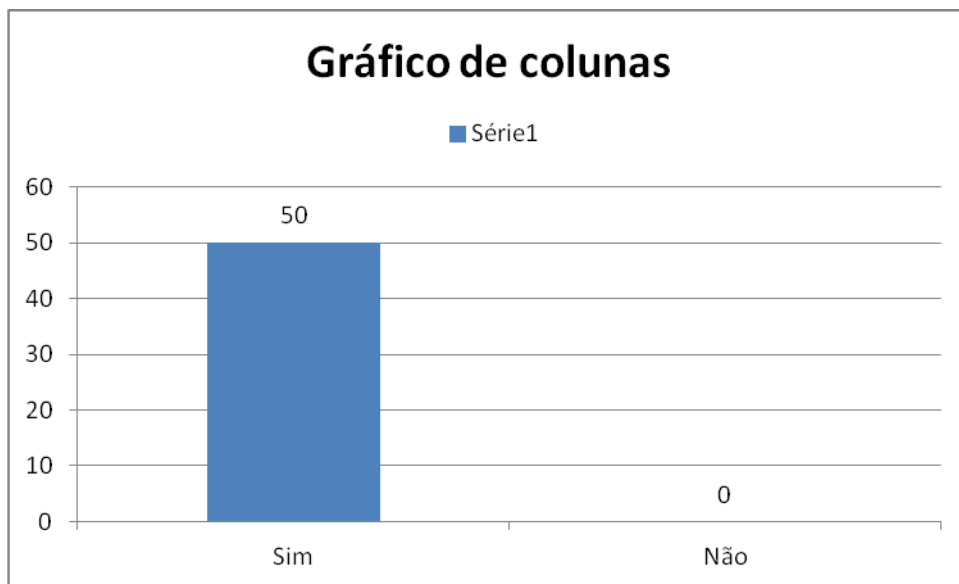


#### Interpretação

Não obstante metade dos inquiridos tenham iniciado a aprendizagem do Português em tenra idade, outra metade, só depois dos 10 anos tiveram contacto com esta língua.

**P5: Já ouviu falar do léxico?**

Inquiridos	Sim	%	Não	%
50	50	100%	0	0%

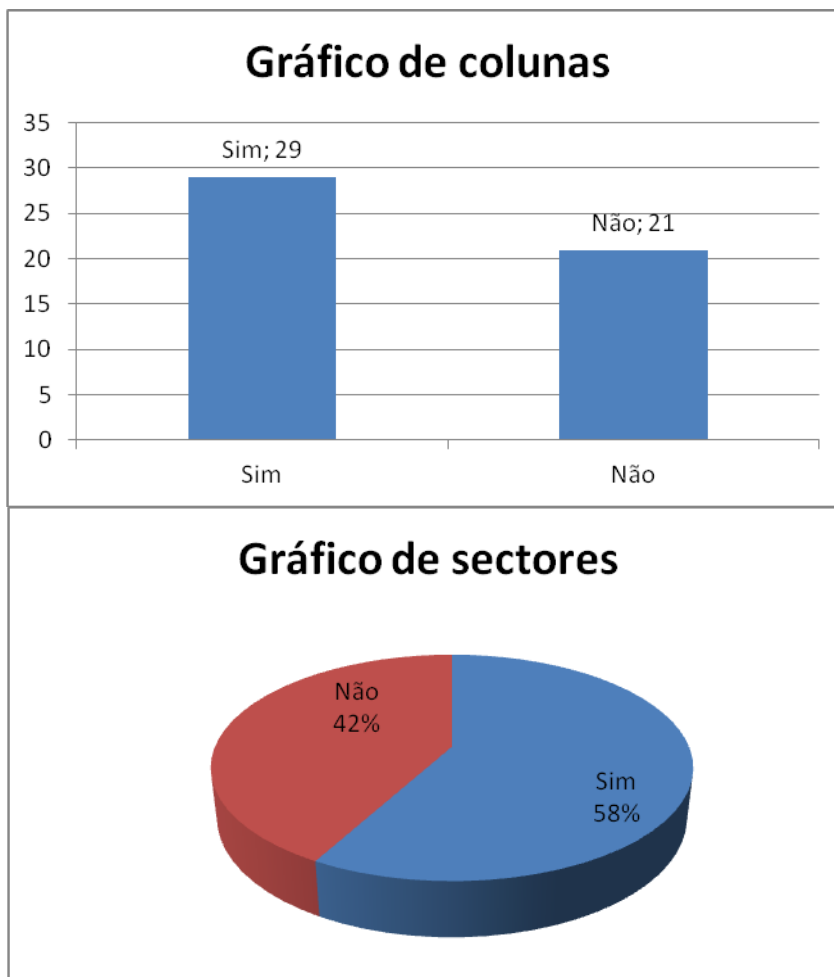


**Interpretação**

Todos já ouviram falar do léxico, mas não apresentam qualquer explicação.

### P6: Já ouviu falar da Lexicologia?

Inquiridos	Sim	%	Não	%
50	29	58%	21	42%

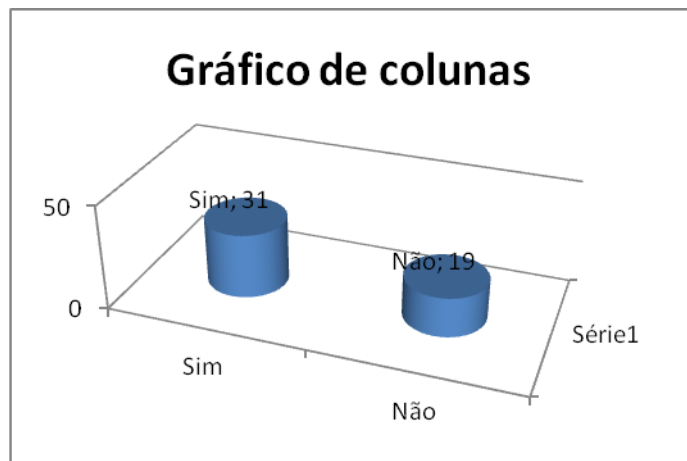


### Interpretação

Já ouviu, mas não sabe definir.

**P7: Já ouviu falar da Lexicografia?**

Inquiridos	Sim	%	Não	%
50	31	62%	19	38%

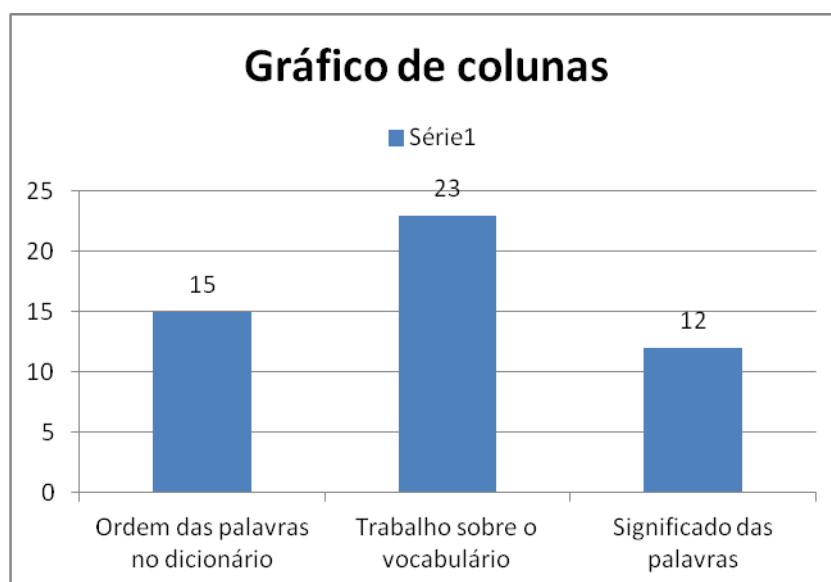
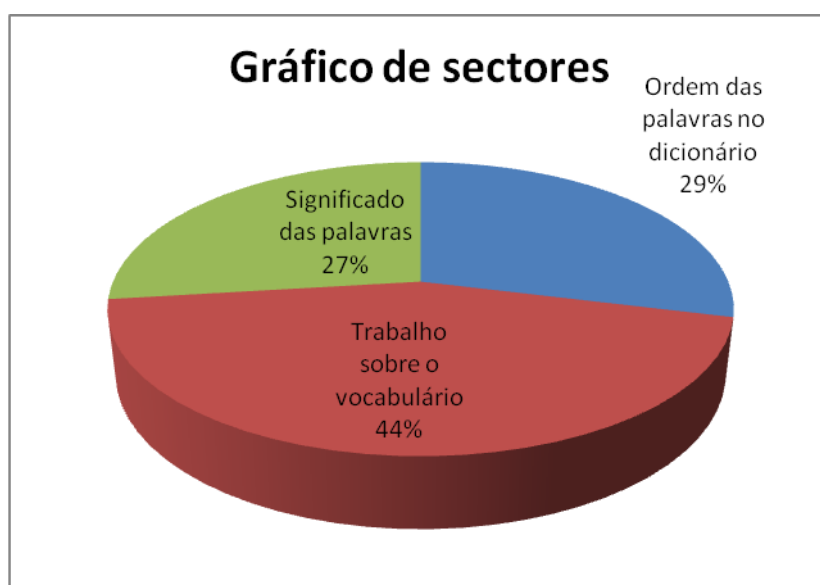


**Interpretação**

A análise desta questão é idêntica à da Lexicologia: ouviram, mas não sabem definir.

### P8: O que é a Lexicografia?

Inquiridos	Ordem das palavras no dicionário	%	Trabalhos sobre o vocabulário	%	Significado das palavras	%
50	15	29%	23	44%	12	27%

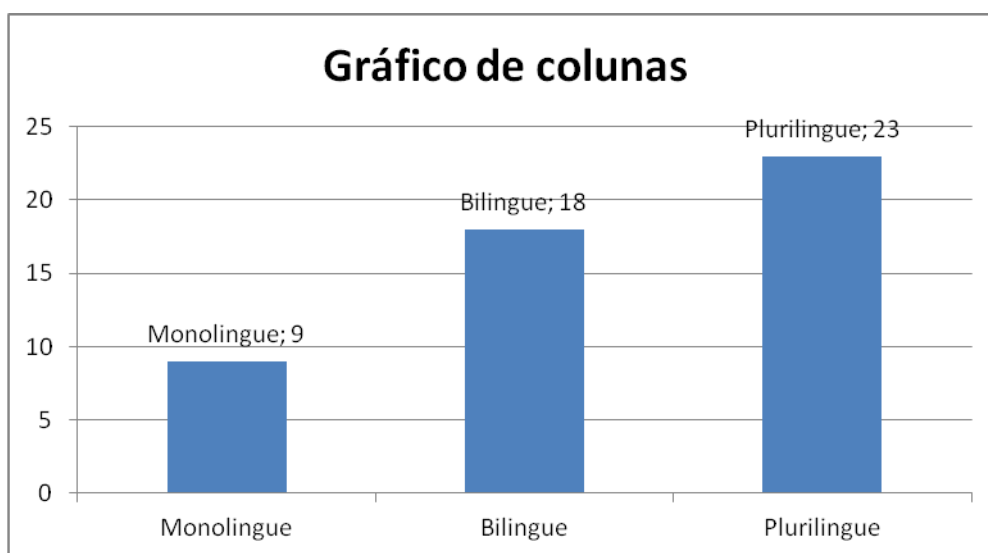
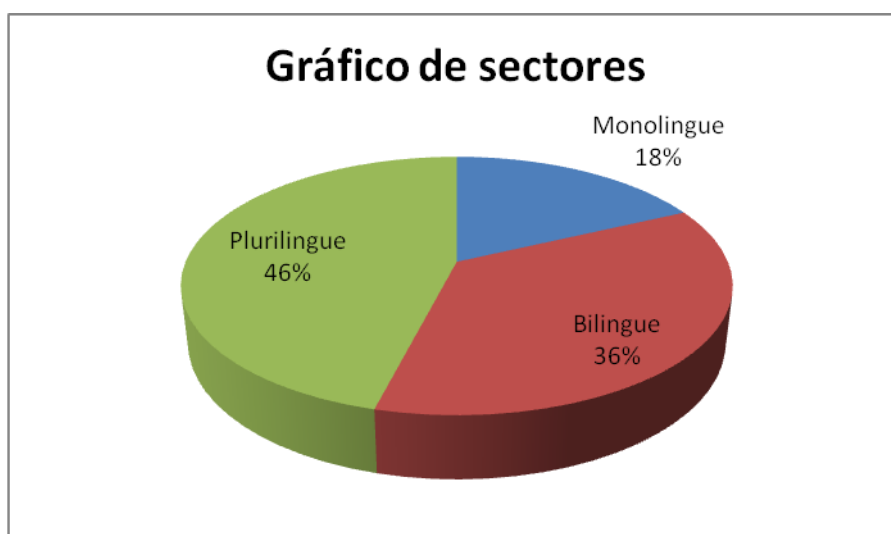


### Interpretação

Vê-se claramente uma confusão de conceitos, pois que a Lexicografia é a elaboração dos dicionários que tem como parte teórica a metalexigrafia.

**P9: Que tipo de dicionário gosta mais de usar?**

Inquiridos	Monolingue	%	Bilingue	%	Plurilingue	%
50	9	18%	18	36%	23	46%

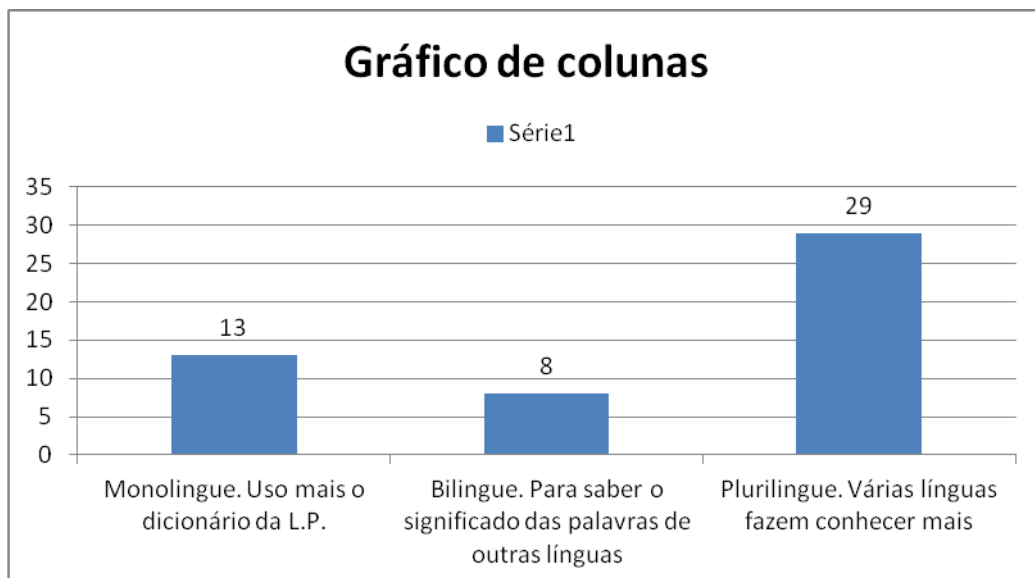
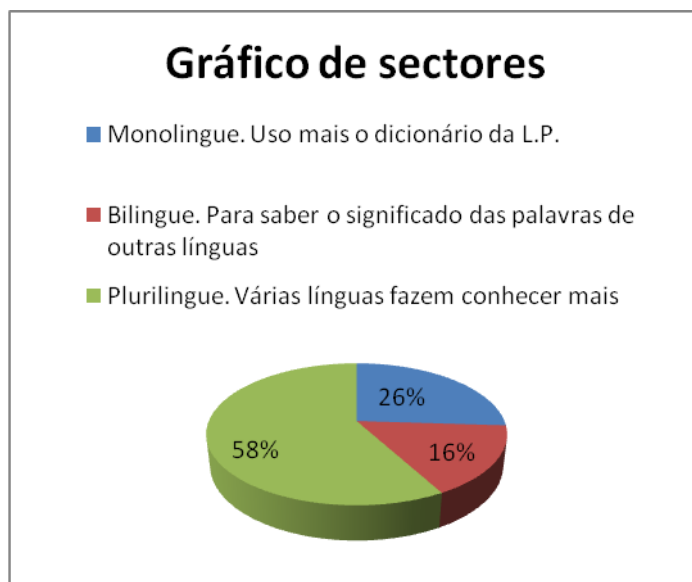


**Interpretação**

Depende do nível académico, contudo o monolíngue é sempre o mais utilizado, o suporte dos outros em termos de escolaridade.

### P10: Porquê?

Inquiridos	Monolíngue. Porque uso mais o dicionário de Língua Portuguesa.	%	Bilíngue. Para saber o significado das palavras noutra língua.	%	Plurilíngue. várias línguas permitem o acesso a mais conhecimentos.	%
50	13	26%	8	16%	29	58%

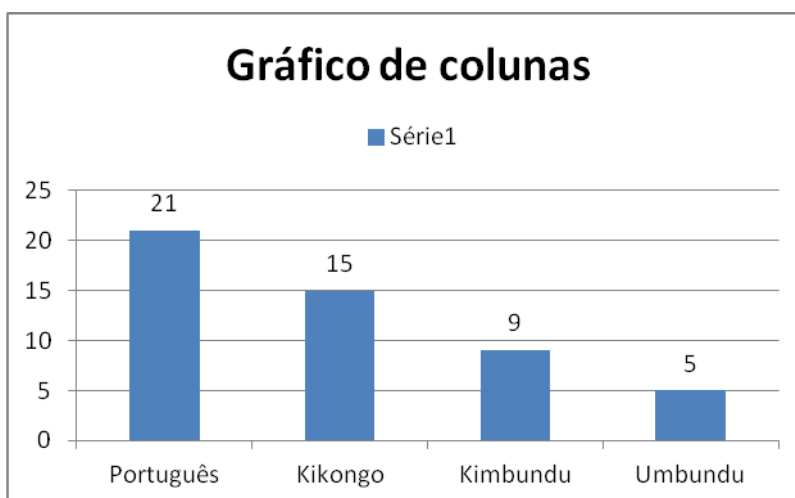
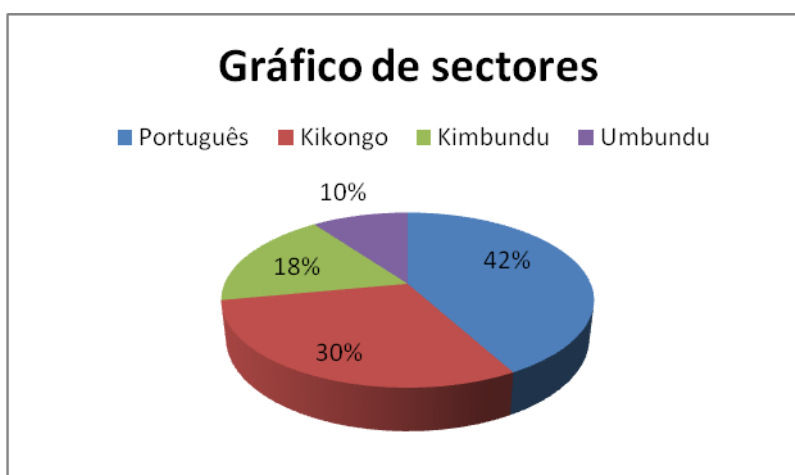


### Interpretação

As respostas dizem respeito ao tipo de dicionário mais usado.

#### P11: Que língua gostaria de conhecer ou estudar mais?

Inquiridos	Português	%	Kikongo	%	Kimbundu	%	Umbundu	%
50	21	42%	15	30%	9	18%	5	10%



### Interpretação

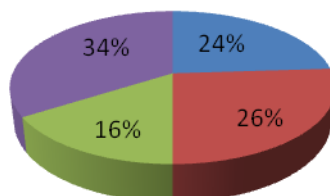
Nestas respostas reflecte-se a importância do uso social e comunicacional de cada uma delas; a que tiver mais prestígio social terá uma maior procura.

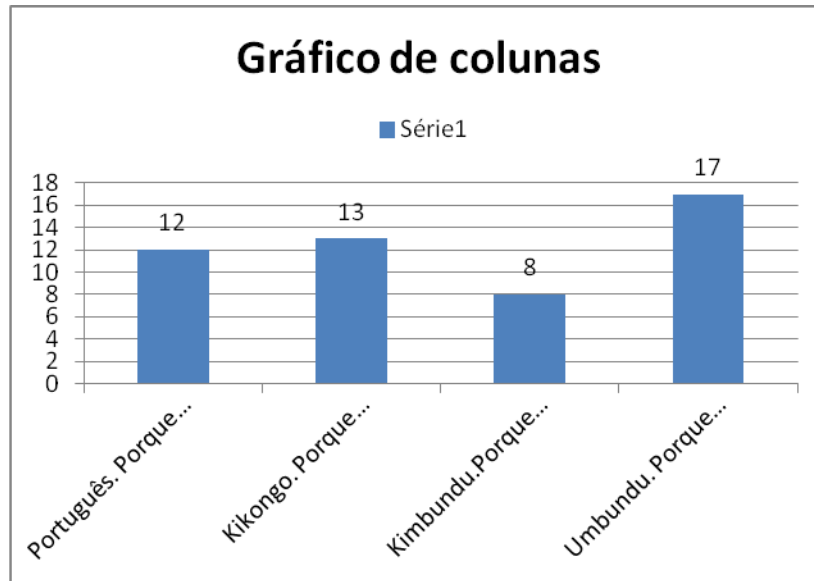
## P12: Porquê?

Inquiridos	Português. Porque é a língua veicular do nosso país.	%	Kikongo. Porque faz parte das línguas maternas do país.	%	Kimbundu. Porque há conexão entre as línguas bantu.	%	Umbundu. Porque é bom aprender mais.	%
50	12	24%	13	26%	8	16%	17	34%

### Gráfico de sectores

- Português. Porque é a língua veicular do nosso país
- Kikongo. Porque faz parte das línguas maternas do país
- Kimbundu. Porque há conexão entre as línguas bantu
- Umbundu. Porque é bom aprender mais



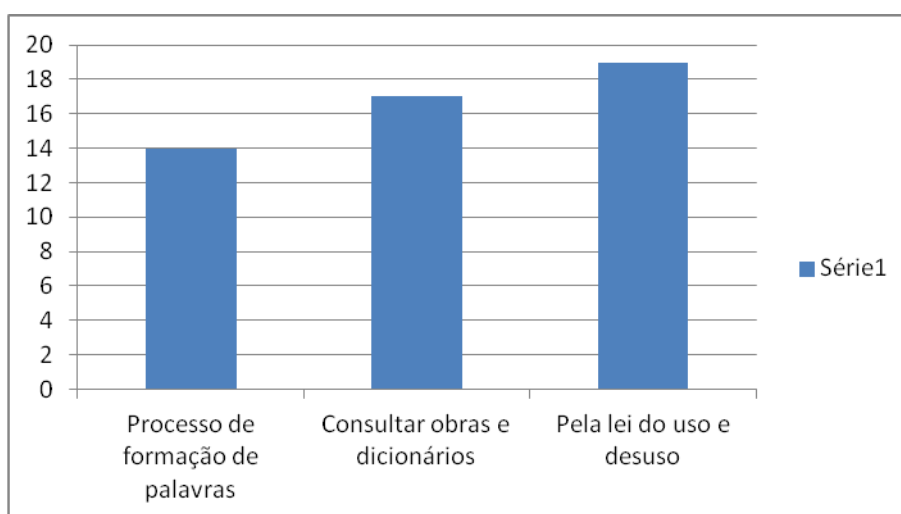


### Interpretação

A que mais prestígio social ou comercial tiver, será sempre a mais escolhida por todos.

### P13: Como podia enriquecer o léxico da sua língua?

Inquiridos	Processo de formação de palavras.	%	Consultar obras e dicionários	%	Pelo uso	%
50	14	28%	17	34%	19	38%



### Interpretação

Para enriquecer o léxico de uma qualquer língua, pede-se que se estude a mesma para se compreender efectivamente os respectivos processos de formação de novas palavras

### QUADRO GERAL DOS INQUIRIDOS

Idade	ICM	12ª		T	13ª		T	F <sub>t</sub>	%	
		M	F	MF	M	F	MF	MF	MF/12ª	MF/13ª
17-22	19,5	2	2	4	2	2	4	8	8	8

23-28	25,5	2	2	4	3	3	6	10	8	12
29-34	31,5	3	2	5	2	3	5	10	10	10
35-40	37,5	2	1	3	2	2	4	7	6	8
41-46	43,5	2	2	4	2	3	5	9	8	10
47-52	49,5	1	1	2	2	2	4	6	4	8
<b><math>\Sigma</math></b>	<b>207</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>50</b>	<b>44%</b>	<b>56%</b>

**ICM= Intervalo da Classe Média**

**T= Total**

**M= Masculino**

**2X= Duas vezes**

**F= Feminino**

**F<sub>t</sub> = Frequência total**

**$\Sigma$ = Somatório**

**MF = Masculino e Feminino**

A pesquisa foi realizada em duas turmas do Curso de Língua Portuguesa, Turmas A e B, onde seleccionámos 22 e 28 alunos respectivamente em cada uma das turmas, o que totalizou cinquenta alunos. Formulámos um inquérito com algumas perguntas que os alunos procuraram responder com todo o sigílio e anonimato.

## CAPÍTULO V

### MODELO DO DICIONÁRIO BILINGUE PORTUGUÊS-KIKONGO

#### 5. 1. Composição do *corpus UÍJECOR*

Constituímos o *corpus UÍJECOR*, um *corpus* textual, com o objectivo de observar o léxico utilizado pelos alunos das classes a quem se destina o dicionário.



O *corpus UÍJECOR* é um *corpus* que integra os textos dos manuais da 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes do Ensino Geral de Angola. A constituição deste corpus tem por objectivo analisar o léxico existente nesses manuais e comparar o léxico desses manuais de diferentes níveis de ensino.

O *corpus UÍJECOR* permite-nos efectuar uma reflexão sobre a pertinência dos textos dos manuais no processo do sucesso educativo e no desenvolvimento da competência lexical dos alunos destas classes.

Paralelamente, organizámos um **corpus de textos de alunos** com a finalidade de observar o léxico utilizado pelos alunos da fase etária em análise. São redacções de expressão livre, não impondo aos alunos nenhuma temática particular, efectuados nas 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes dos anos académicos 2011 a 2013, respectivamente.

Mas este corpus de textos de alunos não chegou a ser informatizado em função desta investigação. Contamos fazê-lo num futuro próximo. No entanto, deste conjunto de textos, extraímos cinco que apresentamos nos Anexos; são visíveis as dificuldades da expressão escrita dos alunos.

Definimos *corpus* como “un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire, ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. On parle de corpus pour désigner la nature de la compétence linguistique unilingue, bilingue diglotte actifs ou passifs. Il est formé par l’ensemble des données nécessaires, la production langagière et la compétence linguistique” J.-P. Cuq, (1990: 57).

Mas um *corpus* não é apenas um conjunto de dados linguísticos que serve de base de análise a uma investigação. Um *corpus textual* é um conjunto de textos escritos (ou eventualmente orais) em formato electrónico/digital, cuja organização resulta de critérios pré-estabelecidos.

O *corpus* deve ser homogéneo e pertinente (cf. A. Condamines, 2005) de modo a responder aos objectivos da investigação.

Os *corpora* textuais permitem uma observação dos usos, num dado momento sincrónico da língua.

A partir de 1964 surgem os primeiros *corpora textuais* que servem de base à investigação em Lexicologia e Lexicografia. Em França, sob a orientação de Bernard Quemada e Paul Imbs (1971-1994), surge o primeiro *corpus textual*, o *corpus FRANTEXT* que permitiu a elaboração de um novo dicionário da Língua Francesa, o *Trésor de la*

*Langue Française* pela equipa do Institut National de la Langue Française do CNRS – Centre National de Recherche Scientifique.

Na mesma década, em Inglaterra, na Universidade de Birmingham, John Sinclair cria um *corpus textual* com o objectivo de elaborar um dicionário de língua corrente, o *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1987).

Assim, a partir de 1964, assistimos ao aparecimento de um novo conceito de *corpus*, o **corpus textual electrónico**, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento dos estudos linguísticos, dando origem àquilo que hoje alguns defendem ser uma disciplina específica – a *Linguística de corpus* e, indiscutivelmente, para o desenvolvimento da Lexicografia.

Para a Língua Portuguesa, destacam-se três tipos de *corpora* elaborados com finalidades Lexicográficas desta língua:

- a) *Corpus de Referência do Português Contemporâneo*, desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, sob a coordenação de Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, do qual, dados foram usados na confecção do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea.
- b) *Corpus do Laboratório de Lexicografia* da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), sob a coordenação de Francisco da Silva Borba, que serviu de base à elaboração do Dicionário de Usos do Português do Brasil.
- c) *Corpus do projecto Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI a XIX*, ainda em desenvolvimento, sob a coordenação de Maria Tereza Biderman.

A compilação de vastos *corpora* textuais como base para o trabalho lexicográfico permitiu o desenvolvimento de toda uma Lexicografia baseada em *corpus* ou noutras finalidades linguísticas.

Passamos a apresentar a **caracterização do corpus UIJECOR**. Para a sua análise utilizámos **Hyperbase**, um software hipertexto criado por Étienne Brunet.

O *corpus* é o constituído por três *subcorpus* que integram cada um dos manuais; os subcorpus são separados por códigos &&&...&&&. Apresentamos um pequeno extracto.

&&&DÉCIMA CLASSE&&&  
 A LÍNGUA QUE NOS CONSTRÓI  
 Não há como a brutal aspereza do alemão quando o que se pretende é intimidar alguém. Experimente, por exemplo, gritar "Macht es Ihnen etwas aus, wenn ich rauche?", enquanto arranha o ar com os punhos, e vai ver que o efeito é aterrador. A frase em causa, no entanto, significa simplesmente "importa-se que eu fume?"[.....]

E o espanhol? Quando era criança acreditava que fosse uma língua inventada pelos palhaços. Talvez porque os palhaços da minha infância fossem invariavelmente de origem espanhola, talvez porque o espanhol me parecesse uma forma desastrada de falar português.

&&&DÉCIMA PRIMEIRA CLASSE&&&  
 [.....]  
 &&&DÉCIMA SEGUNDA CLASSE&&&  
 [.....]

### 5.1.1.Frequências, subfrequências e índice hierárquico

O *corpus* tem um **total de 85.537 formas-ocorrências e 13.359 formas**

Formas-número de ocorrências		Número de formas
Décima	: 33.440.....	7.157
Décima Primeira:	26.502.....	6.207
Décima Segunda:	25.595 .....	5.956
<b>Total:</b>	<b>85.537</b> .....	<b>13.359</b>

Confrontar o quadro que se segue:

C:\HYPERB-1\QIBONGU.EXE

**Occurrences, vocables, étendue**

N°	TITRE	OCURRENCES	VOCABLES	Prob P	Prob Q	ABREGE	CODE
1	DÉCIMA	33440	7157		1	DÉCIMA	DÉ
2	DÉCIMA	26502	6207		1	DÉCIMA	D1
3	SEGUNDA	25595	5956		1	SEGUNDA	SE
TOTAL		85537	13359				

Etendue et prob.  
 Richesse et hapax  
 Acroiss. chrono.  
 Acroiss. inverse  
 Hautes fréqu.  
 Distrib. fréqu.  
 Distance  
 Tranches  
 ÉVOL. alphab.  
 ÉVOL. hiérarch.

Windows taskbar: Iniciar, PT, O meu computa..., C:\hyperbas-me..., C:\HYPERB-1\..., 2:45

## ÍNDICE HIERÁRQUICO – um extracto

C:\HYPERB-1\QIBONGU.EXE

**Les hautes fréquences**

61	117	poesia
62	117	está
63	117	angola
64	114	munido
65	113	tudo
66	113	depois
67	113	até
68	112	nas
69	110	3
70	109	poema
71	106	vida
72	106	isso
73	100	aos
74	96	seus
75	96	meu
76	95	palavras
77	94	tempo
78	94	porque
79	94	fazer
80	94	bem
81	93	te
82	93	num
83	93	anos
84	92	literatura
85	92	este
86	92	dois
87	91	outros
88	90	esta
89	89	ela
90	89	casa
91	87	nós
92	87	grande
93	84	outro
94	84	nostra
95	82	obra
96	82	nunca

Etendue et prob.  
 Richesse et hapax  
 Acroiss. chrono.  
 Acroiss. inverse  
 Hautes fréqu.  
 Distrib. fréqu.  
 Distance  
 Tranches  
 ÉVOL. alphab.  
 ÉVOL. hiérarch.

Liste des mots fréquents (par fréquences décroissantes)

Windows taskbar: Iniciar, 2 Windows E..., frequencias.doc ..., C:\HYPERB-1\..., 2:51

O índice hierárquico permite-nos observar as formas mais frequentes e as menos frequentes.

Apresentamos um extracto do *Dicionário de Subfrequências de formas (não lematizadas)* que extraímos com a ajuda do *Hyperbase*. Este dicionário apresenta na primeira coluna o total das frequências das formas não lematizadas. As três colunas são relativas a cada um dos subcorpus analisado. Através deste Dicionário podemos observar a distribuição das formas em cada um dos subcorpus.

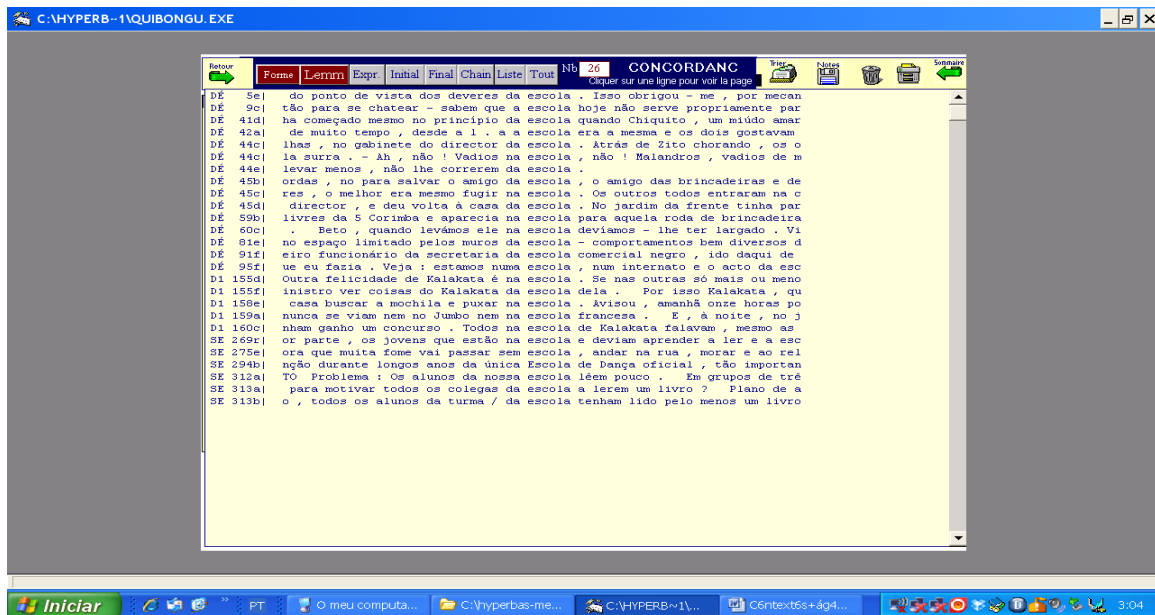
#### DICIONÁRIO DE SUBFREQUÊNCIAS : FORMAS (alguns extractos)

anglicização	1	1	0	0
Angola	117	38	33	46
angolana	59	16	11	32
angolanas	11	1	2	8
angolanizado	1	1	0	0
angolano	31	8	11	12
angolanos	39	7	14	18
angústia	6	1	2	3
animação	2	0	0	2
animada	2	0	2	0
animados	1	0	1	0
animais	5	1	2	2
animal	7	3	2	2
animalzinho	1	0	1	0
animando	1	0	1	0
animar	1	0	0	1
ânimo	1	1	0	0
ânimos	1	0	1	0
aniversário	1	0	1	0
ano	36	24	6	6
Kikongo	3	0	3	0
Kimbundu	1	0	1	0
Kinaxixe	1	0	1	0
kizombas	1	0	1	0
linguagem	24	16	2	6
linguagens	1	0	0	1
linguajar	1	0	0	1
línguas	16	6	3	7

## 5.1.2. Concordâncias

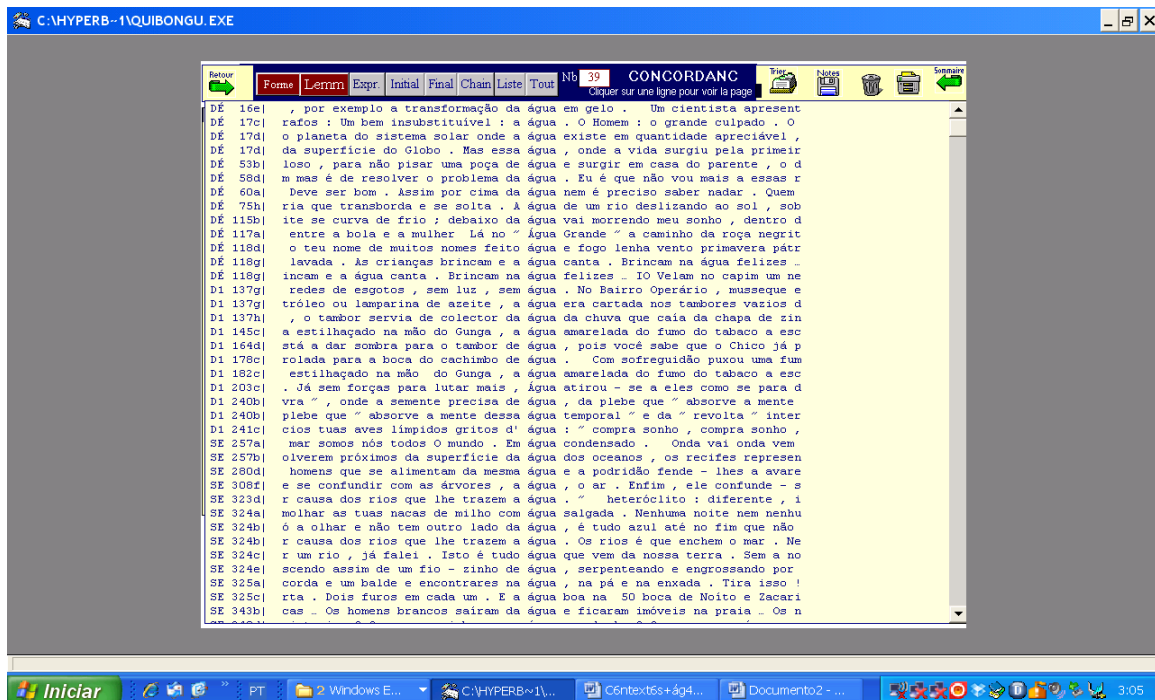
A função *concordance* permite-nos extrair uma concordância que é um tipo de contexto-máquina extraído automático em torno de uma forma-pólo para observar particularidades linguísticas. As unidades lexicais **escola e água** são muito frequentes.

### escola



The screenshot shows a software window titled "C:\HYPERB-1\QUIBONGU.EXE" with a menu bar including "Retour", "Forme", "Lerrm", "Expr", "Initial", "Final", "Chan", "Liste", "Tour", and "Nb". The search term "escola" is entered in the "Nb" field. The main window displays a list of text lines with their corresponding line numbers and the word "escola" highlighted in each line. The text includes various sentences and paragraphs related to school life.

### água



The screenshot shows a software window titled "C:\HYPERB-1\QUIBONGU.EXE" with a menu bar including "Retour", "Forme", "Lerrm", "Expr", "Initial", "Final", "Chan", "Liste", "Tour", and "Nb". The search term "água" is entered in the "Nb" field. The main window displays a list of text lines with their corresponding line numbers and the word "água" highlighted in each line. The text includes various sentences and paragraphs related to water, such as its properties and uses.

### 5.1.3.Contextos

Através da função *contexte* extraímos contextos de formas ou de unidades lexicais muito frequentes como *Angola* e *Luanda, língua, poesia*. São “contextos de substância”, termo proposto por R.Galisson (1983) que designa o tipo de contexto de onde é possível extrair elementos de significação, polissemias ou outras relações lexicais.

#### Angola

The screenshot shows the CAHYPERBAS software interface. The window title is 'C:\HYPERBAS\MIGUELX.EXE'. The menu bar includes 'Retour', 'Notes', 'Champs', 'Forme', 'Lemme', 'initial', 'final', 'LONG', 'parag', and 'CONTEXTES page 1'. The toolbar contains icons for 'autres résultats', 'ajout', and 'suppression'. The main text area displays the following content:

**ANGOLA É DOS ANGOLANOS**  
DÉCIMA CLASSE Page: 46 b (1ère occ.)

Sou de Mortágua ... Onde fica ? Atalhou Luis Alvim em desespero de causa . Muito longe , muito longe de Évora ou de Bragança . Mas como lhe ia dizendo , para além disso , sou de família humilde , meu pai é lavrador . Vim para ANGOLA com o fito de conseguir um pé - de - meia que me permita regressar à metrópole para depois tirar uma especialidade no estrangeiro . - E , coçando a cabeça , prosseguiu : - Não vejo qualquer ligação com os ... Luis Alvim , até ai banhado em suor pela importância do discurso , quedou - se numa secura fria e congelada que começava na espinha .

DÉCIMA CLASSE Page: 54 a (2ème occ.)

E Luandino traz para o seu texto o traçado diferente dessas linhas que enlaçam na semelhança dos rosados tons , sublinhando a possibilidade do encontro de valores diversos , harmonizados na consonância da solidariedade . Não seria Zeca Silva a representação do indivíduo que , mesmo sendo portador dos poderes conferidos pelo estatuto de colonizador , é capaz de se integrar ao grupo dos colonizados por assumir uma ideologia de igualdade e liberdade ? Não estaria representada , nesta cena ficcional tão bem tramada , a origem do pacto que , reunindo intelectuais de diferentes origens , solidificou a resistência empenhada em resgatar a dignidade dos oprimidos e combater a violência dos opressores , afirmando a validade dos anseios de liberdade e justiça ? A literatura angolana regista em suas representações ficcionais não apenas os momentos mais significativos da luta que se travou em ANGOLA entre colonizadores e colonizados , mas também os desdobramentos desses conflitos .

DÉCIMA CLASSE Page: 81 d (3ème occ.)

Neste conto concretiza - se , como ficção extremamente bem realizada , a reprodução de um momento histórico de irrefutável importância para a libertação de ANGOLA : o estabelecimento da luta armada . Os bastidores dos movimentos de resistências são sugeridos nas entrelinhas desta narrativa de Luandino através do episódio do bilhete escrito por Zito Makoa :

DÉCIMA CLASSE Page: 84 a (4ème occ.)

ANGOLA É DOS ANGOLANOS e do clima de suspense e sigilo que se cria em torno destas palavras tão dificilmente resguardadas pela coragem de dois pioneiros que - mesmo representando raças distintas - pactuam com o sonho de liberdade cuja expressão é registada pelas letras gordas e tortas de uma criança angolana . A luminosidade da esperança de novas conquistas expande - se na segunda parte do texto e fundamenta - se na possibilidade de mudança a partir do encontro dos desiguais .

DÉCIMA CLASSE Page: 84 b (5ème occ.)

Arriscar - se além de seus limites , ultrapassar as fronteiras sociais , raciais e políticas para ir ao encontro do outro significa assumir com ele a mesma bandeira de luta , e nesta " ANGOLA É DOS ANGOLANOS " - concretiza - se o verdadeiro sentido da aprendizagem vivenciado por Zito Makoa e Zeca Silva : a descoberta da confiança , o significado da igualdade e a doçura da alegria . Com isso , os dois amigos enfrentaram a hostilidade dos colegas , a crueldade da professora e a autoridade do director para preservar a mensagem de liberdade que lhes infundia coragem e resistência .

DÉCIMA CLASSE Page: 85 a (6ème occ.)

#### água

The screenshot shows the CAHYPERBAS software interface. The window title is 'C:\HYPERB-1\QUBONGU.EXE'. The menu bar includes 'Retour', 'Notes', 'Champs', 'Forme', 'Lemme', 'initial', 'final', 'LONG', 'parag', and 'CONTEXTES page 1'. The toolbar contains icons for 'autres résultats', 'ajout', and 'suppression'. The main text area displays the following content:

**A forma e a estrutura da Terra são estudadas na geologia , enquanto a meteorologia observa o estado do tempo e a atmosfera da Terra . A matemática - estudo dos números , formas e quantidades - permite aos cientistas efectuar medições e cálculos e compreender os resultados das suas experiências e investigações . A ciência não se limita ao que acontece dentro de um laboratório está sempre à nossa volta . As máquinas começam a funcionar e desempenham as suas tarefas porque obedecem a certas leis científicas que controlam o seu funcionamento . E se se avariam é porque outras leis científicas as impedem de funcionar . Estas leis foram descobertas porque os cientistas olharam para o mundo à sua volta e observaram acontecimentos , por exemplo a transformação da ÁGUA em gelo .**

DÉCIMA CLASSE Page: 16 e (1ère occ.)

Baseando - te nas ideias -- chave contidas em cada um deles , que a seguir te apresentamos , indica as divisões dos respectivos parágrafos : Um bem insubstituível : a ÁGUA . O Homem : o grande culpado . O último refúgio também está em perigo . A tecnologia não é uma ameaça . O Homem poderá ainda repensar a sua atitude perante a Natureza . O MAR , A NOSSA HERANÇA .

DÉCIMA CLASSE Page: 17 c (2ème occ.)

A Terra é o único planeta do sistema solar onde a ÁGUA existe em quantidade apreciável , pois cobre cerca de sete décimos da superfície do Globo . Mas essa ÁGUA , onde a vida surgiu pela primeira vez e da qual todos os organismos ainda dependem para sobreviver , foi - nos dada de uma vez por todas : não haverá mais . A História recordará a nossa época como um período de crise em que o Homem , o principal causador de toda a poluição , pôs em perigo o meio ambiente , incluindo o mar , sustentáculo da vida .

DÉCIMA CLASSE Page: 17 d (3ème occ.)

A Terra é o único planeta do sistema solar onde a ÁGUA existe em quantidade apreciável , pois cobre cerca de sete décimos da superfície do Globo . Mas essa ÁGUA , onde a vida surgiu pela primeira vez e da qual todos os organismos ainda dependem para sobreviver , foi - nos dada de uma vez por todas : não haverá mais . A História recordará a nossa época como um período de crise em que o Homem , o principal causador de toda a poluição , pôs em perigo o meio ambiente , incluindo o mar , sustentáculo da vida .

## língua

C:\HYPERB~1\QUIBONGU.EXE

Retour Notes Charade Forme Lemme initial final LONG para: CONTEXTES page 1  
expression cooccur liste 71 Cliquer un extrait pour voir la page autres résultats Sommaire

**A LÍNGUA QUE NOS CONSTRÓI**  
DÉCIMA CLASSE Page: 1 a (1ère occ.)

E o espanhol ? Quando era criança acreditava que fosse uma LÍNGUA inventada pelos palhaços . Talvez porque os palhaços da minha infância fossem invariavelmente de origem espanhola , talvez porque o espanhol me parecesse uma forma desastrada de falar português . Hoje , continuo a acreditar que o espírito festivo dos espanhóis - uma cortina de melancolia separa Portugal da Península - se deve ao uso da LÍNGUA .  
DÉCIMA CLASSE Page: 3 a (2ème occ.)

E o espanhol ? Quando era criança acreditava que fosse uma LÍNGUA inventada pelos palhaços . Talvez porque os palhaços da minha infância fossem invariavelmente de origem espanhola , talvez porque o espanhol me parecesse uma forma desastrada de falar português . Hoje , continuo a acreditar que o espírito festivo dos espanhóis - uma cortina de melancolia separa Portugal da Península - se deve ao uso da LÍNGUA .  
DÉCIMA CLASSE Page: 3 b (3ème occ.)

Ao sol dos trópicos , em Africa e no Brasil , a LÍNGUA portuguesa floresceu . Nos países onde se fala português ficou sempre , no entanto , uma sombra da melancolia lusitana , o que explica a morna , o chorinho , o culto particularíssimo da saudade . Nós criamos as línguas e depois elas recriam - nos a nós . Escritores como o brasileiro Guimarães Rosa ou o moçambicano Mia Couto tornaram - se conhecidos como inventores de palavras . Raramente , porém , as palavras criadas por um escritor ganham vida real , ou seja , alcançam a linguagem do povo . As palavras não têm autor . Conheço no entanto um brasileiro que se orgulha de ter dado nome não a um objecto - o que seria relativamente vulgar - , mas a um povo .  
DÉCIMA CLASSE Page: 3 b (4ème occ.)

A equipe foi - se embora e alguns meses depois um grupo de antropólogos chegou ao local . Gustavo tem a certeza que os índios receberam a delegação , efusivamente , com a única frase que sabiam em português . Os antropólogos acharam provavelmente que era uma afirmação identitária . O facto é

Iniciar PT 2 Windows E... frequencias.doc... C:\HYPERB~1\... 2:54

## poesia

C:\HYPERB~1\QUIBONGU.EXE

Retour Notes Charade Forme Lemme initial final LONG para: CONTEXTES page 1  
expression cooccur liste 117 Cliquer un extrait pour voir la page autres résultats Sommaire

**Rosa . Rosa do mundo . Queimada . Suja de tanta palavra . Primeiro orvalho sobre o rosto . Que foi pétala a pétala lenço de soluços . Obscena rosa . Repartida . Amada . Boca ferida , sopro de ninguém . Quase nada . Eugénio de Andrade , Rosa do Mundo , in POESIA , Ed . Fundação Eugénio de Andrade . Lê o texto que se segue , e sublinha as passagens que justificam o título A Rosa do Mundo .**  
DÉCIMA CLASSE Page: 27 a (1ère occ.)

Há muitos e muitos milhares de anos , a POESIA aproximou - se do homem e tão próximos ficaram , que ela se instalou no seu coração . E começaram a ver o mundo conjuntamente estabelecendo uma inseparável relação que perdurará para sempre . Não demorou muito a que a POESIA se emancipasse , autonomizando - se . Como uma rosa de cujas pétalas centripetas emana a beleza e o mais intenso perfume , sem nunca prescindir da defesa vigilante dos seus espinhos , assim cresceu livre a POESIA carregada de silencioso mistério e sedução .  
DÉCIMA CLASSE Page: 27 b (2ème occ.)

Há muitos e muitos milhares de anos , a POESIA aproximou - se do homem e tão próximos ficaram , que ela se instalou no seu coração . E começaram a ver o mundo conjuntamente estabelecendo uma inseparável relação que perdurará para sempre . Não demorou muito a que a POESIA se emancipasse , autonomizando - se . Como uma rosa de cujas pétalas centripetas emana a beleza e o mais intenso perfume , sem nunca prescindir da defesa vigilante dos seus espinhos , assim cresceu livre a POESIA carregada de silencioso mistério e sedução .  
DÉCIMA CLASSE Page: 27 c (3ème occ.)

Há muitos e muitos milhares de anos , a POESIA aproximou - se do homem e tão próximos ficaram , que ela se instalou no seu coração . E começaram a ver o mundo conjuntamente estabelecendo uma inseparável relação que perdurará para sempre . Não demorou muito a que a POESIA se emancipasse , autonomizando - se . Como uma rosa de cujas pétalas centripetas emana a beleza e o mais intenso perfume , sem nunca prescindir da defesa vigilante dos seus espinhos , assim cresceu livre a POESIA carregada de silencioso mistério e sedução .  
DÉCIMA CLASSE Page: 27 d (4ème occ.)

Iniciar PT 2 Windows E... frequencias.doc... Documento4 - ... C:\HYPERB~1\... 2:55

#### 5.1.4. Riqueza lexical do *corpus UÍJECOR*

O cálculo estatístico de **riqueza lexical** baseia-se na “lei binominal” criado por Charles Muller (1992). Este cálculo permite analisar a riqueza lexical, no âmbito de um *corpus*, ao mesmo tempo que compara os vários subcorpus.

O gráfico de colunas facilita-nos a interpretação dos dados linguísticos. Assim, os resultados mostram-nos um léxico pouco variado quer no manual da décima classe quer na décima segunda, as colunas estão abaixo do nível limiar.

O manual da décima primeira classe é, certamente, o mais significativo do ponto de vista lexical, apesar da coluna do histograma não ter praticamente expressão.

Os **hapax** são formas ou unidades lexicais que têm frequência 1, isto é, ocorrem uma única vez, no corpus.

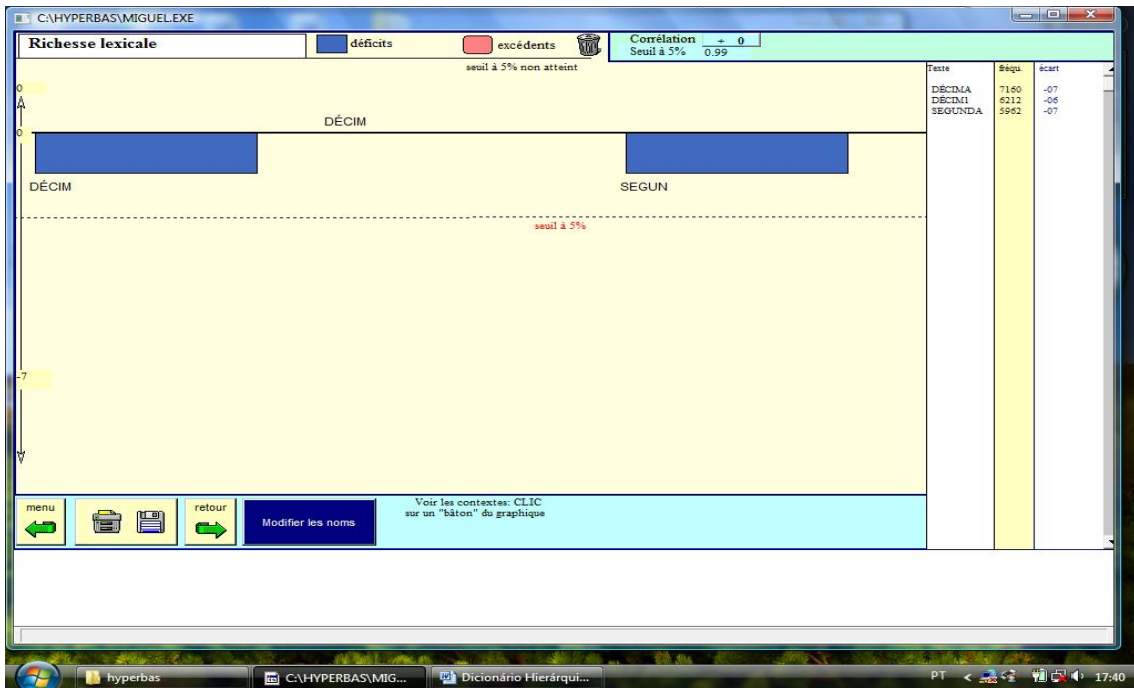
Os hapax são seleccionados nos subcorpus através do cálculo da “lei normal”, processo de estatística lexical desenvolvido também por Charles Muller (1992).

O gráfico de colunas permite-nos retirar algumas conclusões sobre o léxico do corpus. As conclusões corroboram os resultados observados no cálculo da riqueza lexical.

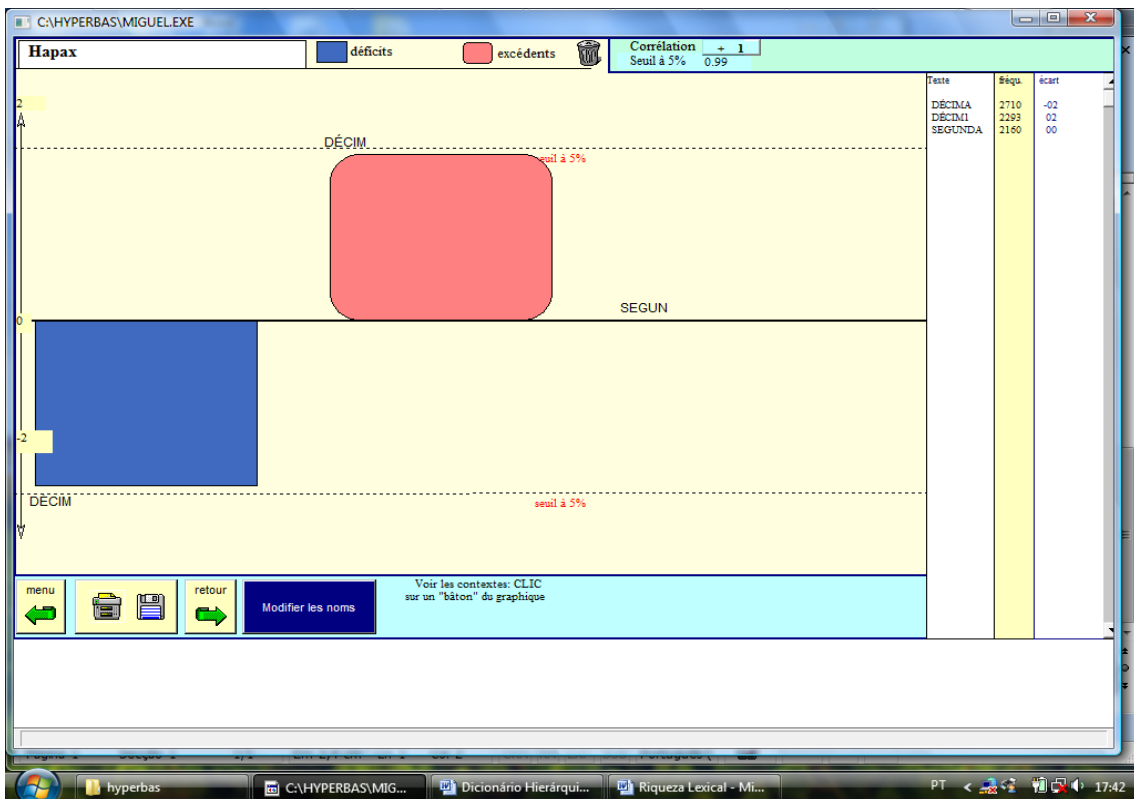
É de facto o manual da décima primeira classe que é mais significativo em número de hápax; tem certamente um vocabulário mais rico.

(ver gráficos da página seguinte)

## Riqueza Lexical no *corpus UÍJECOR*



## Hapax do *Corpus UÍJECOR*

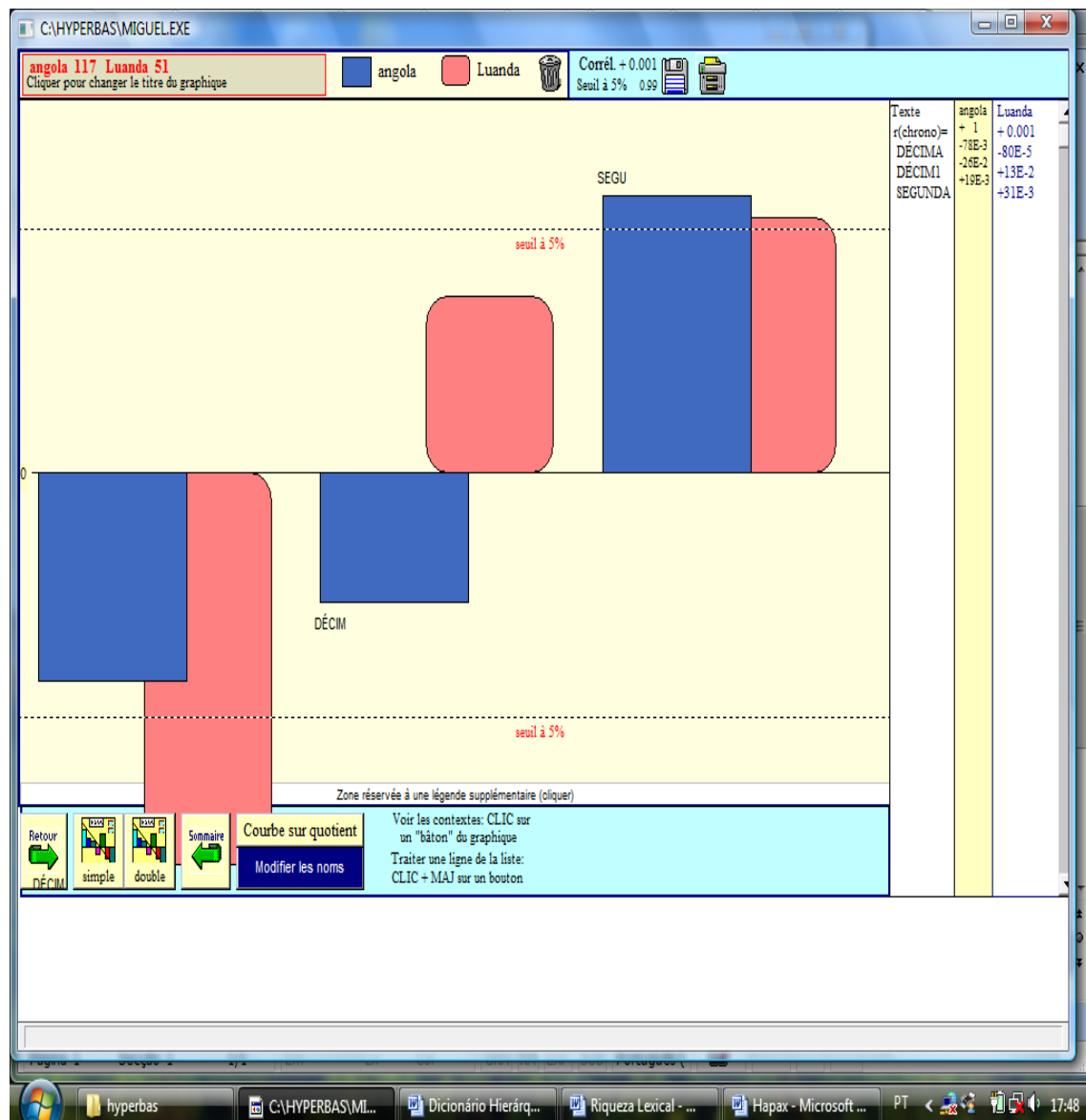


### 5.1.8. Correlações lexicais

Através das correlações lexicais é possível observar a distribuição de uma ou duas unidades lexicais no *corpus* e a sua importância nesse *corpus* ou num subcorpus.

As duas unidades lexicais, *Angola* e *Luanda*, muito frequentes no *corpus*, são mais significativas na décima segunda classe.

#### **Angola e Luanda**



## 5.2. Corpus de textos de alunos com fins pedagógicos

*Corpus* linguístico não é um conceito novo em Linguística. Desde sempre, os linguistas sentiram a necessidade de coligir dados linguísticos que servissem de ponto de partida para as suas pesquisas, numa perspectiva empírico-indutiva, ou que pudessem confirmar as suas hipóteses de trabalho, quando adoptavam uma perspectiva hipotético-dedutiva.

Dubois et al. (1971) incluem a entrada “corpus” no dicionário, explicitando que este é constituído pelos dados que podem ser passagens, frases, conjuntos de frases, palavras, etc., tomados de um universo, que serão submetidos à análise linguística.

Quando se fala em *corpus*, actualmente, pensa-se em *corpus textual* informatizado (cf. B. Habert et al. 1979).

Ainda que sejam diversas as actuais definições, podemos definir *corpus* como um conjunto de dados linguísticos pertencentes ao uso escrito ou oral da língua sistematizados segundo determinados critérios, de maneira que sejam representativos do uso linguístico (cf. F. Rastier, 2005).

O ***corpus UÍECOR*** é um corpus textual: é homogénio e pertinente em função da investigação que se pretende efectuar. É constituído por manuais escolares de Língua Portuguesa nas três classes: 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes.

É um ***corpus aberto*** que, num futuro próximo, deverá integrar as redacções redigidas pelos alunos e outros tipos de textos de áreas do conhecimento de interesse para os adolescentes e jovens destas classes.

O ***corpus UÍECOR*** deverá ser enriquecido com outros **subcorpus escritos** (textos literários, textos jornalísticos, etc.) e, eventualmente **subcorpus orais** (programas da rádio e da televisão, por exemplo, etc.).

Este *corpus* tem por objectivo servir de base à elaboração do *dicionário bilingue Português-Kikongo*. Por essa razão, os *subcorpus dos manuais* não são suficientes para extrair uma nomenclatura suficientemente rica e motivadora para adolescentes e jovens.

O **corpus UÍJECOR**, numa primeira fase deve cumprir a função, de **corpus de análise, de observação e de extracção**, mas numa fase última pode ser convertido em **corpus para fins pedagógicos**.

Existem, hoje, vários *corpora* para fins didáticos em língua materna ou língua estrangeira (cf. T. McEnery e A. Wilson, 1996).

No entanto, o **corpus UÍJECOR** pode ser utilizado pelos alunos como este **como um copus para fins pedagógicos**, enriquecido por outros textos, com várias finalidades e numa óptica de língua materna ou segunda:

- 1) analisar o significado de determinada unidade lexical, o seu uso em discurso, as suas polissemias, os seus valores sémicos culturais; os homónimos; hiperónimos e hipónimos.
- 2) aprender unidades lexicais que não conhece, os seus sinónimos ou outros tipos de relações semânticas;
- 3) observar particularidades da morfologia em contraste com o Kikongo;
- 4) observar especificidades da morfossintaxe em contraste com o Kikongo.
- 5) comparar as ocorrências das unidades lexicais em discurso e comparar a mesma unidade lexical definida no dicionário de língua corrente.

O **corpus UÍJECOR** é um **corpus para fins pedagógicos monolíngue**, mas queremos que se torne num **corpus bilingue Português-Kikongo**, integrando textos da **língua Kikongo (escritos e orais)** de modo a permitir a elaboração de um dicionário bilingue mais desenvolvido e com dados linguísticos recentes das duas línguas em contexto angolano.

Este trabalho de aprendizagem do léxico, por parte do aluno, a partir do *corpus* pode ser feito com a ajuda do professor, ou em situação de trabalho colaborativo na sala de aula com os outros alunos, ou, individualmente, num processo de auto-aprendizagem.

A aprendizagem do léxico a partir de um *corpus* pode ser feita também, tendo o dicionário como uma ferramenta de ajuda e de comparação entre as unidades lexicais actualizadas em discurso e as unidades lexicais descritas pelo dicionário.

### 5.3. Dicionários e público-alvo

Tendo como ponto de partida a preocupação de inverter o insucesso escolar em sucesso escolar dos nossos discentes, apontamos, aqui, algumas sugestões concretas no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Um dos objectivos é aprender o léxico, fortemente articulado aos aspectos culturais, tendo como apoio o **dicionário**.

Existem várias propostas em Lexicografia de Aprendizagem no campo da didáctica da Língua Portuguesa: o dicionário escolar de aprendizagem é uma dessas propostas como ferramenta indispensável no processo do ensino-aprendizagem do aluno, nos vários níveis da escolaridade.

Hoje, os lexicógrafos partem das necessidades de um público-alvo, isto é, de um grupo concreto de utentes que condiciona a escolha da macroestrutura (organização e caracterização geral do dicionário) e a microestrutura (organização do artigo lexicográfico).

Nesta óptica, conforme os utentes, temos quatro tipos de grupos:

1. Conhecedores e dominantes da língua materna (nativos bilingues),
2. Os que estão na fase de aprendizagem da língua materna,
3. Os que aprendem a língua estrangeira,
4. Os locutores especializados em determinada área.

Com a atualização permanente do conhecimento e das técnicas, exige-se a determinação pontual dos utilizadores de dicionários, facilitando, em certa medida, a feitura dos mesmos, reconhecendo os dicionários gerais, escolares ou de aprendizagem, especiais e de especialidade.

Podemos sintetizar no seguinte quadro:

#### Dicionários de acordo com os utilizadores

TIPOS	UTILIZADORES	FUNÇÕES	EXEMPLOS
Gerais	Competentes	Generalidade: leitura	Dicionário geral
Escolares	Crianças e alunos	Escolares: aprendizagem	Dicionário infantil Dicionário escolar
Especiais	Grupos especiais	Descodificação e contraste	Dicionário bilingue
Especializados	Técnicos	Profissões e profissionalizante	Dicionário de especialidade

(quadro adaptado - cf. Pontes, 2000: 31).

Como podemos observar neste quadro, cada um destes tipos de dicionários desempenha funções específicas. Os gerais servem muito mais para a leitura e interpretação de textos. Os escolares para o uso na aprendizagem escolar, os especiais servem para descodificar e contrastar duas línguas diferentes e os especializados ou de especialidade destinam-se a especialistas, profissionais em várias áreas do conhecimento.

#### 5.4. O dicionário de aprendizagem

A língua que se regista nos dicionários é, normalmente, homogénea, mas apresenta variantes relativas às dimensões: espaciais, sociais, temporais.

Esta diversidade determina a existência de tipos de marcação expressa, em geral, pelo emprego de diferentes marcas de uso, como um tipo de informação que somente aparece sob condições especiais do lema, isto é, quando se indicam particularidades que restringem ou condicionam o uso das unidades lexicais.

Assim, por exemplo, a habitual indicação da categoria gramatical depois de cada lema não deveria considerar-se uma marca, pois fica “fora do conceito de marcação, tudo o que é regular e constante em cada um dos verbetes do dicionário” A.L. Pontes (2000: 23).

As marcas de uso representam-se através de etiquetas, frequentemente em forma de abreviatura, precedendo a definição.

Para além deste tipo de etiqueta, existem outras duas que indicam o valor pragmático das unidades lexicais: são expressões restritivas no texto da definição lexicográfica ou notas suplementares que indicam o valor pragmático e semântico de uma determinada unidade lexical utilizada em discurso.

As marcas de uso constituem um aspecto essencial da produção lexicográfica moderna. Registadas de forma adequada ou não, elas existem, desde há muito tempo, nos dicionários gerais, mas sobretudo nos escolares.

Por outro lado, as marcas sociolinguísticas são de natureza diastrática e diafásica, isto é, diastrática de acordo com a classe social ou variante social, como podemos por exemplo *dona, madame, senhora* em que o primeiro é característico da classe média e o segundo e o terceiro da classe média ou alta.

A marca relativa à variante diafásica compreende os traços que indicam restrições de uso quanto às diferenças de idade, de classe socioeconómica, nível educativo, formação cultural, gírias profissionais, etc.

As **marcas diastráticas** compreendem:

1. Os registros específicos, que são as informações utilizadas por subgrupos da comunidade linguística, como estudantes, presos, entre outros;
2. A valoração social determinada pela comunidade:
  - a) as comunidades linguísticas determinam quais as unidades lexicais que são prestigiadas e as que são vulgares;
  - b) outras unidades lexicais podem ofender e ferir certos interlocutores, não podendo ser utilizadas, e por isso, devem ser substituídas por outras que não sejam ofensivas, recorrendo, por vezes, aos eufemismos; as marcas que devem ser utilizadas, nestas circunstâncias, são: prestigioso (prest.), tabu (tabu), vulgar (vulg.), eufemismo (euf.).
3. A estratificação social diz respeito a um grupo de factores como a educação, a idade, a profissão, o poder económico:
  - a) este último é responsável por estratos sociais diferentes: altos, médios e baixos; os dois níveis extremos da pirâmide social são marcados pelas abreviaturas cult. (culto), pop. (popular)
  - b) outra marca tem haver com o nível etário: inf. (infantil).

As **marcas diafásicas**, ao contrário, relacionam-se com matizes da comunicação e as diferentes atitudes dos falantes no momento de interagir. Em certas ocasiões, o subjectivismo interfere na avaliação das categorias, pelo que ocorre nas obras lexicográficas um alto grau de ambiguidade. A ausência de marca significa uso geral.

Os estilos e as formas de expressão de que os falantes dispõem os interlocutores, dependem do contexto comunicativo, do tema do discurso e do interlocutor. Entre os traços diafásicos estão os estilos linguísticos.

As **marcas sociolinguísticas** constituem recursos que os dicionários utilizam para indicar ao utente as restrições de uso que têm uma determinada palavra.

As **marcas de uso**, nos dicionários, do **ponto de vista descritivo** são importantes porque os usos não são universais, eles são próprios de uma dada comunidade linguística; do **ponto de vista pedagógico**, como há normas sociais que regem os usos linguísticos, os alunos têm de aprendê-las, pois as marcas definem as normas linguísticas, permitindo uma comunicação intercultural ou transcultural, no interior de uma mesma comunidade.

A Lexicografia de Aprendizagem deve ter em conta a importância das **marcas diastráticas e diafásicas nos dicionários de aprendizagem**.

Assim, o professor ou o encarregado de educação deve verificar a existência ou não dessas **marcas no dicionário** que utiliza ou que vai comprar:

- a) Examinar se as páginas introdutórias dos dicionários manifestam um interesse explícito por este tipo de marcação;
- b) Verificar nos dicionários, no artigo lexicográfico, se os tipos de marcas diastráticas e diafásicas têm explicações e indicações sobre os valores que assumem

As **marcas diastráticas e diafásicas, nos dicionários de aprendizagem**, no âmbito do **artigo lexicográfico** permitem sublinhar alguns aspectos:

- a) a forma mais comum de aparecer um reflexo da variação social é através das marcas de uso;
- b) a marca infantil não indica informação diastrática, mas indica restrições de estilo diafásico; trata-se do modo como os adultos se dirigem às crianças;
- d) os dicionários não informam sobre o valor pragmático das unidades lexicais

No entanto, a omissão de marcas pode significar, para o utilizador do dicionário, que a unidade lexical pertence ao uso geral da língua.

Por outro lado, por vezes existe uma ambiguidade terminológica entre os tipos de marcas, muito em especial nas designações de popular, vulgar e familiar.

Apesar destas dificuldades, a indicação das marcas deve sempre existir na Lexicografia de Aprendizagem, pois a sua função informativa é muito importante para o utilizador do dicionário, em especial para o adolescente ou jovem.

### **5.5. Proposta de um modelo de dicionário bilingue Português-Kikongo**

Pretendemos efectuar um **dicionário de aprendizagem bilingue Português-Kikongo**, recurso indispensável para a verdadeira motivação na aprendizagem destas duas línguas e suas respectivas culturas, facilitando directa ou indirectamente aprendizagem da Língua Portuguesa e o sucesso escolar.

Segundo A.L. Pontes (1992: 65), “o dicionário, ao lado da gramática descreve instrumentalizando a língua e é considerado um dos pilares do saber metalinguístico. É urgente que o dicionário seja reconhecido como um objeto multifacético. Ele é um produto polissémico porque são múltiplos os pontos de vista, tal como pode ser concebido como produto histórico, ideológico, temporal, social, institucional, comercial, pedagógico e sobretudo linguístico”.

Pretendemos organizar um dicionário por ordem alfabética, a fim de facilitar a sua consulta. Procuraremos inserir nele as informações necessárias de carácter gramatical, semântico, pragmático e sociocultural. Desta forma, o utilizador encontrará também alguns aspectos sociolinguísticos.

Assim, nesta perspectiva e preocupação de informar o utente, o dicionário terá uma missão altamente didáctico-pedagógica, facilitando a comunicação, como afirma

Hernandez (1989: 32): “no momento em que o usuário utiliza o dicionário para ver como se escreve uma palavra, qual é o seu significado, quais seus usos dentro de uma construção qualquer, etc.” tem a informação sobre como deve utilizar uma unidade lexical em discurso.

Mário Vilela (1995: 78) reconhece os aspectos culturais do dicionário quando afirma: “o conhecimento genérico culturalmente partilhado por uma comunidade linguística e codificado no léxico, é a codificação desse saber, concebido de forma estática, em suporte papel ou electrónico, arquivando esse saber, que pode ser consultado por pessoas e máquinas”.

O dicionário é um instrumento didáctico que ajuda a produção de vários tipos de textos. A.L.Pontes (1992: 66) esclarece: “ ... na escola, os dicionários devem ser lidos e não apenas consultados para daí se localizarem respostas”.

Sendo um “mestre”, o dicionário deve ser concebido como um texto fechado em que a mensagem é produzida numa só direcção: do autor para o utente, tendo um carácter metalinguístico formado por dois níveis, um enunciado definicional e a metalíngua da unidade lexical.

Noutra perspectiva, o dicionário é um objecto manufacturado, cuja produção responde à exigência de informação e comunicação e à exigência pedagógica. É um instrumento de educação permanente e também um objecto sociocultural que possui um carácter pragmático.

Consequentemente, o dicionário assume, nesta perspectiva, a função de definir a norma linguística, porque se constitui como uma obra de referência para todos os seus utilizadores.

No processo de elaboração do dicionário, para **seleccionar as unidades lexicais** a inserir na nomenclatura, recorreremos à **observação das frequências e sufrequências** das unidades lexicais, extraíndo **concordâncias e contextos** de algumas unidades mais frequentes no *corpus*, com a ajuda do **Hyperbase**.

Desta forma, com o material recolhido e seleccionado, começámos a delinear o modelo de dicionário bilingue.

Como estrutura principal, na constituição do dicionário, a **nomenclatura** deverá comportar **cerca de 25.000 entradas da língua corrente** de modo a responder ao **público-alvo**, isto é, os **alunos das 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classes**; são alunos adolescentes e jovens.

No que se refere à estrutura do dicionário, a macroestrutura compreende a introdução, a nomenclatura, as entradas, os apêndices, os anexos, as tabelas. A microestrutura contém a sua classificação morfológica, a sua definição ou apenas a equivalência, os contextos para ilustrar o uso da entrada em discurso, as marcas de uso.

Segundo M. Vilela (1994: 12-13) “a entrada lexical é constituída por um conjunto de traços que incluirão necessariamente os traços de cada entrada. A entrada lexical é especificada por meio de traços que afirmam os aspetos fonéticos, as propriedades relevantes para o funcionamento das transformações (morfológicas), as propriedades para a interpretação semântica, as propriedades léxicas sintáctico-categoriais”.

Segundo Galisson (1983, 1991 e 1999), a elaboração de um dicionário de aprendizagem deve responder ao processo de autoaprendizagem da própria língua, por parte do aluno.

## 5.6. Artigo lexicográfico: aspectos semântico-pragmáticos

A **entrada**, de acordo com uma determinada perspectiva da Lexicografia, é entendida como uma “unidade significativa, palavra simples ou composta, locução, frase, afixo, abreviatura ou símbolo, que abre um verbete nos dicionários, enciclopédias, vocabulário, etc., cujo conjunto é geralmente disposto em ordem alfabética e com destaque visual, cabeça, lema, etc, é o conjunto de informações estruturais de um item lexical” António Houaiss (2003: 1510).

O **artigo lexicográfico** é constituído por informações semânticas e pragmáticas que se complementarizam na construção do sentido.

Tratando-se de algo que é importante, no uso diário do dicionário, o artigo lexicográfico é o conjunto de polissemias, de exemplos e de outras informações pertinentes que contribuem para a descrição de uma entrada.

O artigo lexicográfico vai sustentar a afirmação de que uma **definição incompleta, apoiada em vários exemplos, torna-se completa semanticamente graças aos exemplos que a acompanham**. O exemplo, no entanto, muitas vezes, pode também ilustrar a unidade lexical em uso, no discurso.

É desta forma que o **exemplo lexicográfico** expressa traços semânticos e informações pragmáticas integrados entre si e, por vezes, integrados a outros paradigmas no interior do artigo lexicográfico, caracterizando-o como um texto.

A transmissão do significado da unidade lexical apresentada no dicionário não é efectuada pela definição existente no artigo lexicográfico, mas também através do exemplo lexicográfico.

Partindo deste pressuposto, todos as componentes do artigo lexicográfico são responsáveis pela construção da informação: “A informação é transmitida a partir de um

ou mais de um tipo de indicações. São indicações a definição, os exemplos, as marcas gramaticais e pragmáticas, entre outras. Por isso, os paradigmas, em geral, cruzam-se, superpõem-se e raramente se distinguem com objectividade” Gelpí e Castillo (2004: 132).

Considera-se o exemplo lexicográfico como um paradigma importante na construção do sentido num texto de um artigo lexicográfico, pelas várias funções comunicativas que assume e pelos aspectos gramaticais e ideológicos que representa. No entanto, tais informações deverão ser adaptadas à compreensão do utilizador a quem se destina o dicionário para não ser nem demasiado simples, nem ter um grau excessivo de especialização.

No tratamento do léxico duma qualquer língua, deparamo-nos com expressões próprias que não se interpretam textualmente. É o que acontece com as expressões idiomáticas em que o significado não resulta do somatório dos elementos constituintes.

Nas expressões idiomáticas verificamos que o significado das expressões não se identifica a partir dos significados dos elementos que as integram. Exemplos:

1. Vou ter de lhe abrir os olhos. (**Alertar**)
2. Ela fala pelos cotovelos. (**Muito**)
3. Penso que ele vai bater a bota. (**Morrer**)

As expressões idiomáticas nos dicionários bilingues têm que ser explicadas no seu sentido próprio e figurado: um significante nem sempre é portador de um único significado. Um significante pode remeter para um conjunto de significações secundárias dependendo do contexto, isto é, da situação em que é usado.

Podemos utilizar uma mesma palavra no seu sentido próprio (sentido denotativo) ou num sentido figurado (sentido conotativo) com elementos lexiculturais ou mesmo de pragmática lexicultural (cf. Galisson, 1991 e 1999).

Saber distinguir as relações de semelhanças ou de oposição é fundamental para quem consulta um dicionário.

Distinguir os termos sinónimos e antónimos é outro aspecto a privilegiar: ao destringir a relação de equivalência de sentido entre duas unidades lexicais que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que se produza alteração de significado do enunciado em que ocorrem e a relação de oposição de sentido entre duas ou mais unidades é outro passo indispensável a ter em conta, na utilização das unidades lexicais num determinado contexto.

Torna-se também imperioso saber hierarquizar as relações de inclusão semântica relativas à hiperonímia e hiponímia.

O léxico é um conjunto ilimitado e aberto de palavras pertencentes a uma determinada língua, mas que apresenta determinadas estruturas como o campo lexical e o campo semântico.

Ermelinda Silva et al. (2012: 163) define o **campo lexical** como “o conjunto de unidades lexicais que pertencem à **mesma área de conhecimento** e que, portanto, aparecem associadas a uma ideia comum e o **campo semântico** o conjunto de **significados** que uma palavra pode ter **nos diferentes contextos** em que possa surgir”.

O artigo lexicográfico para além das polissemias de uma unidade lexical, apresenta também **extensões semânticas**, processos pelos quais uma unidade lexical já existente na língua adquire uma nova significação.

O artigo lexicográfico deve também dar informações sobre estruturas sintáticas e a morfologia das unidades lexicais. Alguns dicionários, como o *Dicionário Lexis* (1979) constroem campos morfossemânticos no interior do artigo lexicográfico; esses campos contribuem para um melhor esclarecimento das polissemias e dos homónimos da unidade lexical seleccionada como entrada.

Alguns exemplos contribuem para uma informação sintáctico-semântica e pragmática, evitando explicações de estruturas gramaticais; podem esclarecer uma determinada marca de uso e ilustrar o uso verdadeiro de expressões linguísticas: “o exemplo serve para complementar a informação contida na definição, ao mostrar a palavra num contexto concreto, pode revelar as manifestações de uso que a afetam” Pérez (2000: 51).

O **contexto** transformado em **exemplo** extraído do *corpus* tem um papel importantíssimo, no âmbito do artigo lexicográfico, dos dicionários escolares, desempenhando diferentes funções.

A importância dos exemplos, em qualquer dicionário e, em especial, nos dicionários escolares, é mostrar a unidade lexical em discurso, num contexto real e não fabricado, servindo para uma melhor compreensão de uma polissemia ou de uma relação semântica, auxiliando a produção e a compreensão por parte do aluno ou de qualquer utilizador.

No que se refere à **selecção das unidades lexicais** e dos **contextos** que servem de exemplos no artigo lexicográfico, podem ser extraídos do *corpus textual escrito* ou, eventualmente, de um *corpus oral para o Kikongo (a organizar)*, constituído por exemplos autênticos.

Os exemplos quando são criados e fabricados pelo lexicógrafo, por vezes, têm que ser adaptados pelos utilizadores em conformidade com o discurso e com a situação de comunicação.

Os exemplos autênticos revelam-se quase sempre superiores relativamente aos que são forçados.

J. Sinclair, citado por C. Campos (1994: 65), afirma que “No mundo dos lexicógrafos, polariza-se em dois extremos: por um lado, aqueles incautos que se atrevem a incluir exemplos inventados em seus dicionários, e frente a estes, o lexicógrafo competente, que somente recorre a exemplos reais, extraídos do corpus com que trabalha”.

Reflectindo um pouco mais o que é verdadeiramente importante é que “os exemplos sejam representativos, naturais, imitáveis e levem à curiosidade e ao interesse dos alunos e dos usuários, de um modo geral, a utilizar novas palavras. Se conseguirmos atingir esses objectivos, pouco importa que os exemplos sejam inventados ou autênticos” C. Campos (1994: 68).

Por outro lado, “um dicionário escolar sem exemplos é um dicionário pobre..., mas um dicionário sem exemplos não é um dicionário” C. Campos (2000: 50).

Os exemplos são, indiscutivelmente, fundamentais na construção da informação, quer sejam representativos ou naturais ou imitáveis, quer sejam forçados devem suscitar a curiosidade e o interesse por parte do utilizador.

Conceptualmente, o exemplo fornece dados semânticos muito pertinentes à compreensão das unidades lexicais.

A definição, por vezes, não traz por si só, uma informação suficiente, daí a importância de outros elementos complementares, como é o caso do exemplo que

completa a informação, trazendo um complemento necessário. Nesta óptica, deduz-se que a definição incompleta apoiada em exemplos torna-se completa: os traços distintivos encontram-se repartidos entre a definição o exemplo.

J. Rey Debove (1971: 10) afirma que uma definição incompleta, apoiada em exemplos, torna-se completa semanticamente graças aos exemplos que a acompanham.

O exemplo, muitas vezes, ilustra a unidade lexical em uso no discurso.

C. Xatara (2007: 374) refere-se a uma colecção de Dicionários Temáticos Visuais Bilíngues, designados pela sigla D.T.V.B. Trata-se, efetivamente, de um conjunto de oito dicionários bilíngues (Português-Alemão, Português-Árabe, Português-Chinês, Português-Espanhol, Português-Francês, Português-Inglês, Português-Italiano e Português-Japonês), que visa ajudar, os indivíduos interessados, na aquisição, memorização e tradução de um vocabulário básico do Português para essas línguas, respectivamente.

Estes dicionários para além de procurarem facilitar o ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras, por intermédio de um vocabulário básico do Português, têm como objectivo estimular a codificação da comunicação e não apenas a sua descodificação.

O funcionamento deste conjunto de dicionários electrónicos comporta a seguinte estrutura: “escolha do dicionário de interesse, do tema de interesse, do nível de interesse ou da entrada de interesse. Ao escolher a entrada, a definição apresenta-se por uma imagem composta de apenas uma figura, ou por mais de uma figura” C. Xatara (2007:23), consoante o nível de aprendizagem do indivíduo.

Por isso, consideramos pertinente distribuir as entradas em três conjuntos diferentes relativos à fase de aprendizagem: **a inicial**, **a intermédia** e **a avançada**, uma vez que uma unidade lexical básica para um aluno iniciante, não será certamente a mesma para quem se encontra num nível intermédio ou avançado, independentemente da sua faixa etária.

## 5.7. Exemplo lexicográfico em dicionários de aprendizagem

As várias teorias sobre o **exemplo lexicográfico** fazem parte do campo de investigação da metalexigrafia. A pertinência do tema relaciona-se com a importância dos exemplos como paradigma informacional, pois assumem variadas funções comunicativas na composição do artigo lexicográfico.

O dicionário descreve uma língua e, ainda hoje, é considerado uma das bases de nosso saber metalinguístico.

Numa perspectiva da Metalexigrafia, a análise do exemplo lexicográfico é da maior importância pelo facto da sua constante utilização nas diversas fases do campo pedagógico e nas várias esferas da vida humana. Por outro lado, o exemplo assume, também, diversificadas funções comunicativas na composição do artigo lexicográfico.

Segundo A. L. Pontes (2006:28), afirma que os lexicógrafos começaram a dar mais atenção ao exemplo só depois da Segunda Guerra Mundial, principalmente após a publicação do *Oxford Advanced Learners's Dictionary* em 1948.

As teorias sobre o exemplo lexicográfico são da maior importância como suporte teórico e metodológico relativamente às funções do exemplo lexicográfico em futuros dicionários escolares em Angola, particularmente na cidade do Uíje, Escola de Formação de Professores “Cor Mariae” do Uíje.

## 5.8. Características do exemplo lexicográfico no dicionário monolíngue

O exemplo lexicográfico no dicionário monolíngue é um enunciado que se integra na definição para comprovar ou ilustrar uma **entrada** em discurso.

Enquanto a definição constitui um modelo geral e abstracto, os exemplos comportam-se como modelos concretos, que servem ao utilizador do dicionário para

formar novos enunciados paralelos com o aval de um modelo de construção actual e culto.

O exemplo, contudo, não deve ser considerado menos importante do que a definição, como evidencia Hernández quando diz “o exemplo de uso deveria ser o ponto de partida da definição e não simplesmente a prova de sua validade, mas uma parte integrante do verbete. Considerados como complementos, como meros acessórios que, como tais, poderiam omitir-se – seria o mesmo que reconhecer que o dicionário é só uma obra com finalidade descodificadora; ou seja, uma obra cuja função seria apenas a de ajudar os leitores a compreender os textos que lêem” (1994: 112).

O exemplo lexicográfico, no entanto, encontra-se intimamente relacionado com a capacidade de produção por parte dos utilizadores que consultam o dicionário.

No caso da ausência de exemplos, verifica-se uma grande insuficiência lexicográfica, como se pode observar em muitas situações escolares.

Por esta razão, é fundamental o cumprimento das respectivas funções codificadora (na produção) e descodificadora (na compreensão): os exemplos são fundamentais para contextualizar a unidade lexical que representa a entrada no contexto situacional.

Os dicionários incluem exemplos, que aparecem de forma assistemática em alguns e sistemática em outros. O importante é que eles apareçam com uma finalidade ou função comunicativa, no interior do texto do artigo lexicográfico. Deverão ser afastados, portanto, os exemplos que não signifiquem e que possam causar grandes desvios ou que apresentem contradições em relação a sua definição.

Há também exemplos que aparecem como simples adorno, incluídos simplesmente porque há um consenso de que os exemplos de uso são importantes nos dicionários escolares, como afirma A. L. Pontes, (2006: 354).

Sem dúvida, falhará gravemente o autor que não apresenta exemplos. Um dicionário, para se autodenominar escolar, não pode deixar de apresentá-los, uma vez

que sua função é concretizar o significado veiculado numa definição, que se caracteriza pela abstração de seu conteúdo. Desse modo, o dicionário cumpre principalmente as funções relacionadas à produção.

Nem todos os tipos de dicionários têm que, necessariamente, contemplar exemplos na sua microestrutura. Um dicionário definitório, por exemplo, que se destina apenas à leitura pode não conter exemplos e ser, não obstante, um bom dicionário monolíngue de uso.

O aparecimento dos exemplos lexicográficos nos dicionários escolares deve ser de caráter obrigatório para que esses sejam considerados dicionários de qualidade. Caso contrário têm apenas um caráter meramente comercial e não atingem a qualidade pedagógica exigida.

No caso dos dicionários de produção, “é imprescindível que cada acepção venha acompanhada de exemplos, que, às vezes, auxiliam na compreensão do significado; outras vezes, mostram o comportamento sintático da palavra e também ilustram determinadas colocações” Santamaría Pérez (2000).

### **5.9.O exemplo lexicográfico no dicionário bilingue**

Alguns lexicógrafos distinguem apenas **duas funções** gerais para **os exemplos nos dicionários bilingues**:

a) Função linguística: ilustrar as construções e combinações mais usuais, além de precisar o conteúdo dessa unidade;

b) Função filológica: servir como testemunho de uma unidade lexical em uso e um testemunho cultural, pois carrega marcas históricas e ideológicas.

A. L. Pontes (2000) explica e propõe esses tipos de exemplos para o **dicionário bilíngue**, entendendo que, nesse dicionário, o exemplo tem funções dirigidas para os traços culturais e sintáticos, pois estas funções são fundamentais aos alunos de uma língua segunda ou estrangeira.

Há também quem reconhece a importância do exemplo, mas adianta que isso depende, em parte, do tipo de dicionário, de seu volume e da entrada em si.

No caso particular do **dicionário de aprendizagem**, o **exemplo** justifica-se como fundamental pela sua importância como ferramenta pedagógica para decodificação e produção de textos, e para aquisição de estruturas sintáticas que são requeridos ao estudante no seu cotidiano.

O exemplo lexicográfico, na sua função decodificadora, apresenta informações semânticas pertinentes à compreensão de unidades lexicais que funcionam como entrada do artigo lexicográfico.

A definição não fornece apenas informações semânticas importantes para a compreensão, mas apresenta outros aspectos, como o exemplo de uso, apresentando também informações necessárias para a produção do sentido.

Segundo J. Rey-Debove (1971: 10), “a definição incompleta que é apoiada em exemplos, torna-se completa graças ao exemplo, de modo que os traços distintivos da coisa definida encontram-se repartidos entre a definição e o exemplo”.

Se compararmos os exemplos em termos de importância, o de uso acumula várias funções, como as apresentadas, para ajudar o utilizador não apenas a compreender as palavras que consulta, mas também a saber como usá-las num contexto real de comunicação.

É assim que, o dicionário cumpre a importante função de produção e de compreensão, dentre várias outras áreas de investigação e de saber.

## 5.10. Usos do Dicionário bilingue de aprendizagem

Introduzimos este item com as palavras encorajadoras de C. Murakawa, na seguinte citação: “Fazer um dicionário é um assunto sumamente laborioso que requer, além de capacidades científicas tão espetaculares como agudeza de espírito, fantasia, coerência e juízo crítico, muitas virtudes discretas, aparentadas com as dos artífices, como paciência, assiduidade, constância, precisão nos pormenores e – por último mas não em ínfimo lugar – uma grande paixão de colecionador” (2007: 25).

Os dicionários escolares não se limitam às necessidades do aluno, isto é, às informações ortográficas, morfossintáticas, etimológicas, entre outras.

O dicionário escolar combina duas outras funções, para atender a estas necessidades: é, simultaneamente, um documento descritivo e normativo da língua em uso, enquadrando-o dentro da norma linguística.

Para além da especificidade dos dicionários escolares, existem ainda outras características importantes, a particularidade de serem monolingues ou bilingues.

Tratando-se de uma investigação conducente à elaboração de **um dicionário bilingue Português-Kikongo**, com o objectivo de ajudar a **aprendizagem** da Língua Portuguesa dos nossos alunos que têm como língua materna o Kikongo, é necessário tecermos algumas considerações gerais.

A maioria da população estudantil das classes, onde leccionamos ostenta como língua materna, uma das línguas nacionais de Angola. Entre elas, sendo uma província ao norte do país, o Kikongo é a língua nacional predominante e a mais falada. Esta língua foi aprendida espontaneamente no seio das famílias, sendo escrita

aportuguesadamente, trazendo muitas consequências negativas no funcionamento linguístico escolar e social.

Este dicionário (proposta) será usado pelos alunos (adolescentes) que efectuam a aprendizagem do Português como língua segunda (estrangeira), nas classes de 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13, não obstante ser efectivamente a língua oficial do país.

Este dicionário permitir-lhes-á entender os enunciados, garantindo-lhes a correcta interpretação da mensagem e de qualquer texto. Este facto vai ao encontro da afirmação segundo a qual “um dicionário bilingue é mais adequado para as actividades de compreensão que para as de produção. Eles são muito mais utilizados nos níveis elementares e comparam semântica, sintáctica, pragmática e culturalmente as noções de duas línguas diferentes, introduzindo o estudante na língua estrangeira, através de conceitos ligados à língua materna” A.L. Pontes (2000: 35).

Este dicionário, bilingue, permitirá o uso da unidade lexical equivalente noutra língua, depois de ser observado e interpretado o seu significado, as suas diferentes polissemias e valores lexicoculturais.

Paralelamente a este dicionário bilingue, os **dicionários semibilingues** como obras alternativas, em comparação com o anterior, definem “as palavras de forma muito simples na língua nova que se aprende. Apresentam o lema (proposição que prepara a demonstração da outra) contextualizado por meio de exemplos e incluem equivalentes para cada entrada, como no dicionário bilingue” (Ibidem: 37).

Uma vez amadurecido, o aluno vai utilizar, paulatinamente, os outros tipos de dicionários, tais como os didáticos ou especiais, os especializados ou terminológicos, etc.

### 5.11. Exemplos de artigos lexicográficos do Dicionário bilingue

Apresentamos dez (10) exemplos, como modelo do dicionário que nos propomos elaborar, com os nossos alunos, sem descurar a valiosa contribuição de todos:

- 1. Abordar:** em Português: v.tr., tratar dum assunto; em Kikongo: **(ku) taluzula: kotaluzula diambu**. Exemplos: Sentido próprio: em Português: **abordamos** este assunto com toda a serenidade. Em Kikongo: *Tutomene ta ediadi ediambu muna ziku kiawonso*. Sentido figurado: em Português: **Abordou** o problema com sinceridade (ironicamente). Em Kikongo: **Otele** ediambu muna ziku kiawonso (*mu luvunu*).
- 2. Aceitar:** em Português: v.tr., acatar uma ideia ou um assunto; em Kikongo: **(ku) tonda yovo kwikila: (ku) tonda diambu**. Exemplos: Sentido próprio: em Português: **aceitamos** este assunto com toda a serenidade. Em Kikongo: *Tutomene tonda ediadi ediambu muna ziku kiawonso*. Sentido figurado: em Português: **Aceitou** o conselho do irmão mais velho (ironicamente). Em Kikongo: **Otondele** elongi dia mbut'andi (*mu luvunu*).
- 3. Acordar:** em Português: v.tr., levantar alguém do sono; em Kikongo: **(ku) sikamesa: (ku)sikamesa muntu ku tulu**. Exemplos: Sentido próprio: em Português: **acordaram** os outros muito cedo. Em

Kikongo: **Asikamese** *akwawu siuka siuka*. Sentido figurado: em Português: **Acordou** todos os irmãos (ironicamente). Em Kikongo: **Osikamese** *empangi zandi zawonso (mu luvunu)*.

4. **Admitir**: em Português: v.tr., aceitar tudo; em Kikongo: **(ku) kwikila, tonda: kwikila mambu mawonso**. Exemplos: Sentido próprio: em Português: **admitimos** este assunto com toda a serenidade. Em Kikongo: *Tutomene kwikila ediadi ediambu muna ziku kiawonso*. Sentido figurado: em Português: **Admitiu** que o faria com sinceridade (ironicamente). Em Kikongo: **Katonda** *vo bosí kadi dío vanga muna ziku kiawonso* (mu luvunu).

5. **Água**: em Português: s.f. líquido que serve para várias finalidades; em Kikongo: **maza, nkumbu ya lekwa kikukulanga yo katula evwina**. Exemplos: Sentido próprio: em Português: Bebo **água** porque tenho sede. Em Kikongo: *Ndwini maza kadi vwina ngina diawu*. Sentido figurado: em Português: Vamos beber uma **água** (reunião particular). Em Kikongo: *Tu nwe o maza (vengama mukutikisa yovo mu kubika ngindu)*.

6. **Avisar**: em Português: v. t. e int., dar a conhecer a; em Kikongo: **(ku) zayisa: vangu divovelevo tela akweno diambu**. Exemplos: Sentido próprio: em Português: **Avisamos** aos outros. Em kikongo: *Tu zayisi akweto*. Sentido figurado: em Português:

**Avisem** aos jovens. (Sair do subdesenvolvimento). Em Kikongo: **Luzayisi** o matoko (*katuka mu bubu*).

7. **Bom**: em Português: adj. bif. m.s. ; em Kikongo: (**kia**) **mbote**: *nkadilu*. Exemplos: Sentido próprio: em Português: **Bom** aluno. Em Kikongo: *n'longoki wambote*. Sentido figurado: em Português: **Bom** conselho (péssimo). Em Kikongo: *Longi diambote* (*diafwila*).

8. **Ba (p) tizar**: em Português: v.t./intr., lavar o pecado original; em Kikongo: (**Ku**) **boteka ovo (ku) vunga**: *sukula muntu mu katula sumu dia sina*. Exemplos: Sentido próprio: O Frei Marino **baptizou** o Miguel no dia 4 de Outubro de 2004: Dia de S. Francisco de Assis. Em kikongo: *Frei Marino wa vunga Miguel mulumbu kia ya kia ngonde ya Outubro ya 2004: Lumbu kia S. Francisco wa Assis*. Sentido figurado: em Português: Este homem mau **baptizou** o outro. (desviou-o). Em Kikongo: *O ndioyo o muntu wa mbi wa vungudi o nkwa yandi. (Wa n'tekomone)*.

9. **Concordância**: em Português: s.f. acção ou efeito de aceitar o que é do outro; em Kikongo: **tondazana yovo ngwizani**, *nkumbu ya diambu dinanga vo dia kuditonta y'akweno*. Exemplos: Sentido próprio: em Português: **Concordaram** para uma excursão. Em Kikongo: **awizane** *muna kuenda akangadi*. Sentido figurado: em Português: **Concordaram** todos

(traíram-se todos). Em Kikongo: *Awizane yawu wonsono (a ditekele)*.

**10. Convite:** em Português: s.m. abst. / conc.; em Kikongo: **Mboka:** *divovele vo tumiswa mu kwenda ku nkinzi y'evo...*: Exemplos: Sentido próprio em Português: **Convite** do casamento do Professor Mudiambu. Em Kikongo: **Mboka ya longo lwa N'longi Mudiambu**. Sentido figurado: Em Português: o **convite** do professor ao desistente. Em Kikongo: **Mboka ya n'longi kwa muntu wa tina**.

Numa boa conversa entre dois amigos, ouvem-se constantemente graves erros de tradução literal, como este:

Kikongo: “**Otala kwaku e mputu yivayika ova n'uandi**”.

Português: “**Vão ver só o português que vai sair na boca dele**”.

A tradução da frase kikongo deverá ser o “**Senhor falava muito**”.

Os artigos lexicográficos do modelo de dicionário são um sistema de equivalência entre duas línguas com estruturas muito diferentes.

Em vários artigos existem polissemias com valores lexiculturais. Os exemplos têm por função actualizar a unidade lexical em discurso e contribuir para a compreensão da significação da unidade lexical e ajudar à produção de novos enunciados.

As margens do dicionário bilingue podem ser utilizadas para introduzir explicações de carácter morfológico bilingue contrastivo com estruturas morfológicas

em contraste entre as duas línguas. Este mesmo espaço será aproveitado para esclarecimentos ortográficos ou lexicais ou de estruturas sintáticas ou de particularidades pragmáticas.

É um **dicionário bilingue de aprendizagem** destinado aos alunos 10<sup>ª</sup>, 11<sup>ª</sup>, 12<sup>ª</sup> e 13<sup>ª</sup> classes que pode ser utilizado individualmente em sistema de autoaprendizagem ou, em situação de sala de aula, em situação de aprendizagem colaborativa da Língua Portuguesa em contraste com a Língua Kikongo.

Estamos certos que este dicionário contribuirá para o desenvolvimento da competência lexical do aluno e, conseqüentemente, das competências da leituras e da expressão escrita.

Este dicionário bilingue de aprendizagem poderá ser utilizado simultaneamente com o ***corpus textual monolingue para fins pedagógicos***, *corpus* que deverá evoluir para ***corpora bilingue Português-Kikongo (corpora bilingues escritos e orais)***.

## CONCLUSÃO

Realizada esta pesquisa sobre o tema: “**DA LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA DE APRENDIZAGEM AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**”, eis que chegamos às seguintes conclusões:

As línguas angolanas, em particular, o Kikongo nunca estiveram em contradição com a Língua Portuguesa, embora esta última ocupasse um lugar privilegiado.

As línguas africanas, especialmente as línguas bantu, têm características comuns relativamente às suas estruturas e funcionamento.

A Lexicologia e a Lexicografia dão grandes contributos ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e das outras línguas como o Kikongo.

O estudo contrastivo permite observar as línguas em contacto, a contribuição de outras línguas, como o Lingala, através de empréstimos neológicos, em contexto angolano.

A estrutura morfossintáctica das línguas bantu, como o Kikongo, por exemplo, tem um funcionamento muito diferente do Português, o que dificulta o ensino-aprendizagem dos indivíduos que têm o Kikongo como língua materna. A flexão das línguas bantu tem por base a prefixação, diferentemente das línguas novilatinas.

A Lexicografia de Aprendizagem propõe o uso adequado dos dicionários de aprendizagem de modo a desenvolver a competência lexical do indivíduo e a superar as dificuldades do processo do ensino-aprendizagem.

Nesta investigação, propomos um **modelo dicionário bilingue de aprendizagem** a desenvolver num futuro próximo. Este dicionário destina-se aos alunos das 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classes, podendo ser utilizado individualmente em sistema de auto-aprendizagem ou em situação de sala de aula em situação de aprendizagem colaborativa da Língua Portuguesa em contraste com a Língua Kikongo.

Estamos certos que este dicionário contribuirá para o desenvolvimento da competência lexical do aluno e, conseqüentemente, das competências da leituras e da expressão escrita.

Este **Dicionário bilingue de aprendizagem Português-Kikongo** poderá ser utilizado simultaneamente com o *corpus textual monolingue para fins pedagógicos*, corpus que deverá evoluir para *corpora bilingue Português-Kikongo (corpora bilingues escritos e orais)*.

Estes corpora bilingues deverão ser enriquecidos de diferentes tipos de textos, contribuindo para colmatar as deficiências dos manuais que se revelaram estatisticamente muito pobres na sua componente lexical.

No entanto, como simples investigador e docente queremos fazer algumas sugestões:

Que se reforce o estudo harmonioso da Língua Portuguesa com as línguas nacionais em Angola, para que todas cumpram o seu papel de comunicação e de cultura.

Que se respeitem as características singulares de cada língua e da cultura que lhe está associada.

Que os investigadores sejam apoiados para aprofundarem os estudos do léxico de todas as línguas humanas, das africanas, em particular, com um destaque especial para o Kikongo.

Que a Linguística descritiva e contrastiva continue a desempenhar a sua função, a nível de todas as línguas, mesmo das que se encontram menos trabalhadas.

Que se preste muita atenção às estruturas das línguas bantu para se evitarem as interferências graves e negativas entre elas.

Que se respeite o funcionamento das línguas africanas para que não se verifiquem a latinização nas suas flexões.

Que se observe o campo do neologismo e do estudo contrastivo para um melhor conhecimento da evolução do Português, em contexto angolano, e da evolução das línguas angolanas (línguas bantu e línguas não-bantu).

Que se usem os dicionários para se ultrapassarem as dificuldades no processo do ensino-aprendizagem.

Que se reforce o processo do ensino-aprendizagem do léxico de modo a desenvolver diferentes competências (lexical, leitura, expressão escrita, comunicativa) e o melhor conhecimento do Português e do Kikongo.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- AFONSO, Clarisse Costa, (2010): *Didáctica de Línguas Estrangeiras. Objectivos, Conteúdos e Metodologias*, Edições Padgago, Ramada, Lisboa.
- AITCHISON, Jean, (1993): *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Publicações Europa-America, Mira-Sintra.
- ALARCÃO, Isabel, (2001): *Compreendendo e construindo a profissão de professor*, Universidade de Aveiro.
- ALEXANDRE Jr., Manuel (coord.), (2008): *Dicionário de Grego-Português, Actas de Colóquio in Lexicon*. Lisboa: Centro de estudos Clássicos / FLUL, pp. 73-85.
- ALMEIDA, Rita de Cássia Santos, (2010): *Jogos nas Aulas de Português*, Editora Vozes-Petrópolis, Rio de Janeiro.
- ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa, (2006): *Cultura Tradicional Bantu*, Artipol, Águeda.
- AMOR, Emília, (2001): *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, 6ª ed., Texto Editora, Lisboa.
- ANÇÃ, Maria Helena, (1997): *A sala de aula como espaço da pesquisa pedagógica – A gramática do outro lado do espelho*. In: *II Congresso Internacional sobre formação de professores nos países de língua e expressão portuguesas*. Porto Alegre, 17-20 de Junho de 1997.
- ANÇÃ, Maria Helena, (2001): *Conceptualização de uma Disciplina de Didáctica do Português Língua segunda*, Aveiro, Portugal.
- ANÇÃ, Maria Helena, (2002): “A língua portuguesa em África”. In *Revista internacional de língua portuguesa*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa; vol. 1, n.º 2. Universidade de Aveiro, pp. 20-22.
- ANÇÃ, Maria Helena, (2003): *A Didáctica do Português Cruzando o Intercultural*, Aveiro, Portugal.

ANÇÃ, Maria Helena, (2005): "Português Língua Não Materna: Abordagens no 1.º ciclo do ensino básico". In: *Congresso sobre aquisição da linguagem- ESE da Guarda: 26 e 27 de Outubro de 2005*.

ANÇÃ, Maria Helena, (2005): "Didática curricular e investigação em didática: o exemplo da didática do português, na Universidade de Aveiro". In *IV TALLER INTERNACIONAL-INNOVATION EDUCATIVA-SIGLO XXI "Por un perfil humanista y de cultura en las nuevas generaciones"*. Las Tunas/Cuba, Mayo, 24-27, Año 2005; pp. 2-3.

ANDRADE, Ernesto d', (2007): *Línguas Africanas - Breve Introdução à Fonologia e à Morfologia*, Editora A. Santos, Lisboa.

ANTÓNIO, Diogo, (2000): *Provérbios em kikongo*, SEDIPU, Uíje.

AREAL, Américo, (2002): *Curso de Português*, 16ª ed., Edições ASA, Porto.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Revista internacional de língua portuguesa*. IIª edição. Lisboa: 2002.

AZEVEDO, Fernando, (2007): *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*, LIDEL- Edições Técnicas, Lisboa.

AZEVEDO, Flora, (2000): *Ensinar e Aprender a escrever através e para além do erro*, Porto Editora, Porto.

BAGNO, Marcos, (2002): *Língua Materna. Letramento, variação & ensino. Parábola* A inevitável travessia da prescrição gramatical à educação linguística. São Paulo (pág. 70-82).

BALANCHO, Maria José, (2005): *Motivar os Alunos. Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*, 3ª ed., Texto Editores, Lisboa.

BARBEIRO, Luís, (2004): *Competência ortográfica*, ISEP, Leiria, Policopiado.

BARBEIRO, Luís F. T., (2003): *A Escrita: Construir a Aprendizagem*, Fabigráfica Leiria.

BARBEIRO, Luís F. T., (2008): *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas, O que está mudar na aula de língua?"*, Nº14 de Setembro de 2008.

BARBEIRO, Luís, (2006): *Ortografis Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC, Lisboa

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, (2001): *O conceito de lexicultura e suas implicações*, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

BERGSTROM, Magnus & REIS, Neves, (2008): *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa*, 49ª ed., Casa das Letras, Lisboa.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo, (Org.), (1985): *Lexicografia e Lexicologia*. EDUNESP: São Paulo.

BOGAARDS, Paul, (1994) : *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Étrangères*, Hatier Les Éditions Didier, Paris.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.), (1988): *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeira*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

BRANCO, António H., (Jean Aitchison), (1993): *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Gráfica Europam, Lisboa.

BRUNET, Étienne, (2011): *Hyperbase, (versão 9.0)*, C. N. R S., Nice, Paris.

CABRAL, Amílcar, (1979): *Resistência Cultural, Análise de alguns tipos de resistência*. Bolama: Imprensa Nacional, 1979.

CABRÉ, Teresa, (1993): *La Terminologia, els mètodes, les applications*, Barcelona, Empúries ; versão espanhola (1993) *La Terminologia. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Empúries ; 1992.

CABRÉ, Maria Teresa, (1999): *Hacia una teoría comunicativa de la terminología: aspectos metodológicos. La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

CÂMARA, Joaquim Mattoso, (1970): *Manual de Expressão Oral e escrita*, 26ª edição, Editora Vozes-Petrópolis, Rio de Janeiro.

CÂMARA, Joaquim Mattoso, (1975): *História da Linguística*, 6ª edição, Editora Vozes-Petrópolis, Rio de Janeiro.

CÂMARA, Joaquim Mattoso, (1984): *Estrutura da Língua Portuguesa*. Editora Vozes-Petrópolis, Rio de Janeiro.

- CÂMARA, Joaquim Mattoso, (2008): *Para o Estudo da Fonêmia Portuguesa*, Editora Vozes-Petrópolis, Rio de Janeiro.
- CAMPOS, Maria Henriqueta Costa e XAVIER, Maria Francisca, (1999): *Sintaxe e Semântica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.
- CARDEIRA, Esperança, (2006): *História do Português*, Editora Caminho, Lisboa.
- CARDOSO, Jerónimo, (1569): *Latinum Sermonem: Dictionarium ex Lusitanico*.
- CARITA, Ana, et al., (1997): *Como Ensinar a Estudar*, 3ª ed., Editorial Presença, Lisboa.
- CARMO, Hermano, (2009): *Problemas sociais e Contemporâneos*. Editora, Lisboa.
- CARROLL, John B., (1973): *O Estudo da linguagem*, Petrópolis Editora Vozes, Rio de Janeiro Brasil.
- CARVALHO, José G. Herculano de, (1983): *Teoria da Linguagem, Vol.I 6ª ed.*, Coimbra Editora, Coimbra.
- CARVALHO, José G. Herculano de, (1979): *Teoria da Linguagem, Vol.II 3ª ed.*, Coimbra Editora, Coimbra.
- CHARLIER, Françoise Dubois, (1976): *Bases de Análise Linguística*, Livraria Almedina, Coimbra.
- CHARLIER, Françoise Dubois- & LEEMAN, Danielle, (1977): *Bases de Análise Linguística*, Livraria Almedina, Coimbra.
- CHARMEUX, Éveline, (1987): *Apprendre à lire*, Milan Éducation.
- CHICUNA, Alexandre Mavungo, (2009): *Tratamento lexicográfico dos portuguesismos em Kiyombe*. Tese de Doutoramento em Linguística – especialidade Lexicologia. Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- CHOMSKY, Noam, (1999): *O programa minimalista*. Tradução, apresentação e notas: Eduardo Paiva Raposo. Lisboa: Editorial Caminho; 1999.
- CLAIRRIIS, Christos, (2008): *No Rumo de uma Linguística Inacabada. Ensaio de Linguística Funcional*, Edições Almedina, Coimbra.

- COELHO, Jacinto de Prado, & alii, (1980): *Problemas da Leitura, aspectos sociológicos e pedagógicos*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.
- COMENIUS, Joan Amos, (2002): *Didáctica Magna*, 2ª ed., Livraria Martins Fontes Editora Ltda, S. Paulo.
- CONDAMINES, Anne, (2005): *Sémantique et corpus*, Paris, Hermes, Lavoisier.
- CONTENTE, Madalena, (1990), *Do autodicionário ao dicionário de turma informatizado. Domínio de aplicação: Biologia*. Porto: Porto Editora.
- CONTENTE, Madalena, (2000): *A Leitura e a Escrita, Estratégias de Ensino para todas as disciplinas*, 2ª ed., Editorial Presença, Lisboa.
- CONTENTE, Madalena, (2008): *Terminocriatividade, Sinonímia e Equivalência Interlinguística em Medicina*, Lisboa, Edições Colibri; 2008.
- CORNAIRE, Claudette e GERMAIN, Claude, (1999): *Didactique des Langues Étrangères*, Le Point sur la Lecture, CLE International, Paris.
- CORREIA, Margarita, (2008): *Lexicografia no início do século XXI – novas perspectivas, novos recursos e suas consequências*. In: Júnior, Manuel Alexandre (coord.) *Lexicon – Dicionário de Grego-Português*, Actas de Colóquio. Lisboa: Centro de estudos Clássicos / FLUL, pp. 73-85.
- COSTA, António F. da, (2000): *Ruptura do Tempo Verbal em Português*, Edição do Autor, Luanda.
- COSTA, João, (2008): *O Advérbio em Português Europeu*, Edições Colibri, Lisboa.
- CREGO, Bernardino et alii, (1996): *Homenagem a Fernando Pessoa, Encontro de Língua e Cultura Portuguesa*, Edições Colibri, Lisboa.
- CRYSTAL, David, (1977): *A Linguística*, 2ª edição, Publicações Dom Quixote, Lisboa (Penguin Books Lid, Harmondsworth).
- CRUZ, Victor, (2007): *Uma abordagem cognitiva da leitura*, Lisboa Editora, Lisboa.
- DANIEL, Henrique Etaungo, (2002): *Dicionário de Umbundu*, Edições Naho, Lisboa.
- DETRIE, Catherine, (2001): *Du Sens dans le processus métaphorique*, Centro da Linguística da UNL.

DOTTRENS, Robert, (1974): *Educar e Instruir I*, 3ª ed., Editorial Estampa.

DISSAL, Dissengomoka Sebastião Alexandre & QUIVUNA, Manuel, (2008): *Alguns Fundamentos Gerais da Didáctica em Educação*, 2ª ed., Publicações DILANEL, Uíje.

DUBOIS, J., DUBOIS, C., (1971)., *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Larousse: Paris.

ERVEDOSA, Carlos, *Roteiro da Literatura Angolana*, UEA, Luanda. s/d.

ESTRELA, Edite & PINTO-COREIA, J.David, (1999): *Guia Essencial da Língua Portuguesa para a Comunicação Social*, 4ª edição, Notícias Editorial, Lisboa.

ESTRELA, Edite, SOARES, Maria Almira & LEITÃO, Maria José, (2006): *Saber Escrever Saber Falar*, 6ª ed., Dom Quixote, Lisboa.

FARIA, Isabel Hub; PEDRO, Emília Ribeiro; DUARTE, Inês; GOUVEIA & Carlos A.M., (2005): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2ª ed., Editorial Caminho, Lisboa.

FERRAZ, Maria José, (2006): *Ensino da Língua Materna*, Editorial Caminho, Lisboa.

FIGUEIREDO, Eunice Barbieri de, FIGUEIREDO, Olívia Maria, (2000): *Itinerário Gramatical*, Porto Editora, Porto.

FIGUEIREDO, Olívia, (2004): *Didáctica do Português Língua Materna*, ASA Editores, Porto.

FONSECA, António, (1989): *Sobre os kikongos (bakongo) de Angola*, UEA, Luanda.

FONSECA, Fernanda Irene, (1994): *Gramática e Pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*, Porto Editora, Porto.

FONSECA, Fernanda Irene, (1994): *Pedagogia da Escrita Perspectivas*, Porto Editora, Porto.

FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim, (1977): *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, Livraria Almedina, Coimbra.

FONTE, Dora Martins da, et al., (2001): *Outros Horizontes*, Nzila, Luanda.

FRANCO, A.C., (1986): *Descrição Linguística das Partículas Modais no Português e no Alemão*, Diss., Porto.

FRANÇOIS, Frédéric, (1980): *Langages, Conduites langagières et sociolinguistiques scolaire*, Larousse, Paris.

FREINET, Célestin, (1996): *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*, 2ª ed., Editorial Estampa, Lisboa.

FREINET, Célestin, (1994): *O Método Natural I. A aprendizagem da língua*, 2ª ed., Editorial Estampa, Lisboa.

GALISSON, Robert, (1974) : *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Tome 1. édition n.º 3, Paris.

GALISSON, Robert, (1979) : *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.

GALISSON, Robert (1983): *Des Mots pour Communiquer*. Paris: Clé International.

GALISSON, Robert, (1990) : *Entrer en Langue/culture par les mots – Colóquio de Lexicologia e Lexicografia – Actas – Universiade Nova de Lisboa ; 22 – 27 de Junho*.

GALISSON, Robert, (1991) : *De la langue à la culture par les mots*. CLE INTERNATIONAL, PARIS ; 1991.

GALISSON, Robert, (1999) : « Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? La formation par la réflexion sur les rapports entre langues et cultures ». In. *La formation en questions*. CLE International - Didactique de Langues Étrangères. Réalisation ALINÉA ; Édition Michèle GRANDMANGIN ; pp.95-115.

GALISSON, Robert. et PUREN, Cristian, (1999) : *La Formation en questions*. CLE International - Didactique de Langues Étrangères. Réalisation ALINÉA ; Édition Michèle GRANDMANGIN .

GÂNDAVO, Pêro de Magalhães de, (1981) : *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da lingua portuguesa*, Edição Fac-similada da Biblioteca Nacional, Lisboa.

GARMADI, Juliette, (1983): *Introdução à Sociolinguística*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

GASPAR, Paulo & DIOGO, Fernando, (2010): *Sociologia da Educação e Administração Escolar*, Plural e Editores, Lisboa.

GAUDIN, François & GUESPIN, Louis, (2000) : *Initiation à la Lexicologie Française – De la Néologie aux Dictionnaires*, Champs Linguistiques Duculot, Paris.

- GELPI, Castillo, (2004): *Encontro Internacional de Tradutores*, Fortaleza, Brasil.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J., (1974): *Linguística e Ensino do Português*, Livaria Almedina, Coimbra.
- GOMES, Aldónio & CAVACAS, Fernanda, Léxico, (2004): *A Vida das Palavras*, Clássica Editora, Lisboa.
- GOMES, Álvaro, (1989): *A Escola e a ortografia*. In SEQUEIRA, M<sup>a</sup> de Fátima ; CASTRO, R.V.; SOUSA, M<sup>a</sup> de L. (Org.) – *O ensino-aprendizagem do Português*, Braga: CEEDC-Univ.
- GOMES, Álvaro, (2000): *Heúresis, Por uma Genealogia/Arqueologia das Ciências da Educação, Ensaio de Metadidáctica*, 1<sup>a</sup> ed., Didáctica Editora, Lisboa.
- GOMES, Álvaro, (2003): *A Aula*, Porto Editora, Porto.
- GOMES, Álvaro, (2004): *A Escola*, Porto Editora, Porto.
- GOMES, Álvaro, (2004): *Ortografia para todos*, Porto Editora, Porto.
- GOMES, Álvaro, (2007): *Escrever sem Erros, dos 9 aos 15 anos*, Porto Editora, Porto.
- GOMES, Álvaro, (2010): *O Novo Acordo Ortográfico*, Edições Flumen e Porto Editora, Porto.
- GONÇALVES, Maria Filomena (Org.), (2007): *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa*, Série Trilhas Linguísticas, nº. 11, São Paulo: Cultura Acadêmica, 237p.
- GROSSO, Maria José, et al., (2011): *Documento orientador do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*, Lisboa.
- GUILBERT, Louis, (1975): *La créativité lexicale*. Larousse. Paris.
- GUTHRIE, Malcom, (1948): *A classificação das línguas Bantu*, Oxford University Press.
- HABERT, Benoît, NAZARENKO, Adeline & SALEM, André, (1997): *Les linguistiques de corpus*, Armand Colin, Paris.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCLINTOSH, Angus e STREVS, Peter, (1974): *As ciências linguísticas e o ensino das línguas. Brasil: Petrópolis*.

- HALLIDAY, M. A. K.; TEUBERT, W.; YALLOP, C.; CERMÁKOVÁ, A. (2004): *Lexicology and Corpus Linguistics – An Introduction*. London and New York: Continuum.
- HERNÁNDEZ, H., (1989): *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- HUBNER, Maria Martha, (1998): *Guia para elaboração de Monografia e projectos de Dissertação de Mestrado e Doutoramento*, S. Paulo: Prepress Editora e Gráfica Ltda.
- Intercompreensão. Revista de didática das línguas* (2011): Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém – Portugal: Edições Cosmos.
- JEAN, Georges, (1999): *A Leitura em voz alta*, Instituto Piaget, Lisboa.
- KUKANDA, Vatomene, (1986): *A situação das línguas faladas em Angola*. Lubango: Centro de Documentação e Informação do ISCED.
- LAKOFF, G. Lakoff & JOHNSON, M., (1985): *Filosofia na carne, mente encarnada e o seu desafio para o pensamento ocidental*, Livros Básicos, Chicago Press, Chicago.
- LARANJEIRA, Pires, (1995): *A Negritude Africana de Língua Portuguesa*, Edições Afrontamento, Porto.
- LAUSBERG, Heinrich, (1962): *Linguística Românica*, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- LEHMANN, Alise & MARTIN-BERTHET, Françoise, (1998): *Introduction à la Lexicologie – Sémantique et Morphologie*, 2<sup>e</sup> édition, Armand Colin, Paris.
- LEIRIA, Isabel, (2006): *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*, Edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (1979) : “Importância de uma Lexicologia Contrastiva”, *Letras Soltas 1*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (1984): “Análise léxico-semântica”, *Letras Soltas 2*, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (1989): “Língua Portuguesa, língua das ciências e das técnicas: neologia científica e técnica e lexicografia”, *Actas do Congresso Internacional "A Língua Portuguesa - Que futuro? "*, Sociedade da Língua Portuguesa, Lisboa.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (1990): *Observatório do português contemporâneo. Colóquio de Lexicologia e Lexicografia – Actas*. Centro de estudos comparados – Linha de Investigação 2 – Núcleo de Estudos de Linguística Contrastiva – Universidade Nova de Lisboa – 26 e 27 de Junho.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (1991): “Um Projecto em Terminodidáctica”. *Actas da Reunião do Projecto ERCI - Empresas Reunidas em Consórcios Internacionais -*, Universidade Aberta ( Programa LÍNGUA-V ), Lisboa.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (em col.), (1991): “Terminologia da Lexicologia e da Lexicografia”, in *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol II, Lisboa, Cosmos.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (em col.) (1991): “Terminologia da Terminologia e da Terminografia”, in *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol II, Lisboa, Cosmos..

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (1994): “Bases de données textuelles et terminographiques”, *Revue Meta - Hommage à Bernard Quemada*, Montréal; 1994.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca et al., (1995): “Terminologia, Informática e multimédia” in *Jornadas Panlatinas de Terminologia*. Barcelona.

LINO, M. Teresa R. da Fonseca, (1996): “Neologia, Terminologia e novas tecnologias”, in *Congresso Internacional sobre o Português. Actas*, vol. II. Org. Inês Duarte e Isabel Leiria. Lisboa: Colibri, pp. 23-32.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (2001): Coordenação de *Cahiers de Lexicologie - Hommage à Robert Galisson*, nº 78, número spécial, Paris, Champion.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (2001): “De la Néologie à la Lexicographie de Spécialité d’Apprentissage”, *Cahiers de Lexicologie*, nº 78, Paris, Champion.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (coord.), (2003): *Mots et Lexiculture, Hommage à Robert Galisson*, Paris, Champion.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (coord.), (2004): “Vocabulaires de spécialité et Lexicographie d’apprentissage en langues-cultures maternelles et étrangères”, *Revue Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 135, Paris, Klincksieck.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (2005): “Terminologia em Portugal: panorama actual e breve relato histórico”, *Terminómetro – A Terminologia em Portugal e nos países de língua portuguesa em África*, nºespecial, União Latina, Paris.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (2007): “Rede de Neologia e de Terminologia em Língua Portuguesa (em situação de contacto de línguas)”, *Congresso da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP*, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (em col.), (2010): MEDINA, Daniel, GRÔS, Ana Pita e CHICUNA, Alexandre “Neologia e Terminologia e Lexicultura. A Língua Portuguesa em contacto de Línguas”, *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, 42 (2), Universidade de São Paulo, indexada em Latindex.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca, (2011) : « L’Idiomaticité en Portugais du point de vue de la Terminologie et de la néonymie – Les collocations Terminologiques », in *Actes du Colloque L’Idiomaticité dans les Langues Romanes*, Paris, Université de Paris 8, Dez. 2009..

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca. (editors Marc Van Campenhoudt, Teresa Lino e Rute Costa), (2011) :*Passeurs de mots, passeurs d’espoir: lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité, Actes des huitièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs Lexicologie, Terminologie, Traduction (LTT)*, Lisbonne, 15-17 octobre 2009, Paris, Éditions des archives contemporains, Actualité scientifique.

LINO, Maria Teresa Rijo da Fonseca e CONTENTE, Madalena, (2013): “Neologia Terminológica: evolução conceptual e semântica”, in *Actas do III SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Universidade de Macau, Macau, 30 de Agosto a 2 de Setembro 2011.

LINTZ, Gilberto A.M. Alexandre, (2000): *Guia para Elaboração de Monografias e Trabalhos de Conclusão de Cursos*, Atlas S.A; S. Paulo.

MACKEY, William Francis, (1976): *Initiation à la Linguistique, Bilinguisme et contact des langues*, Editions Klincksieck, Paris.

MÃO-DE-FERRO, Ana Maria, (2000): *África: Investigações Multidisciplinares*, Editorial NUM, Évora.

MARÇALO, Maria João B.M., (1992): *Introdução à Linguística Funcional*, Ministério da Educação, Lisboa.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria, (2004): *Metodologia Científica*, 4ª ed., Atlas S.A; S. Paulo.

- MARQUES, António, (2004): *Tento na Língua 1, 2, 3 e 4*, 4ª ed., Plátano Editora, Lisboa.
- MARQUES, Arnaldo Lopes, (2003): *Motivar para a Escrita-Um guia para professores*, Editorial Presença, Lisboa.
- MARTINS, M.R. Delgado, et al., (1996): *Formar Professores de Português, Hoje*, Edições Colibri, Lisboa.
- MARTIN-ROULEDGE, V., (1997): *L'utilité des exemples dans les dictionnaires bilingues français-anglais pour les étudiants en traduction*, in *Problèmes et méthodes de la lexicographie québécoise*. Québec: Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique.
- MATEUS, Maria Helena Mira e Villalva, (2006): *O Essencial sobre Linguística*, Editorial Caminho, Lisboa.
- MATEUS, Maria Helena, (2002): *O problema da ortografia: Métodos de ensino*.
- MATEUS, Maria Helena, (2002): *A face exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- MATUMONA, Muanamosi, (2004): *A Reconstrução de África na Era da Modernidade*, SEDIPU, Uíje.
- MATORÉ, George, (1953): *La Méthode en Lexicologie: domaine français*, Marcel Didier, Paris.
- McENERY, Tony & WILSON, Andrew, (1996): *Corpus Linguistics*, Edinburg, Edinburg Press.
- MEDEIROS, João Bosco, (1984): *Técnicas de Redação*, Editora ATLAS, São Paulo.
- MEEWIS, Michael, (1998): *Lingala, Languages of the world vol. 261*, München: LINCOM Europa.
- MENDES, Irene, (2009): *Da Neologia ao Dicionário. O caso do Português de Moçambique*, Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.
- MIALARET, Gaston, (1975): *L'apprentissage de la lecture*, 3e édition, Presses Universitaires de France, Paris.

MINGAS, Amélia A., (2000): *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*, Edições Chá de Caxinde, Luanda.

MORAIS, José, (1995): *A Arte de Ler*, Fundação Editora da UNESP, Praça da Sé, São Paulo.

MORI, A. C., (2003): *Fonologia*, in: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Orgs.). in *Introdução à Linguística: domínios e Fronteiras*. 3ª edição, São Paulo, Cotex, v. 1.

MULLER, Charles, (1992): *Principes et Méthodes de la Statistique Linguistique*. Paris, Honoré Champion Éditeur.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo, (2000): *Dicionário histórico do português do Brasil: um modelo de dicionário histórico*, Universidade de Araraquara.

NASCIMENTO, Zacarias & PINTO, José Manuel de Castro, (2006): *A Dinâmica da Escrita*, 5ª ed., Plátano Editora, Lisboa.

NETO, António Agostinho, (1976): *Destruir o velho para construir o novo*, Luanda.

NETO, Serafim da Silva, (1979): *História da Língua Portuguesa*, 3ª ed., Coleção Linguagem 11, Presença Edições, Rio de Janeiro.

NGALASSO, Mwatha Musanji, (1992): "Le concept de français langue seconde", *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº88, 27-38.

NGUNGA, Armindo (2004): *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo, Imprensa Universitária, Universidade Mondlane.

NOGUEIRA, Rodrigo de Sá, (1952): *Temas de Linguística Banta, dos elementos prefixados bantu*, Lisboa.

NOGUEIRA, Rodrigo de Sá, (1954): *Temas de Linguística Banta, Publicações do Instituto de Línguas Africanas e Orientais*, Porto.

NOVAK, Joseph e GOWIN D. Bob, (1984): *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano editora.

NTONDO, Zavoni, (2006): *Morfologia e Sintaxe do Ngangela*, Editorial Nzila, Luanda.

NUNES, Cármen et alii, (1979): *Nova Gramática de Português*, Didáctica Editora, Lisboa.

OBENGA, Théophile, (1985): *Les Bantu, Langues, Peuples et Civilisations*, Présence Africaine, Paris.

- OBENGA, Théophile, (1992): *Antigo Egito e África Negra: Um Manual do Aluno para o Estudo do Antigo Egito em Filosofia, Linguística e Relações de Gênero*, Editado por Amon Saba SAAKANA, Karnak House, Londres
- OLIVEIRA, J.H. Barros & OLIVEIRA, A.M. Barros, (1999): *Psicologia de Educação Escolar. I- Aluno-Aprendizagem*, 2ª ed., Coimbra: Livraria Almedina; Coimbra.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral, (2008): *Manual de Semântica*, Editora Vozes-Petrópolis, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, Isabelle, (2009) : *Nature et fonctions de la métaphore en science. L'exemple de la cardiologie*, Paris, l'Harmattan.
- OSÓRIO, Paulo e MEYER, Rosa Marina, (2008): *Português língua segunda e língua estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- PEREIRA, Luísa Alvares & MOREIRA, António, (2007): *Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas*, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- PÉREZ, E. Bajo, (2000): *Dicionários. Introducción a la historia de la lexicografía del español*. Ediciones Trea, S.L.
- PETIT, Gérard, (2000) : « Didactique du lexique ». *In le français aujourd'hui – à construire les compétences lexicales*. Paris; pp. 56-60.
- PINTO, José Manuel de Castro, (2006): *Novo Prontuário Ortográfico*, 8ª Ed., Plátano Editora, Lisboa.
- PINTO, Paulo Feytor, (2009): *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, Lisboa.
- PONTES, António Luciano, (2009): *Dicionário para uso escolar: Que é e como se faz*. Fortaleza: Ed. Universidade Estadual do Ceará.
- PONTES, António Luciano, (2004): *Exemplo lexicográfico em dicionários escolares brasileiros*. Ed. Universidade Estadual do Ceará.
- PONTES, António Luciano, (2002): *Dicionário escolar e ensino de língua portuguesa*, In *Semana da Linguagem*, F. da Linguagem, Fortaleza, 2002.

POTTIER, Bernard, (1968): “Champ sémantique, champs d’expérience et structure lexicale”, *Zeitschrift für Französische Sprache. Problem de Semantik*. Éd par W. Th. Elwert. Wiesbaden, Franz Steiner Verlag.

POTTIER, Bernard, (1974): *Linguística Geral*, Klincksieck, Paris.

PRUVOST, Jean, (1999): « Lexique et vocabulaire : une dynamique d’apprentissage », *ÉLA – Etudes de Linguistique Appliquée*, 116, p. 395-420; 1999.

PRUVOST, J, (2000) : *Dictionnaires et nouvelles technologies*, PUF, Paris.

PRUVOST, J, (dir.), (2001) : *Les dictionnaires de langue française. Dictionnaires d’apprentissage, dictionnaires spécialisés et dictionnaires de spécialité*. Paris, Champion..

PRUVOST, Jean, (2005): « Dictionnaires et innovation », *ÉLA – Etudes de Linguistique Appliquée*, 137.

PRUVOST, Jean; SABLAYROLLES, Jean-François, (2003) : *Les Néologismes*, Paris, PUF.

QUEMADA, Bernard, (1981): “Les noms des mots ou des noms pour les mots. A propos de la terminologie lexicographique”, in *Linguistica Computazionale*, vol.IV-V. Pisa.

QUEMADA, Bernard, (1990): “Les données dictionnaires et l’ordinateur”, *Cahiers de Lexicologie* 56-57. Paris.

QUEMADA, Bernard, (1990): “La lexicographie”, in *Lexikon Romanistischen Linguistik*, vol. V, 1, Verlag, Tübingen.

QUIPUNGO, José, (1987): *Teologia e Cultura Africana no Contexto Sócio-Político*, S. Paulo.

RAPOSO, Eduardo Paiva, (1992): *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Editorial Caminho, Lisboa.

RASTIER, François, (2005) : « Les enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». in *La Linguistique de Corpus*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

REDINHA, José, (1975): *Distribuição Étnica de Angola*, 9<sup>a</sup> ed., Edição Instituto de Investigação Científica de Angola, Luanda.

REDINHA, José, (1974): *Etnias e Culturas de Angola*, Edição Instituto de Investigação Científica de Angola, Luanda.

- REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor, (1992): *Didáctica do Português, Palácio Ceia*, Universidade Aberta, Lisboa.
- REIS, Victorino, (2006): *Dinâmica Funcional vs Problemas funcionais da língua*, Editorial Nzila, Luanda.
- REY, Alain, (1976) : Néologisme : un pseudo-concept ? . *Cahiers de lexicologie*, Paris, v. 28, nº1, p. 3-17.
- REY, Alain. *La Terminologie. Noms et Notions*. Paris, PUF ; 1979.
- REY, Alain, (1987) : “La Notion de Dictionnaire culturel et ses applications”. *Cahiers de Lexicologie*, Paris, Didier Erudition, 51: 243-255.
- REY, Alain, (2008): *De l’artisanat des dictionnaires à une science du mot. Images et modèles*. Paris: Armand Colin.
- REY-DEBOVE, Josette, (1970): “Le domaine du dictionnaire”, in *Langages* 19.
- REY-DEBOVE, J., (1971): *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires françaises contemporaines*. Paris: Hachette.
- REY-DEBOVE, Josette et al., (1984): *Le Robert Méthodique*. Présentation. Paris Le Robert.
- REY-DEBOVE, J. « Dictionnaires d’apprentissage : que dire aux enfants ? », *Lexiques, Recherches et applications, Français dans le Monde*, numéro spécial, p. 18-23; 1989.
- REY-DEBOVE, J., (2001): « De quelques utopies lexicographiques concernant l’apprentissage du français »; in PRUVOST (2001), p.97-104.
- REY-DEBOVE, J., (1998) : *La linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage*, A.Colin, Paris.
- RIO-TORTO, Graça Maria, (1998) : *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português, Conteúdos e Metodologia*, Edições Colibri, Coimbra.
- ROCHA, Ana, (1997): *Termos Básicos de Literatura, Linguística e Gramática*, Publicações Europa-América, Lisboa.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (1969): *Essai sur l’origine des langues*, Bibliothèque du Graphe, Paris.

SANTAMARÍA PÉREZ, M. Isabel, (2000): *Tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe español-catalán*. Tese (Doutorado em Filologia). Universidad de Alicante.

SANTOS, Elsa Rodrigues dos, (2011): *Grandes Dúvidas da Língua Portuguesa, Falar e Escrever sem erros*, Gráfica Manuel Barbosa e Filhos, Lisboa.

SAPIR, Edward, (1968): *Linguistique*, les Éditions de Minuit, Paris.

SAUSSURE, Ferdinand, (1978): *Curso de Linguística Geral*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

SILVA, Ermelinda, et al., (2012): *Oficina de Gramática 2º e 3º Ciclos, De acordo com o Dicionário Terminológico*, Edições ASA II, Lisboa.

SILVA, Filomena Teles Grilo Teixeira da, (2005): *Experiências com a Dislexia*, Textos Editores, Lisboa.

SILVA; Raquel, COSTA, Rute, FERREIRA Fátima, (2004) “Entre langue générale et langue de spécialité: une question de collocations”, *Etudes de Linguistique Appliquée* 135, Paris, Klincksieck, Didier Erudition. 2004. p.347-359.

SINCLAIR, John (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

SOLLA, Luísa, (2009): *Aprendizagem de Português L 2 - Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos*, Edições ASA, Porto.

SOARES, Maria Almira, (2003): *Como Motivar para a Leitura*, Editorial Presença, Lisboa.

SOUSA, Gonçalo de Vasconcelos e, (2005): *Metodologia de Investigação*, 2ª ed., Livraria Civilização Editora, Porto.

SOUSA, Maria José & BAPTISTA, Cristina Sales, (2011): *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*, Pactor LIDEL, Lisboa.

SOUZA, Regina Magalhães de, (2003): *Escola e Juventude. O aprender a aprender*, EDUC – Editora do PUC – SP. S. Paulo.

SPECTOR, Nelson, (2001): *Manual para a Redacção de Tese Projectos de Pesquisa e Artigos Científicos*, 2ªed, Guanabara Koogan S.A; Rio de Janeiro.

SPRINTHALL, Norman A. & SPRINTHALL Richard C., (2001): *Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Editora Mc Graw-Hill de Portugal, Lisboa, 2001.

TAVARES, Clara Ferrão, (2007): *Didáctica do Português - Língua Materna e não Materna - No Ensino Básico*, Porto Editora, Porto.

TEYSSIER, Paul, (2001): *História da Língua Portuguesa*, 8ª ed., Editora Livraria Sá da Costa, Lisboa.

TOCHON, François Victor, (1995): *A Língua como Projecto Didáctico*, Porto Editora, Porto.

TREVILLE, Marie-Claude & DUQUETTE, Lise, (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Autoformation, Paris.

VASCONCELLOS, José Leite de, (1911): *Lições de Filologia Portuguesa*, Livraria Clássica Editora, Lisboa.

VEIGA, Américo Martins, (1994): *A Educação Hoje*, 4ª ed., Editorial Perpétuo Socorro, Porto.

VENÂNCIO, José Carlos, (1992): *Literatura e Poder na África Lusófona*, Diálogo Convergência, Lisboa.

VENÂNCIO, José Carlos, (1993): *Uma Perspectiva Etnológica da Literatura Angolana*, Ulmeiro, Artes Gráficas, Lisboa.

VIANNA, Ilda Oliveira de, (2001): *Metodologia do Trabalho Científico*, EPU; S. Paulo.

VILELA, Mário, (1994): *Estudos de Lexicologia do Português*, Livraria Almedina, Coimbra.

VILELA, Mário, (1979): *Estruturas Léxicas do Português*, Livraria Almedina, Coimbra.

XATARA, Cláudia, (2010): *Estudos em Lexicologia e Lexicografia Contrastiva*, Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto, Brasil.

ZOFGEN, E., (1994): *Lernerwiirterbucher em Theorie und Praxis*, Tiibingen: Max Niemeyer.

## BIBLIOGRAFIA

### GRAMÁTICAS E DICIONÁRIOS

AAVV., (2001): *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Editorial Verbo, Lisboa.

AAVV., (1998): *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, 3ª edição, Texto Editora, Lisboa.

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA, (2001): *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. I-II. Lisboa: Editorial Verbo; 2001.

AMORIM, Clara e SOUSA, Catarina, (2009): *Gramática da língua portuguesa revista e atualizada de acordo com o Dicionário Terminológico*. Porto: Areal Editores.

BLEEK, Wilhelm Heirinch Immanuel, (1862): *Gramática Comparativa de Línguas Sul-africanas*. Londres, Truber & Co. (1962: Part I; 1969: Part II).

CAPELA, Fernando, (s/a): *Enciclopédia da Geografia Universal*, Resomnia Editores, Lisboa.

COBE, Francisco Narciso, (2010): *Novo Dicionário Português Kikongo*, Coleção Mayamba Dicionários, Luanda.

CONTENTE, Madalena, (2001): *Dicionário Informatizado da Biologia*, Porto, Porto Editora. CORREIA, Carlos, (1984): *Moderno Dicionário das 8.000 Palavras*, Livraria Sá da Costa.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindlay, (1985): *Nova gramática do português contemporâneo*, *Nova Fronteira*, Rio de Janeiro.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley, (1999): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 17ª ed., Edições João Sá da Costa, Lisboa.

CUQ, Jean-Pierre, et al., (2003): *Dictionnaire de didactique du français et seconde*. Paris: Édition Jean Pencaach, Asdifle, Paris.

DANIEL, H. Etaungo, (2002): *Dicionário de Umbundo*, Edições Naho.

DESCAMPS, J.L., (1976): Dictionnaire Contextuel. Le Français Pour la Géologie, Paris-Tours, CRÉDIF.

DUBOIS, Jean., (1971): Dictionnaire du Français Contemporain, Paris, Larousse.

DUBOIS, Jean., (1979): *Larousse de la Langue Française – LEXIS*, Paris, Larousse.

FABRO Rafael del & PETERLINI, Flaviano, (1977): *Gramática da Língua do Congo*.

GALISSON, R. et Coste, Daniel., (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette. Tradução portuguesa: *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina; 1983.

GALISSON, Robert., (1984): *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris, CLÉ international.

GOMES, Álvaro, (2000) : *Gramática Viva*, Lisboa, Didáctica Editora.

GOMES, Álvaro, (2006): *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa*, Edições Flumen e Porto Editora, Porto.

GUILBERT, Louis, (1971): *Le Grand Larousse de la Langue Française*, Paris, Larousse.

HOUASS, António et al., (2005): *Dicionário de língua portuguesa. Temas e debates*. Global Notícias Publicações, Lisboa.

IMBS, Paul et QUEMADA, Bernard., (1994): *Trésor de la Langue Française du XIX et XX siècles*. Tomes I-XVII. Paris: Editions CNRS, Institut National da la langue française; (1971-1994).

IMBS, Paul et QUEMADA, Bernard., (1994): *Trésor de la Langue Française informatisé - TLFi*. CD-Rom, Paris: Editions CNRS, Institut National da la langue française; (1971-1994). <http://atilf.atilf.fr>

KUNZIKA, Emanuel, (2000): *Dicionários de Provérbios Kikongo*, Editorial Nzila, Luanda.

MATEUS, Maria Helena Mira, et al., (2003): *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., Caminho,Lisboa.

MONTENEGRO, Helena Mateus, (2001): *Glossário de Termos Lexicais*, Mirandela Viseu.

MOTA, Maria Antónia Coelho, SEGURA, Luísa, MENDES Amália, RAPOSO, Eduardo Paiva e BACELAR, Maria Fernanda, (2013): *Gramática do Português*, vol.I e II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- MOURA, José de Almeida, (2006): *Gramática do Português Actual*, Lisboa Editora, Lisboa.
- MOURRE, Michel, (1978): *Dictionnaire Encyclopédique d'Histoire*, a-b, Bordas, Paris.
- PAZ, Olegário & MONIZ, António, (2004): *Dicionário Breve de Termos Literários*, 2ª ed., Editorial Presença, Lisboa.
- PINTO, José Manuel de Castro & LOPES, Maria do Céu, (2005): *Gramática do Português Moderno*, 8ª Ed., Plátano Editora, Lisboa.
- QUEMADA, Gabrielle, (1983) : *Dictionnaire des termes nouveaux des sciences et des techniques*, CILF, Paris.
- REY, Alain et REY-DEBOVE, Josette, (1984): *Dictionnaire Alfabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris, Dictionnaires Le Robert.
- REY-DEBOVE, Josette et al., (1984): *Le Robert Méthodique*. Paris Le Robert.
- SARDINHA, Leonor e OLIVEIRA, Luísa, (2010): *Gramática formativa de português*. 2.ª edição. Lisboa: Didática Editora.
- SCANTAMBURLO, Luigi. *Dicionário do Guineense*, 2º v., (2002): *Dicionário Guineense-Português, disionariu guinensi-purtuguís*. Bissau-Bubaque, Faspebi.
- SINCLAIR, John, (1987): *Collins COBUILD English Language Dictionary*, London, Collins.
- SOUSA, J. Martínez de, (1995): *Dicionário de Lexicografia prática*, Barcelona, Bibliografia.
- VILELA, Mário (1991): *Dicionário do Português Básico*. Porto: ASA Edições.
- XATARA, C. (2007): *Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques français-portugais / portugaisfrançais*. Nancy: ATILF / CNRS.
- XAVIER, Maria Francisca & MATEUS, Maria Helena, (1991): *Dicionário de Termos Linguísticos Vol. I*, Edições Cosmos, Lisboa.
- XAVIER, Maria Francisca & MATEUS, Maria Helena, (1992): *Dicionário de Termos Linguísticos Vol. II*, Editora, Lisboa.

## SITOGRAFIA

[http://www10.gencat.cat/pres\\_casa\\_llengues/AppJava/frontend/llengues\\_detall.jsp?id=580&idioma=16](http://www10.gencat.cat/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/llengues_detall.jsp?id=580&idioma=16) . Acesso em: 06 jul. 2011.

<http://pt.wikipedia.org/w/index>. Acesso em 25-10-2011.

<http://www.tfq.ulaval.ca/axl/monde/familles.htm>. em 27-02-2012

<http://www.readperiodicals.com/201001/2101077821.html#ixzz1ub4k96M5>:  
11-05-12.

## ANEXOS

### ANEXO 1. INQUÉRITO

**Caríssimo**, convidamo-lo a participar no inquérito desta investigação que consiste em responder às seguintes questões, com **precisão** e **concisão**. Pedimos o seu valioso contributo e que seja **sincero** nas suas respostas.

É um inquérito **anónimo**.

Desde já agradecemos-lhe, antecipadamente, com o nosso muito obrigado.

1. Qual é o seu grupo étnico original? Marque apenas um **x** na palavra-resposta acertada:

**Ngangela, Umbundu, Mukongo, Kimbundu, Tchokwe, Mbinda (Fioti), Mumwila, Outro.**

2. Qual é a sua província e o seu município de origem?

R:

3. Entre todas as línguas faladas dentro da cidade, qual é a sua língua materna? Marque **x** na palavra-resposta acertada:

**Português, Kikongo, Umbundu, Kimbundu, Ngangela, Tchokwe, outra.**

4. Quando é que começou a aprender o português?

R:

5. Já ouviu falar do **léxico**? **Sim. Não.**

R:

6. Já ouviu falar da **lexicologia**? **Sim. Não.**

**R:**

7. Já ouviu falar da **lexicografia**? **Sim. Não.**

**R:**

8. O que é a **lexicografia**?

**R:**

9. Que tipo de dicionário gosta mais de usar:

**Monolíngue:**

**Bíngue:**

**Pluríngue:**

10. Porquê?

**R:**

11. Que língua gostaria de conhecer ou estudar mais:

**Português, kikongo, umbundu, kimbundu, Ngangela ou outra.**

12. Porquê?

**R:**

13. Como podia enriquecer o léxico da sua língua?

**R:**

**Mais uma vez o nosso muito obrigado**

Nome: Mosa Bazenga

Vive aos 12 / 02 / 2010.

nr 37

classe: 13ª

Turma: B

Disciplina: Língua Portuguesa

Exercício escrito de Língua Portuguesa

Assunto: Composição  
- Le Desporto

O desporto pela grande capacidade que tem de desempenhar o ser humano e desenvolver todas as faculdades mentais, é praticado já desde os tempos remotos, pelos nossos antepassados, significa sem dúvida um factor de paz e unido.

Permite a comunicação entre povos diferentes e distantes; é uma prática sã a todos cabe encorajar, ajudar e praticar.

A variedade do desporto permite que cada um escolha aquele que mais lhe agrade que são o atletismo, o futebol, o hóquei, o voleibol, a patinagem a natação, o basketbol etc.

Isto, uma vez praticados com a correcção e sinceridade, são sempre bons ao desenvolver a física e mental do homem. O desporto é uma actividade que exige uma grande energia e esforço. Também desenvolve a capacidade do desportista não só o seu esforço físico como adquirir bons hábitos, sabe dominar os nervos, aprende a ser disciplinado.

10.02.10.

Trabalho individual de Língua Portuguesa.

Nome: João Pedro Manuel

Disciplinas: Língua Portuguesa.

Turma: B

Números: 23

Tema: O comportamento indisciplinar.

O comportamento indisciplinar é qualquer prática que contraria um regulamento ou um princípio básico estabelecido pela escola, pelo professor ou comunidade.

A indisciplinada é uma resposta a autoridade do professor, o aluno contesta por que não está de acordo com a exigência do professor, com os valores que ele pretende impor, com o seu critério de avaliação, a sua participação etc.

Existe entre o professor e aluno um desequilíbrio. O aluno não aceita, o professor não consegue motivá-lo, são motivos de indisciplinada.

Podemos também destacar alguns elementos que podem influenciar neste problema:

- Problemas familiar, inserção social ou escolar forte influenciar de idolo violentos etc. Neste caso o professor pouco pode fazer.

No entanto que resultam de discussões entre os alunos e a escola.

Um aluno indisciplinado pode ou não ter sucesso escolar.

Nome: Joaninha Abel Queiroz.

Nº: 23.

Vijé, aos 12.09.2010.

Turma: B.

Opção: Língua Portuguesa.

Tema: A saúde.

A saúde é um tesouro para o homem. Ela é o bem estar, físico, mental, social e económico. A falta dela o ser humano não consegue desenvolver as suas actividades. Por isso devemos conservá-la de melhor maneira, tendo a higiene como base de saúde.

Devemos ter a higiene pessoal, de alimentos, das nossas moradas, etc. Faltando essas medidas de prevenção, podemos ser contaminados, por certas enfermidades. A água que bebemos deve ser tratada, fervida ou desinfectada com clorina, pondo em cada litro de água 5 gotas de clorina. Não devemos comer, nem beber demasiadamente, porque faz mal o nosso organismo. O abuso de álcool faz também mal.

Para uma boa saúde, os alimentos devem ser variados, e sempre tapados por causa das moscas que são causadoras de microbios que podem provocar várias doenças para o nosso organismo.

O governo também nunca esquece da saúde pública dando sempre vacinas, limpeza dos ruas, etc.

71 - também combatem as lixeiras perto das nossas ca-

Nome: Maria de Sousa Eduardo

T. A

opção: Língua Portuguesa

Tarefa de Língua Portuguesa

Tema: Os dois hóspedes

Se queres entrar mais dentro do segredo, vem comigo ler aquelas maravilhosas frases cheias de luz e inspiração que escreveu Khalil Gibran no seu livro O profeta:

A vossa alma é muitas vezes um campo de batalha no qual a vossa razão e o vosso juízo combatem contra a vossa paixão e os vossos apetites. Fudesse eu ser o pacificador da vossa alma, e troca a discórdia e a rivalidade dos vossos elementos por unidade e melodi

Mas como poderia eu fazer isso sem vós sedes também os pacificadores; ou melhor, os amigos de todos os vossos elementos?

A vossa razão e a vossa paixão são o leme e as velas das vossas velas e o vosso leme se relaxem, outra coisa não fareis que embalar e vos e a deriva...; ou ficar em frente morto

Nome: Campos José Bigila. Luze, 10.02.10  
Aluno nº 8.  
Opção língua Portuguesa.

Tema: Minha pequena história  
da vida.

Nasceu numa pequena aldeia  
situada à 15. Kilómetros a sede do Muni-  
cipio de Quimbele na Provincia de Luze.

A onde permaneceu quase a 25 anos  
de idade dentro de uma família Campo-  
nesa dedicavam os trabalhos dos campos.

Iniciou os seus estudos primários em  
1973 na escola nº 663, 1º e 2º Nivel na  
escola Católica que até hoje se encontra  
na 13ª classe na escola de formação de  
Professores.

Pai de 6 filhos de ambos sexos.  
Com a minha unica esposa mãe dos  
meus filhos, com 3 Netos.

- Professor desde 1983.
- Gosta muito de desporto e Música
- Reza na I.E.R.A. junto a toda  
minha família de casa.
- Prato tipico funge, com Quizaca.
- Não faz uso das bebida de todo  
tipo.
- ... .. qualquer tipo de

