

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Bernardino Valente Calossa

PADRÕES DE CONCORDÂNCIA NOMINAL
EM ALUNOS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO
EM ANGOLA

Tese no âmbito do Doutoramento em Linguística do Português orientada pelas Professoras Doutoradas Cristina dos Santos Pereira Martins e Graça Maria de Oliveira e Silva Rio-Torto apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Abril de 2023

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**PADRÕES DE CONCORDÂNCIA NOMINAL
EM ALUNOS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM
ANGOLA**

Bernardino Valente Calossa

Tese no âmbito do Doutoramento em Linguística do Português orientada pelas Professoras
Doutoras Cristina dos Santos Pereira Martins e Graça Maria de Oliveira e Silva Rio-Torto
e apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Abril de 2023



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

PADRÕES DE CONCORDÂNCIA NOMINAL EM ALUNOS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANGOLA

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Tese de doutoramento
Título	Padrões de Concordância Nominal em Alunos do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola
Autor	Bernardino Valente Calossa
Orientadoras	Professora Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins Professora Doutora Graça Maria de Oliveira e Silva Rio-Torto
Identificação do Curso	3º Ciclo em Linguística do Português
Área científica	Linguística
Data	Abril de 2023



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Os dois primeiros anos desta investigação foram financiados pelo Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos, INAGBE – Angola, no âmbito da primeira edição do programa de Envio Anual de 300 Licenciados e Mestres nas Melhores Universidades do Mundo.



Os dois últimos anos da investigação foram financiados pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua I.P. no âmbito do Programa Camões I.P./ Millenium.



Dedicatória

Aos meus pais. Mais uma vez!

Aqui estou, pai e mãe, na Sala dos Capelos. Não sabem onde fica isso, eu sei, e isso não importa.

O vosso filho é, agora, Doutor! Nunca isso teria acontecido se, em meio a tantas dificuldades, não o matriculassem na Escola 1 de Junho, a nossa da ADRA, na Caluva, onde tudo começou.

Agradecimentos

“Essa tese quase me dormiu!” – diríamos na *Caluva*. O caminho seria mais difícil se algumas pessoas não estivessem por perto. Por isso, alguns agradecimentos são necessários:

À Júlia, com quem partilhei as maiores angústias neste percurso.

Às Doutoras Cristina Martins e Graça Rio-Torto, incansáveis Professoras. Obrigado pelos muitos ralhetes, pelas discussões, pelos conselhos, pelas orientações e, acima de tudo, pela amizade. Foi uma jornada inesquecível da qual levo muito para a vida.

A todos os meus Professores. Sempre.

À Solange, à Marta, à Ana, à Raquel, à Natália, à Janaína, à Sara e à Vânia, minhas companheiras da jornada curricular, com as quais muito aprendi. Também.

Aos meus amigos, os malucos.

Ao Chano, ao Didy e ao Mulle, que, sem hesitar, aceitaram o árduo trabalho de transcrição do ‘corpus’.

Aos meus irmãos. Todos.

Ao complexo Escolar nº 706, 1 de Junho - ADRA, especialmente ao Professor Júlio, que supervisionou todo o trabalho de aplicação dos instrumentos de recolha de dados, ao Professor André, à Professora Joana e à Professora Clementina, que, de forma muito gentil, suspenderam as suas aulas e cederam as suas turmas para que a investigação tivesse lugar.

Ao INAGBE, pelo financiamento inicial;

Ao Programa Camões I.P e Millenium, pelo financiamento nos dois últimos anos de pesquisa.

Resumo

Nesta pesquisa avaliámos o conhecimento linguístico dos alunos do I ciclo do ensino secundário (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) do *Complexo Escolar n.º 706 – “1 de Junho” (ADRA)*, em Angola, para verificar (i) se há variação na realização e identificação da concordância nominal de número e de género; se, havendo variação, (ii) observar quais os padrões que se manifestam nas ocorrências e (iii) que relação esses padrões têm com (iii’) fatores linguísticos, como a localização do desvio na estrutura interna do sintagma nominal e o índice temático do nome que funciona como núcleo de sintagma, e com (iii’’) fatores extralinguísticos, como a classe de escolaridade, a língua materna e a idade dos informantes. Para tal, participaram da pesquisa 120 alunos (51 tinham como língua materna o português, 38 uma língua bantu e 31 são bilingues precoces – português e língua bantu), distribuídos pelas três classes do ciclo de estudos. Os participantes foram submetidos a um questionário sociolinguístico, a uma tarefa de elicitación, a um teste de produção escrita e a um teste de juízos de gramaticalidade. Analisados, os dados demonstraram que a concordância de género nominal plena se apresenta, tendencialmente, como uma regra semicategórica, com manifestações acima de 98% no teste de elicitación e no teste de produção escrita. Os resultados relativos a esse mesmo padrão baixam ligeiramente nos resultados do teste de juízos de gramaticalidade, em que a percentagem de não reconhecimento de frases com desvios, i.e., sem concordância de género nominal plena, é de 7,9%. Em relação à concordância nominal de número, registámos alguma variação e os desvios sobem para 3,6% no teste de elicitación e para 6,4% no teste de produção escrita, havendo, ainda, uma taxa de 22,9% de não reconhecimento de frases agramaticais no teste de juízo de gramaticalidade. Estes resultados confirmam, em certa medida, a variação descrita pela literatura, pois, ao contrário do que se regista na concordância nominal de número, os desvios de concordância nominal de género têm sido associados à menor escolarização. No caso da concordância nominal de género, as dificuldades registam-se sobretudo por alteração no especificador, seja ele determinante ou quantificador, mas também, e em números menos expressivos, no adjetivo e no próprio nome. Por seu turno, as dificuldades relacionadas com o número nominal manifestam-se essencialmente no nome, núcleo do sintagma, mas também simultaneamente no nome e no adjetivo ou ainda apenas no adjetivo. Em relação

ao índice temático, nomes masculinos de tema *-o* (*livro*) e nomes femininos de tema *-a* (*cadeira*) apresentaram-se como mais problemáticos no teste de produção escrita, em que a redação é mais ou menos espontânea, mas não no teste de elicitación ou no reconhecimento de agramaticalidades, em que as dificuldades se manifestam em sintagmas contendo nomes masculinos com tema *-a* (*mapa*) e femininos com tema *-o* (*foto*). Os nomes de tema \emptyset e os atemáticos, masculinos (*gerador; café*) ou femininos (*colher; maçã*) são os únicos que representaram alguma dificuldade para os informantes em todos os testes. Em relação às variáveis extralinguísticas, os resultados demonstraram que os efeitos da idade e da escolarização são sentidos a médio prazo, pois há diferenças expressivas quando comparados os dados dos informantes da 7.^a classe (que integra a grande maioria dos que têm 12 anos de idade), com os dos informantes da 9.^a classe (em que se integram quase todos os que têm 15 anos), mas não registamos influências relevantes da língua materna nos resultados apurados.

Palavras-chave: concordância nominal de género; concordância nominal de número; variedade angolana do português; alunos do I ciclo; ensino e aprendizagem da concordância nominal.

Abstract

In this research, we assessed the linguistic knowledge of secondary school pupils (7th, 8th and 9th grades) of Complexo Escolar n.º 706 - "1 de Junho" (ADRA), in Angola, to verify (i) if there is variation in the realization and identification of number and gender agreement; variation provided, (ii) observe which patterns are manifested in the occurrences and (iii) what relation these patterns have with (iii') linguistic factors, such as the location of non-target occurrences in the internal structure of the nominal phrase (NP) and the thematic index of the noun that functions as the NP nucleus, and with (iii'') extralinguistic factors, such as the informants' school level, native language and age. To this end, 120 pupils participated in the research (51 had Portuguese as their native language, 38 a Bantu language and 31 are early bilinguals - Portuguese and Bantu language), distributed by the three levels of the cycle of studies. The participants were administered a sociolinguistic questionnaire, an elicitation task, a written production test and a grammatical judgments test. When analyzed, the data showed that full nominal gender agreement tends to be a semi-categorical rule, with manifestations above 98% in the elicitation test and in the written production test. The results relative to this same pattern are slightly lower in the grammatical judgments test, in which the percentage of non-recognition of sentences with non-target occurrences, that is without full nominal gender agreement, is 7.9%. Regarding nominal number agreement, we recorded some variation as non-target occurrences increased to 3.6% in the elicitation test and to 6.4% in the written production test, with a 22.9% increase of non-recognition of ungrammatical sentences in the grammatical judgment test. These results confirm, to a certain extent, the variation described in the literature, since, contrary to what is registered in nominal number agreement, non-target nominal gender agreement has been associated with lower levels of schooling. In the case of gender agreement, the difficulties are mainly due to changes in the specifier, be it a determinant or a quantifier, but also, and in less expressive numbers, in the adjective and the noun itself. In turn, the difficulties related to the nominal number manifest themselves essentially in the noun, the nucleus of the NP, but also simultaneously in the noun and the adjective, or only in the adjective. Regarding the thematic index, masculine theme names *-o* (*livro*) and female theme names *-a* (*cadeira*) were more problematic in the written production test, in which writing was spontaneous,

but not in the elicitation test or in the recognition of ungrammaticalities, in which the difficulties were manifested in NP containing **-a** theme (*mapa* ‘map’) masculine nouns and with **-o** theme (*foto* ‘photo’) feminine nouns. The theme \emptyset and athematic nouns, both masculine (*gerador* ‘generator’; *café* ‘coffee’) and feminine (*colher* ‘spoon’; *maçã* ‘apple’) are the only ones that represented some difficulty for the informants in all tests. Regarding extralinguistic variables, the results showed that the effects of age and schooling are felt in the medium term, as there are significant differences when comparing data from 7th grade informants (the vast majority of 12-year-olds), with those of 9th grade informants (almost all 15-year-olds). L1 effects were not recorded in the results obtained.

Keywords: nominal gender agreement; nominal agreement of number; Angolan variety of Portuguese; 1st cycle pupils; teaching and learning noun agreement.

ÍNDICE

<i>Dedicatória</i>	<i>iii</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>iv</i>
<i>Resumo</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vii</i>
<i>Índice de figuras</i>	<i>xii</i>
<i>Índice de gráficos</i>	<i>xii</i>
<i>Índice de tabelas</i>	<i>xiii</i>
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	5
1.1. Introdução.....	5
1.2. Conceitos operatórios.....	6
1.2.1. Língua Materna (LM) e Língua Não Materna (LNM).....	6
1.2.2. Input não nativo.....	8
1.2.3. Variedade não nativa.....	11
1.3. Situação linguística de Angola.....	12
1.4. Perfis de falantes de português em Angola.....	16
1.5. A hipótese da transferência no caso da concordância nominal no português de Angola	23
1.6. Resumo do Capítulo.....	28
CAPÍTULO II – O NOME E A CONCORDÂNCIA NOMINAL	29
2.1. Introdução.....	29
2.2. Estrutura do SN.....	30
2.2.1. Elemento nuclear do SN: o nome.....	30
2.2.2. Outros elementos do SN.....	34
2.3. Pronomes.....	37

2.4.	Concordância nominal	39
2.5.	O género nominal e a concordância de género	42
2.5.1.	O género nominal e a concordância de género em PLM.....	45
2.5.2.	O género nominal e a concordância de género em PLNM.....	47
2.5.3.	O género nominal e a concordância na variedade angolana do português.....	50
2.6.	O número nominal e a concordância de número	53
2.6.1.	O número nominal e a concordância de número em PLM	54
2.6.2.	O número nominal e a concordância de número em PLNM	60
2.6.3.	O número nominal e a concordância na variedade angolana do português.....	64
2.7.	Resumo do Capítulo.....	69
 <i>CAPÍTULO III – CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO</i>		 71
3.1.	Introdução	71
3.2.	Conhecimento linguístico e o metalinguístico.....	72
3.3.	O conhecimento linguístico e o metalinguístico e a sua relação com o processo de ensino	77
3.4.	A concordância nominal nos Programas e Manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário	83
3.4.1.	Análise dos programas.....	83
3.4.2.	Análise dos manuais	87
3.5.	Resumo do Capítulo.....	94
 <i>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA</i>		 96
4.1.	Introdução	96
4.2.	Contexto da investigação	97
4.3.	Informantes	98
4.4.	Questões e hipóteses	106
4.5.	Instrumentos de recolha de dados	110
4.5.1.	Questionário sociolinguístico.....	110
4.5.2.	Teste de elicitación de produção de enunciados	111

4.5.3.	Teste de produção escrita.....	114
4.5.4.	Teste de juízos de gramaticalidade.....	114
4.6.	Procedimentos.....	117
4.6.1.	Dados gerais e preparação da investigação.....	117
4.6.2.	Aplicação do questionário sociolinguístico	119
4.6.3.	Aplicação do teste de elicitación	119
4.6.4.	Aplicação do exercício de produção escrita	122
4.6.5.	Aplicação do teste de juízos de gramaticalidade.....	122
4.6.6.	Tratamento dos dados.....	123
4.7.	Resumo do capítulo.....	124
<i>CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</i>		<i>126</i>
5.1.	Introdução	126
5.2.	Resultados referentes à elicitación através de imagens.....	127
5.2.1.	Resultados gerais.....	127
5.2.2.	Resultados por constituinte afetado.....	128
5.2.3.	Resultados por índice temático e género dos nomes.....	134
5.2.4.	Resultados por classe de escolaridade dos informantes	136
5.2.5.	Resultados por idade.....	139
5.2.6.	Resultados por língua materna dos informantes	142
5.3.	Resultados referentes ao exercício de produção escrita.....	144
5.3.1.	Resultados gerais.....	145
5.3.2.	Resultados por constituinte afetado.....	145
5.3.3.	Resultados por índice temático e género dos nomes.....	154
5.3.4.	Resultados por classe de escolaridade dos informantes	155
5.3.5.	Resultados por idade dos informantes.....	158
5.3.6.	Resultados por língua materna dos informantes	160
5.4.	Resultados referentes ao teste de juízos de gramaticalidade.....	162
5.4.1.	Resultados gerais.....	162
5.4.2.	Resultados por constituinte afetado.....	167
5.4.3.	Resultados por índice temático e género dos nomes.....	173
5.4.4.	Resultados por classe de escolaridade dos informantes	175
5.4.5.	Resultados por idade dos informantes.....	177
5.4.6.	Resultados por língua materna dos informantes	179

5.5.	Comparação e discussão dos resultados	181
5.6.	Implicação dos padrões de concordância identificados no processo de ensino	194
5.7.	Resumo do capítulo.....	201
<i>CONCLUSÕES GERAIS</i>		204
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>		212
<i>ANEXOS</i>		233

Índice de figuras

Figura 1-	Localização das línguas bantu mais faladas em Angola (INE, 2016)	13
Figura 2-	Línguas mais faladas em Angola (INE, 2016).....	19
Figura 3 -	Substantivos e a sua flexão em número (Mesquita e Pedro, 2014a).....	89
Figura 4 -	Substantivos e a sua variação em género (Mesquita e Pedro, 2014a)	90
Figura 5-	Substantivos e a sua variação em género (continuação) (Mesquita e Pedro, 2014a)	91
Figura 6-	O adjetivo e a sua flexão em número (Mesquita e Pedro, 2014a)	92
Figura 7-	O adjetivo e a sua variação em género (Mesquita e Pedro, 2014a)	93
Figura 8-	Estímulo 1: Teste de elicitación	113
Figura 9-	Estímulo 2: Teste de elicitación	113
Figura 10-	Imagem ilustrativa 1 do teste de elicitación	120
Figura 11-	Imagem ilustrativa 2 do teste de elicitación	121

Índice de gráficos

Gráfico 1-	Número de línguas faladas pelos informantes	101
Gráfico 2-	Línguas faladas pelos informantes	101
Gráfico 3-	LM dos informantes	103
Gráfico 4-	Línguas mais faladas pelos informantes	103
Gráfico 5-	Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de género	128

Gráfico 6- Localização dos desvios de concordância nominal de género, quando o SN elicitado é constituído por um especificador e um nome	129
Gráfico 7- Localização dos desvios de concordância nominal de género, em SN elicitado constituídos por um especificador, um nome e um adjetivo	130
Gráfico 8 - Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de número..	131
Gráfico 9- Localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um especificador e um nome	132
Gráfico 10- Localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo	133
Gráfico 11- Localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um adjetivo em posição pré-nominal e o respetivo nome..	134
Gráfico 12- Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de género ..	146
Gráfico 13- Desvios de concordância nominal de género em SN constituídos por especificador e nome	147
Gráfico 14- Localização dos desvios de concordância nominal de género em SN constituídos por especificador, nome e um adjetivo.....	148
Gráfico 15- Localização dos desvios de concordância nominal de género em SN constituídos por nome e adjetivo pré-nominal	149
Gráfico 16- Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de número.	149
Gráfico 17 - Localização dos desvios de concordância nominal de número em SN constituídos por um nome e um especificador	151
Gráfico 18 - Localização dos desvios de concordância nominal de número em SN constituídos por um nome, um especificador e um Adjetivo	152
Gráfico 19- Localização dos desvios de concordância nominal de número em SN constituídos por um nome e um adjetivo pré-nominal	153

Índice de tabelas

Tabela 1- Povos e línguas de Angola, baseado em Kukanda (2000) e nos dados do INE (2016).....	15
---	----

Tabela 2- Conteúdos programáticos relevantes para o tratamento da concordância nominal no programa da 7. ^a classe (INDE, 2014a)	85
Tabela 3- Conteúdos programáticos relevantes para o tratamento da concordância nominal no programa da 8. ^a classe (INIDE, 2014b).....	85
Tabela 4- Conteúdos programáticos relevantes para o tratamento da concordância nominal no programa da 9. ^a classe (INIDE, 2014c).....	86
Tabela 5- Classe de escolaridade e género dos participantes	99
Tabela 6- Média das idades dos informantes.....	100
Tabela 7- Padrões de uso das línguas: pais e filhos.....	104
Tabela 8- Língua utilizada com irmãos, familiares, colegas e professores	105
Tabela 9- SN elicitados sem e com desvios de concordância nominal	127
Tabela 10- Desvios de concordância nominal em género por índice temático e género dos nomes.....	135
Tabela 11- Desvios de concordância nominal tendo em conta a classe de escolaridade dos informantes	137
Tabela 12- Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da classe de escolaridade dos informantes	138
Tabela 13- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da classe de escolaridade dos informantes.....	138
Tabela 14- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da classe de escolaridade dos informantes.....	139
Tabela 15- Desvios de concordância nominal por idade dos informantes	139
Tabela 16- Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da idade dos informantes	140
Tabela 17- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da idade dos informantes.....	141
Tabela 18- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da idade dos informantes	142
Tabela 19- Desvios de concordância nominal por LM dos informantes.....	142
Tabela 20- Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da LM dos informantes.....	143

Tabela 21- Comparação estatística das diferenças entre desvios de concordância nominal de género em função da LM dos informantes	144
Tabela 22- das diferenças entre desvios de concordância nominal de número em função da LM dos informantes.....	144
Tabela 23- Desvios de número e de género nas produções escritas.....	145
Tabela 24 - Desvios de concordância de género de acordo com os índices temáticos e do género dos nomes, núcleos de SN afetados	154
Tabela 25- Desvios de acordo com a classe de escolaridade dos informantes.....	155
Tabela 26- Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função classe de escolaridade dos informantes	156
Tabela 27- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da classe de escolaridade dos informantes.....	157
Tabela 28- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da classe de escolaridade dos informantes.....	157
Tabela 29- Desvios de concordância nominal (CN) de acordo com a idade dos informantes	158
Tabela 30- Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função idade dos informantes.....	159
Tabela 31- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da idade dos informantes.....	159
Tabela 32- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da idade dos informantes	160
Tabela 33- Desvios de concordância nominal de acordo com a LM dos informantes .	160
Tabela 34 - Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da LM dos informantes.....	161
Tabela 35- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da LM dos informantes	161
Tabela 36 - Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da LM dos informantes	162
Tabela 37- SN apresentados nas frases do teste de juízos de gramaticalidade.....	162
Tabela 38 - Número de informantes que reconhecem a agramaticalidade resultante da falta de concordância nominal de género por frase	163

Tabela 39- Número de informantes que reconhecem a agramaticalidade resultante da falta de concordância nominal de número por frase	165
Tabela 40- Julgamento de frases gramaticais com que se pretendia avaliar a concordância nominal de gênero ou número	167
Tabela 41 - Distribuição dos desvios por constituinte afetado nas frases do teste de juízos de gramaticalidade	168
Tabela 42 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de gênero por alteração do determinante.....	169
Tabela 43 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de gênero por alteração do adjetivo.....	170
Tabela 44 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de número por omissão da marca do plural no adjetivo.....	170
Tabela 45 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância nominal de número por omissão da marca do plural no nome e no adjetivo	171
Tabela 46 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de número por omissão da marca do plural no nome.....	172
Tabela 47 - Número de frases com sintagma nominais sujeito contendo desvios de concordância de gênero de acordo com o índice temático do nome, núcleo do SN afetado	173
Tabela 48 - Reconhecimento de frases agramaticais de acordo com o índice temático do nome, núcleo do SN-Sujeito afetado	175
Tabela 49- Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade por classe de escolaridade dos informantes	176
Tabela 50- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de gênero e a classe de escolaridade dos informantes	177
Tabela 51- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número por classe de escolaridade dos informantes	177
Tabela 52- Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade de acordo com idade dos informantes	178

Tabela 53- Comparação estatística das diferenças entre os resultados de reconhecimento dos desvios de concordância nominal de género por idade dos informantes	179
Tabela 54-Comparação estatística das diferenças entre os resultados de reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número por idade dos informantes.....	179
Tabela 55- Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade de acordo com a LM dos informantes	180
Tabela 56- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de género por LM dos informantes.....	180
Tabela 57- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número por LM dos informantes	181
Tabela 58- Comparação dos resultados globais dos vários testes aplicados	181
Tabela 59 - Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta o constituinte do SN mais afetado pelo desvio de concordância.....	184
Tabela 60 - Comparação dos resultados de concordância de género dos vários testes aplicados tendo em conta o índice temático do núcleo do SN	187
Tabela 61- Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta a classe de escolaridade dos informantes.....	189
Tabela 62- Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta a idade dos informantes.....	191
Tabela 63- Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta a LM dos informantes.....	193

INTRODUÇÃO

A realização plena da concordância nominal é uma conquista muito difícil de alcançar para quem não aprende uma língua como materna. Em português este processo é feito mediante a harmonia de todos os constituintes do sintagma nominal (SN) com base nos valores de número e de género do seu núcleo. Se, para os falantes de português língua materna (LM), a concordância é intuitiva e de estabilização precoce (De Houwer, 1990; Genesee, 1989; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011; Perdigão, 2015), em aprendentes de português língua não materna (LNM) ela é menos transparente, apresentando níveis de complexidade diversificados para aprendentes, tanto de língua segunda (LS), quanto de língua estrangeira (LE).

Com esta investigação pretendemos contribuir para a descrição do desenvolvimento linguístico dos alunos do I ciclo do ensino secundário (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade) em Angola, um contexto multilingue em que a escolarização é feita em português e as condições de exposição a esta língua, por parte das crianças em fase aquisitiva, é muito variável, também no que à concordância nominal de número e de género diz respeito. Pretende-se identificar padrões de concordância nominal de género e de número e o seu grau de convergência e de divergência em relação à concordância nominal plena que caracteriza a norma do português de Portugal, enquanto norma de referência do sistema escolar angolano, para melhor compreender o percurso de apropriação deste fenómeno no processo de desenvolvimento linguístico dos participantes.

O português falado em Angola é uma variedade em processo de consolidação e nativização, com muita variação no que à sua utilização diz respeito e sem uma norma nacional estabilizada. Por conseguinte, esta pesquisa torna-se relevante porque do processo de aquisição linguística depende o sucesso de muitos outros processos, nomeadamente os envolvidos nas aprendizagens escolares. Assim, para o caso da educação, compreender a aquisição linguística ajuda a melhorar o processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral, considerando que há uma permanente relação (maior ou menor, positiva ou negativa) entre a aquisição linguística e a aprendizagem de todos os outros conhecimentos.

Não é conhecida a percentagem de angolanos que têm o português como sua LM. Mas, considerando que 71,9% dos angolanos utilizam esta língua na comunicação familiar (INE, 2016)¹, pode depreender-se que as crianças que nascem nestes contextos falam unicamente português ou são bilingues (adquirindo simultaneamente o português e uma língua bantu).

De acordo com estes pressupostos, e considerando as descrições sociolinguísticas feitas por Carrasco (1988), Marques (1983), Inverno (2009a; 2009b), Adriano (2014a; 2014b), Nzau (2010) e Undolo (2014), entre outros, admite-se que o domínio que os alunos possuem de certas estruturas linguísticas também pode ser muito variável. Havendo diferenças significativas no perfil dos informantes em relação ao tipo de contacto que têm com o português, espera-se que o domínio da concordância nominal também apresente variações.

Assim, propusemo-nos alcançar os seguintes objetivos:

- (i) Verificar os padrões de concordância nominal de número e de género de alunos do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola;
- (ii) Analisar a influência de fatores linguísticos e extralinguísticos sobre os resultados encontrados;
- (iii) Estabelecer uma conexão entre os padrões identificados e as metodologias que podem ser mobilizadas para o ensino da concordância nominal no 1.º ciclo do ensino secundário.

Para a concretização destes objetivos, levantamos as seguintes questões de investigação: (1) Há variação na produção/identificação da concordância nominal em número e em género por parte dos alunos angolanos do 1.º ciclo do ensino secundário? (2) Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e fatores linguísticos? e (3) Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e fatores extralinguísticos? A segunda questão levantada foi fragmentada em duas outras em que se identificam especificamente os fatores linguísticos analisados: em (2.1.) questiona-se a relação entre os padrões de concordância nominal identificados e a localização do

¹ Saliente-se que isto não quer necessariamente dizer que os demais 28,1% dos restantes não tenham nenhum tipo de contacto com o português.

desvio dentro da estrutura do SN; e em (2.2.) a relação entre os padrões de concordância nominal identificados e o tema do nome que é núcleo do SN. Do mesmo modo, a terceira questão de investigação desdobra-se em três outras em que se identificam especificamente os fatores extralinguísticos analisados: em (3.1.) questiona-se a relação entre os padrões de concordância nominal identificados e a classe de escolaridade dos informantes; em (3.2.) a relação entre os padrões de concordância nominal identificados e a LM dos informantes; e em (3.3.) a relação entre padrões de concordância nominal identificados e a idade dos informantes.

Para dar resposta às questões levantadas, aplicamos um questionário sociolinguístico, que serviu para caracterizar o perfil da amostra do estudo, em termos do domínio de línguas, da sua experiência comunicativa nas línguas que dominam, assim como o tipo de exposição/relação que mantêm com essas línguas; um teste de eliciação de frases através de imagens; um teste de produção escrita; e um teste de juízo de gramaticalidade, que serviram para avaliar o conhecimento linguístico dos informantes no que à concordância nominal diz respeito.

Em termos de estrutura, este trabalho está organizado da seguinte forma. O capítulo I tem como principal objetivo descrever os conceitos relevantes para a compreensão do estado da arte e dos resultados da investigação, assim como fazer uma breve contextualização sociolinguística do espaço em que se desenvolve o estudo empírico. O capítulo II tem como principal propósito dar a conhecer a constituição do SN, sobretudo em português, o fenómeno da concordância nominal e as suas manifestações na variedade angolana do português (VAP). Neste capítulo, reveem-se, ainda, os dados conhecidos sobre a aquisição da concordância nominal por aprendentes de português quer como língua materna (PLM), quer como língua não materna (PLNM). De forma particular, analisamos o fenómeno da concordância nominal. O capítulo III visa analisar a diferença entre o conhecimento linguístico e o metalinguístico e a sua relação com o processo de ensino formal, já que a compreensão da relação entre estes dois tipos de conhecimentos no desenvolvimento linguístico é fundamental para a sistematização do processo de ensino. No capítulo IV apresentamos a metodologia e os procedimentos adotados ao longo do processo de investigação empírica. Trata-se de um conjunto de procedimentos metodológicos seguidos na conceção, elaboração e aplicação dos instrumentos de recolha

de dados, assim como os passos que foram seguidos no processo de tratamento dos mesmos. O capítulo V tem por finalidade apresentar e discutir os resultados do estudo realizado, para que se identifiquem os padrões de concordância nominal de gênero e de número apurados, com base nos quais elencamos um conjunto de propostas pedagógicas baseadas em Choupina *et al* (2016), Gonçalves e Siopa (2005), Lopes e Morgado (2020) e Martins (2020b).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1.1. Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar conceitos importantes para a compreensão do estado da arte e dos resultados da investigação, assim como fazer uma breve contextualização sociolinguística do espaço em que se desenvolve o estudo empírico. Em termos de conceitos, consideramos relevante a problematização e apresentação do nosso posicionamento em relação às diferentes concepções de língua materna (LM) e língua não materna (LNM) (secção 1.2.1), sendo que este último integra outras manifestações, como a de língua segunda (LS) e a de língua estrangeira (LE), e de *input* não nativo (secção 1.2.2.). Na secção 1.2.3. incide-se sobre variedades não nativas (VNN), expressão que caracteriza a variedade angolana do português (VAP), pelo facto de ainda não estar normatizada, por despontar de um contexto multilíngue e por resultar de um processo de transmissão irregular.

Em relação à contextualização do estudo, apresentamos resumidamente a complexa situação linguística de Angola (secção 1.3.), que permitirá ao leitor ter uma ideia sobre as línguas existentes neste território, a sua implantação geográfica e as relações que as mesmas mantêm entre si, ou ainda os sentimentos dos seus falantes em relação à importância que lhes dão. Considerando a importância e dimensão que o português ocupa entre as outras línguas com as quais convive, apresentamos, em seguida (na secção 1.4.), os perfis sociolinguístico dos seus falantes, assim como o processo de nativização resultante da exposição precoce cada vez mais alargada a essa língua; entre opiniões que defendem a existência de uma “variedade angolana” (acolhida, transformada, quando comparada à variedade do português de Portugal, e pronta para ser sistematizada e normatizada), apresentamos, nesta secção, outras que se opõem a esta ideia, defendendo uma continuidade do padrão de Portugal.

São várias as tentativas de justificação das especificidades da VAP; na última secção deste capítulo (secção 2.5.), levantamos apenas a problemática das transferências linguísticas, a que se tem frequentemente recorrido para justificar todas as diferenças que esta variedade apresenta em relação à de Portugal.

1.2. Conceitos operatórios

1.2.1. Língua Materna (LM) e Língua Não Materna (LNM)

A distinção das expressões LM de LNM torna-se mais operatória quando analisada num contexto de multilinguismo, como o angolano, em que as línguas assumem vários estatutos sociais e psicológicos nos indivíduos que as utilizam no processo de comunicação.

Assim, utilizaremos a designação LM para nos referirmos à primeira língua que os seres humanos “adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida, (...) [usando-a] criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 15) e “sobre a qual [os falantes] possuem intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier & Mateus 1992: 231). Esta designação está ligada ao facto de ser, quase sempre e na maior parte das sociedades, a mãe a transmitir a sua língua à criança. A LM pode ser equivalente a língua primeira (L1), porém esta não é uma relação transparente quando está em causa uma exposição precoce e simultânea a mais do que uma língua.

Com base num critério cronológico de aquisição/aprendizagem, que adotámos, a L2 pode corresponder a qualquer língua adquirida/aprendida depois da aquisição da primeira língua se ter iniciado. Entretanto, são vários os cenários que podem ocorrer na aquisição/aprendizagem de uma L2, pelo que a expressão corresponde a “um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa” (Flores, 2013: 36). Por isso, é uma expressão muito genérica que se

refere tanto a língua segunda (LS), quanto à língua estrangeira (LE) ou ainda a uma segunda LM, nos casos em que a exposição ao *input* ocorre antes dos 5/6 anos (situação que caracteriza o bilinguismo precoce).

A expressão LS é usada para referir a “aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (Leiria, 2004: 1), como é o caso para muitos angolanos que aprendem o português depois de terem adquirido uma língua bantu. Já LE refere-se à “aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (Leiria, 2004: 1), como é o caso do inglês ou do francês em contexto escolar angolano ou ainda do português na República da Namíbia, localizada administrativamente a sul de Angola.

Quer em situação de aquisição/aprendizagem de uma LS, quer de uma LE, a exposição à L2 pode ocorrer (i) depois dos cinco anos, (ii) antes dos cinco anos, mas depois da exposição à L1, ou ainda (iii) antes dos cinco anos de idade, mas ao mesmo tempo que a L1. No primeiro caso teríamos uma LNM (LS ou LE) propriamente dita, no segundo, um caso de bilinguismo precoce sequencial ou sucessivo e, no terceiro, um caso de bilinguismo precoce simultâneo².

Outras expressões igualmente importantes a ter em conta ao abordar a questão do português LNM são “língua adicional” e “língua de acolhimento”. A primeira é frequentemente utilizada em alguns estudos, sobretudo no contexto brasileiro, como sinónima de LE (cf. Schoffen & Martins, 2016) e em outros contextos como equivalente à expressão língua terceira (cf. Pinto, 2012; 2017), e a segunda, no caso do português, é a “designação relacionada com o programa Portugal Acolhe, criado pelo Estado português, e que desenvolveu, a partir de 2001, cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos” (Grosso, 2010: 4).

² Em situações de apropriação de uma língua, há ainda o conceito de língua de herança, “língua adquirida e falada apenas em contexto familiar, ou num grupo restrito de falantes, normalmente adultos em contextos de imigração” (Flores, 2013: 37- 40); é o caso, por exemplo, de filhos de congolenses em Angola que, apesar de aprenderem o português como LS no meio em que estão inseridos, aprendem igualmente o francês e/ou o lingala (como sua língua de herança) em casa com os pais e/ou outros membros da família.

Para o caso do português língua de acolhimento, podemos buscar como exemplo o trabalho de alfabetização e/ou ensino do português que a ACNUR, a UNICEF e outras organizações não governamentais têm desenvolvido na província da Lunda Norte (administrativamente localizada a leste de Angola e que faz fronteira com o Congo Democrático), com os refugiados congolenses e em outros programas nacionais de integração de estrangeiros.

1.2.2. *Input* não nativo

O *input* é, geralmente, concebido como o conjunto de todos os estímulos que um falante, inserido dentro de uma comunidade, ouve e/ou lê e que lhe servem de base para o desenvolvimento da sua própria competência linguística ou ainda, como diria VanPatten (2003), os enunciados que o aprendiz ouve ou lê, que tem algum tipo de intenção comunicativa, sendo a intenção aquela mensagem que, na língua, o aprendiz deve compreender, extraindo o significado do enunciado ou da frase, ao equacionar fatores contextuais e situacionais.

Assim, existem vários tipos de *inputs* linguísticos, por exemplo, o oral/escrito, o explícito/implícito, o positivo/negativo e o nativo/não nativo. Cada um destes tipos constitui um importante meio para o desenvolvimento de diferentes competências numa língua.

De acordo com Aguiar & Vicente (2017: 105), “a criação de um sistema implícito ou explícito por meio da exposição ao *input* é o propósito e o caminho para a precisão e fluência do aprendiz na língua-alvo”. Esclarece Ellis (2006: 95) que o “conhecimento explícito é mantido conscientemente, pode ser aprendido e verbalizado, e normalmente é acessado por meio de processamento controlado quando os aprendizes experimentam algum tipo de dificuldade linguística no uso da L2” e que, por sua vez, “o conhecimento implícito é procedimental, é mantido inconscientemente e só pode ser verbalizado se for explicitado. É acessado de forma rápida e fácil e, portanto, está disponível para uso em

comunicação rápida e fluente”³. Saliente-se que a demarcação entre os dois tipos de conhecimentos não é totalmente transparente, como veremos na secção 3.2.

Quer o *input* explícito, quer o implícito podem ser positivos ou negativos. O *input* negativo é sempre reativo, “assumindo, por exemplo, a forma de *feedback* corretivo aos aprendentes” (Martins, 2020a: 209), de um modo implícito (pela repetição, já sem a agramaticalidade do enunciado original), ou de um modo explícito, com comentário metalinguístico (por ex., “Não se diz *x*, diz-se *y*”). Conforme explica Long (1996:413), o *input* positivo explícito corresponderá às “informações descritivas sobre uma forma ou um enunciado que compreendem sequências que realmente ocorrem na L1”⁴ e o *input* positivo implícito é correspondente às “informações que os aprendentes de uma L2 recebem relativamente à língua-alvo num ambiente linguístico natural. Pode ser fornecida como “*input* autêntico”, como o que ocorre nas conversações de nativos, ou como *input* modificado, como o que ocorre em conversas de estrangeiro”⁵.

O conceito de *input* não nativo é pertinente para se compreender o processo de aquisição do português, geralmente em contextos multilingues - como o são grande parte dos países africanos de língua oficial portuguesa, em que esta língua é LS – ou, ainda, em situações de ensino e aprendizagem de português LE que não são de imersão. Santos, Martins e Pereira (2018: 243) identificam em que medida pode diferir a aquisição de uma LNM em cenários de LS e de LE⁶:

³ “Explicit knowledge is held consciously, is learnable and verbalisable, and is typically accessed through controlled processing when learners experience some kind of linguistic difficulty in using the L2 ... In contrast, implicit knowledge is procedural, is held unconsciously, and can only be verbalized if it is made explicit. It is accessed rapidly and easily and thus is available for use in rapid, fluent communication”. (Ellis, 2006: 95).

⁴ Explicit “positive evidence consists of descriptive information about a form or an utterance and comprises actually occurring sequences, i.e., sentences of the language” (Long 1996: 413)

⁵ Implicit “positive evidence is an input that L2 learners receive concerning the target language itself in a natural linguistic environment. It can be provided as “authentic input”, like what occurs in naturalistic conventions, or as modified input, like what occurs in foreigner talk” (Long 1996: 413).

⁶ Santos, Martins e Pereira (2018: 243), salientando as vantagens de aplicação ao português do modelo de círculos/anéis concêntricos para representar os diferentes resultados da expansão internacional do inglês, proposto por Kachru (1985), deixam, entretanto, muito claro que “o conhecimento interlinguístico dos aprendentes de LNM com estatuto de LS (concentrados em comunidades integradas no círculo externo) está sujeito a efeitos comparáveis aos que resultam da transmissão linguística irregular, o conhecimento

- i. as oportunidades de exposição ao *input* e de uso produtivo da LNM (associadas ao grau de concentração dos aprendentes numa dada comunidade) tendem a ser maiores nos contextos em que a LNM é LS do que naqueles em que é LE;
- ii. a probabilidade de transmissão geracional das características interlinguísticas não nativas presentes no *output* que estes aprendentes produzem existe nos contextos em que a LNM é LS, sendo essa possibilidade improvável naqueles em que é LE;
- iii. o *input* tende a ser predominantemente marcado por propriedades não nativas nos contextos em que a LNM é LS. Embora a exposição a *input* não nativo também possa ser frequente em contextos instrucionais de LE (quando os docentes são, eles próprios, falantes não nativos da língua que ensinam), também são frequentes os casos em que os aprendentes da LE têm acesso a modelos nativos.

Com base nesses pressupostos, em contextos em que a LNM é LS, verifica-se que são mais frequentes as situações em que os falantes são expostos a um *input* de falantes nativos que não corresponde a uma variedade normatizada do que situações em que falantes nativos são expostos a um *input* de falantes não nativos que não corresponde a uma variedade não normatizada. Daquele primeiro tipo de exposição surgem as variedades não nativas, conceito que apresentamos a seguir.

interlinguístico dos que aprendem a LNM com o estatuto de LE (em situação exógena, no círculo em expansão) não se encontra nas mesmas condições”, por conta, em primeiro lugar, “da presença, nem que apenas nos domínios públicos, da LNM na comunidade em que se inserem os aprendentes do círculo externo, o que lhes proporciona maiores oportunidades de exposição ao *input* dessa língua, criando, simultaneamente, mais oportunidades para o seu uso produtivo” e, e em segundo lugar, de, nestas comunidades do círculo externo, “a LNM, tendo o estatuto de LS, poder vir a assumir um prestígio tal que passe também a marcar presença nos domínios de uso privados, nomeadamente nas interações familiares e domésticas, o que cria condições para a sua transmissão geracional e, logo assim, para a progressiva nativização de características não convergentes com as da gramática dos modelos emanados do círculo interno”.

1.2.3. Variedade não nativa

Utilizamos a expressão VNN do português para nos referirmos às variedades não normatizadas a emergirem em contextos multilingues (Gonçalves, 2005). Tal como já foi referido, uma VNN resulta da transmissão linguística geracional em que os aprendentes estão expostos a um *input* não nativo que não corresponde a uma variedade normatizada por conta da situação de contacto linguístico que se vive no contexto em que os mesmos estão inseridos.

Por resultarem de uma situação de contacto linguístico, estas variedades não nativas são resultantes de uma situação que conjuga, de acordo com Lucchesi e Baxter (2009), dois movimentos:

- (i) a erosão gramatical da LA [língua alvo], que, nos processos mais radicais de contato, pode levar à eliminação de todo o seu aparato gramatical no momento inicial de sua aquisição como segunda língua por falantes adultos; e
- (ii) a recomposição gramatical dessa(s) variedade(s) defetiva(s) de segunda língua, que ocorre em função do estabelecimento da rede de relações sociais que vai dar ensejo à formação de uma nova comunidade de fala (Lucchesi & Baxter, 2009: 103).

Desta “erosão” e “recomposição gramatical” resulta um processo de adaptação sociocultural da língua a que chamamos nativização ou, como explica Gonçalves (2005: 185), “processo de aculturação através do qual uma língua se torna próxima do contexto sociocultural de países pós-coloniais”. A “aculturação” é resultante das necessidades de comunicação, e envolve uma representação sociocultural, pois, de acordo com Lucchesi e Baxter:

a socialização e a nativização do código de emergência entre os segmentos dominados criam necessidades expressivas e comunicativas que demandam itens e estruturas para desempenhar papéis funcionais e expressar relações categoriais imanentes, desencadeando o processo de reestruturação gramatical da variedade linguística que se forma na situação de contato (Lucchesi & Baxter, 2009: 114).

A “adaptação linguística” é inevitável a partir do momento em que cada geografia apresenta particularidades próprias, ou seja, novas entidades que a língua necessita de referenciar para satisfazer as necessidades comunicativas dos falantes.

À medida que decorrem essas variações, e considerando as necessidades de comunicação, a variedade “transformada” circula e expande-se, de tal modo que vários outros aprendentes da língua (incluindo crianças) estarão expostos a ela, através de um processo de “transmissão linguística irregular”, entendida como a aquisição de “versões de segunda língua desenvolvidas entre os falantes adultos (...), que apresentam lacunas e reanálises em relação aos seus mecanismos gramaticais” (Lucchesi & Baxter, 2009: 101). É este processo de transmissão linguística irregular, em todas as suas especificidades, que dá origem à VNN.

1.3. Situação linguística de Angola

Angola é um país cuja caracterização linguística é complexa e que carece de estudos mais aprofundados para ser compreendida. Além do português, há muitas outras línguas utilizadas em várias regiões do território e que servem igualmente de comunicação nas interações quotidianas.

As zonas urbanas são essencialmente dominadas por falantes do português, mesmo tendo estes um perfil muito diversificado como veremos na próxima secção. Em convivência com as demais línguas, cria-se uma situação de multilinguismo.

As línguas autóctones de Angola são faladas atualmente em quase todo o país, fruto do grande fluxo migratório dentro do território. Entretanto, o Instituto Nacional de Estatística (INE) tenta localizar as línguas mais faladas, conforme ilustrado na Fig. 1.:

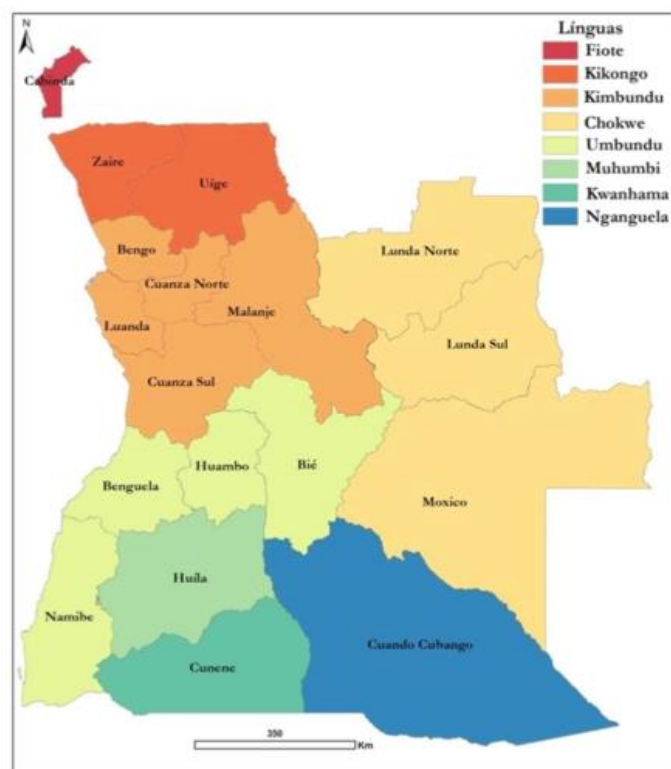


Figura 1- Localização das línguas bantu mais faladas em Angola (INE, 2016)

A fig. 1 é apenas uma tentativa de localização das línguas de Angola, pois a grande movimentação dos falantes faz com que cada uma das línguas aqui representadas esteja presente um pouco por todo o país. Além disso, o número de línguas faladas também não reúne consenso. As contagens daquelas que fazem parte do grupo bantu vão de 8 ou 9 (conforme se pode verificar em Adriano, 2014b; Fernandes & Ntongo, 2002; Undolo, 2014), sendo que, em Araújo (2014) e em Ponso (2008), fala-se de 40 ou 41 e, em Endruschat e Schmidt-Radefeldt (2015), em mais de 100. Por outro lado, de acordo com Fernandes & Ntongo (2002) e Undolo (2014), existem em Angola 2 línguas pertencentes aos grupos pré-bantu, enquanto Ponso (2014) fala em 4 línguas destes grupos. Em todas essas contagens não se inclui o português.

Além do problema da delimitação geográfica das áreas de uso destas línguas, estas discrepâncias de contabilização são decorrentes da dificuldade de se estabelecer uma

fronteira clara entre línguas e dialetos, pois os investigadores acima referidos não seguem os mesmos critérios na classificação das línguas⁷.

Diante das limitações apresentadas, a “diversidade horizontal das línguas” ou “as diferenças regionais de uma língua”, de que se deve ocupar a dialetologia, e a “variação vertical das comunidades linguísticas”, de que se deve ocupar a sociolinguística (cf. Santos, 1997: 32) são dimensões que têm que ser equacionadas na definição do conceito de língua. Ademais, sobre os critérios passíveis de sustentar a distinção entre língua e dialeto tem havido muita discussão na comunidade científica (cf. Wichmann, 2019), sendo o problema particularmente agudo quando se trata da identificação do estatuto (dialeto ou língua) de sistemas linguísticos que apresentam grandes afinidades estruturais entre si.

O dialeto é, tecnicamente falando, uma variedade de uma língua, e, assim sendo, terá de ser visto como parte integrante de uma dada língua histórica (Coseriu, 1981), isto é, como um sistema que integra um diassistema (Weinreich, 1954). Ora, pode não ser nada linear, em situações particulares e concretas, determinar qual de dois sistemas linguísticos estruturalmente afins deve ser considerado o dialeto de qual (ou mesmo se algum deles deva ser considerado dialeto do outro). Em última análise, são critérios de natureza extralinguística, de caráter histórico, político, social e cultural, que acabam por ser convocados (e nem sempre pacificamente) para determinar o estatuto de variedade ou de língua autónoma de um dado sistema linguístico.

O que parece ser consensual é que grande parte das línguas faladas em Angola pertencem ao grupo bantu, provenientes da África Subequatorial e que possuem uma grande semelhança do ponto de vista morfossintático e lexical, justificada pela possibilidade de provirem de uma mesma língua ancestral (cf. Chicuna, 2009). Há, no entanto, outras que são anteriores à chegada destas, as pré-bantu, que “ocupavam uma boa parte do continente africano antes da expansão dos povos que falam as línguas de um dos ramos do Níger Congo (das quais as línguas bantu se destacam)”, restando, “neste momento apenas (...)

⁷ Esta situação também se regista em outros países africanos, como Moçambique, por exemplo, onde as contagens das línguas faladas vão de 20 ou 23 (cf. Ngunga e Bavo, 2011; Timbane, 2013; Timbane e Vicente, 2017; Abdula, 2013; Hlibowicka-Węglarz, 2010) a 33 (cf. Ramos, 2000).

ilhéus disseminados por aqui e por ali no território que se estende do Sul dos Camarões até à África do Sul” (Kukanda, 2000: 103).

Entre todas, a caracterização mais aceite é a que é feita por Kukanda (2000), segundo a qual existem em Angola nove línguas do grupo bantu: o kimbundu, o kikongu, o umbundu, o cokwe, o ngangela, o nyaneka, o herero, o kuanyama e o oshindonga. Aos dados apresentados por este autor, adicionamos as percentagens referentes ao número de falantes, assim como a distribuição territorial dos falantes, retirados do INE (2016), e o resultado foi o seguinte:

Povo	Língua	Províncias	% de falantes
		Huambo, Benguela, Bié, Huíla e Cuanza Sul	
Ovimbundus	Umbundu	Sul	22,9%
Bakongos	Kikongu	Zaíre, Uíge e Cabinda	8,2%
		Bengo, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Malange e Luanda	
Ambundus	Kimbundu		7,8%
		Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e Cuando Cubango	
Tucokwe	Cokwe		6,5%
Vanyanekas	Nyaneka	Huíla, Namibe, Cunene	3,4%
Vanganguela	Ngangela	Moxico e Cuando Cubango, Uíge	3,1%
Vakuanyama	Kuanyama	Cunene, Huíla	2,2%
Ovahelero	Herero	Namibe	-
Ovandongas	Oshindonga	Cuando Cubango	-

Tabela 1- Povos e línguas de Angola, baseado em Kukanda (2000) e nos dados do INE (2016)

A Tabela 1 ilustra as regiões em que tipicamente os povos falantes de cada uma das línguas mais se concentram, sendo certo que, por várias razões, cada um se encontra distribuindo um pouco por todo o país. Todavia, é possível verificar que línguas como o umbundu, o kimbundu e o cokwe são faladas em mais províncias do que outras línguas.

Em relação à localização das línguas pré-bantu, citamos Adriano (2014b), que identifica apenas duas: o hotentonte e o kankala. Esta é uma “contagem” que reduz a dificuldade que os nomes Khoisan e Vátwa levantam (como em Undolo, 2014), pois eles referem-se igualmente ao grupo etnolinguístico que as línguas identificadas representam. Desta forma, o hotetonte é a língua falada pelo grupo Khoisan e a kankala é falada pelo grupo Vátwa. Um dado curioso consiste no facto de os resultados definitivos do recenseamento geral da população (INE, 2016) não fazerem referência a estes povos e línguas. Entretanto, sabe-se que os mesmos se encontram em pequenos grupos no sul de Angola, mais concretamente no interior das províncias da Huíla e do Cunene, e, em maior número, na vizinha república da Namíbia.

Neste conjunto de línguas e dialetos, a importância que o português ocupa é incontornável, uma vez que esta língua serve de “união” nacional, por ser a única que é falada um pouco por todo o país.

1.4. Perfis de falantes de português em Angola

O português ocupa, entre as línguas faladas em Angola, uma importância indiscutível que resulta de medidas políticas e dos benefícios sociais que a aprendizagem desta língua proporciona aos seus falantes. A Constituição da República, no seu artigo 19.º, diz que “a língua oficial da República de Angola é o português”. Ao estabelecê-la como oficial, o português se torna a língua que “representa o Estado, a que é veiculada pelas instituições oficiais (escolas e outras) e, ainda, aquela que é capaz de veicular qualquer tipo de conhecimento, filosófico ou científico, de cariz tradicional ou resultante de investigação de ponta” (Correia, 2001:1).

Este privilégio favoreceu a sua rápida difusão até às zonas do interior do país, resultando num aumento muito grande em termos de número de falantes, sendo, atualmente, Angola, depois do Brasil, o país com o número mais elevado de falantes do português⁸.

⁸ De acordo com os dados do Observatório Internacional da Língua Portuguesa, 70% dos moçambicanos (aproximadamente 19.000.000) falam português (informação disponível em

Em termos de falantes, o país apresenta perfis muito diversificados. Nas zonas urbanas estão concentrados essencialmente os falantes que dominam unicamente o português, mas também aqueles que estão expostos a mais do que uma língua, os bilingues precoces. Aqueles que têm o português como língua segunda e são bilingues tardios estão concentrados essencialmente nas zonas rurais. Assim, ainda existem crianças que entram em contacto com o português apenas no momento da entrada na escola, o que nas zonas rurais acontece muito tarde (por volta dos 7 ou 8 anos).

Conforme explica Manuel (2015: 16), as demais línguas faladas em Angola “são consideradas minoritárias, uma vez que cada uma delas está confinada num espaço geográfico restrito em função da concentração do grupo etnolinguístico”; esta diversidade faz com que as línguas em contacto nas situações de bilinguismo (precoce ou tardio) não sejam as mesmas nos diferentes contextos do vasto território angolano.

Em relação à percentagem de falantes que têm o português como língua materna, também não existem dados precisos. As descrições apontam para “57600 falantes” (Inverno, 2009b: 203; Lemos, 2014: 37), ou para 26% (Nzau, 2011). Em todos os casos, os dados apresentados são meramente hipotéticos ou têm como base referências muito antigas⁹. Em estudos posteriores, as percentagens de falantes de português como LM vão oscilando conforme as referências utilizadas ou generalizações que têm como base uma amostra muito específica (cf. Agualusa, 2005: 27; Cruz, 2013: 104; Manuel, 2015: 17 e Undolo, 2014: 42).

Na província da Huíla, região em que desenvolvemos o nosso estudo, Adriano (2014a) realizou uma pesquisa com 85 falantes, bacharéis e licenciados, em que verificou que 60% dos mesmos tinham o português como LM e, destes, 34,1% falavam exclusivamente português. É claro que esses resultados se devem ao facto de o estudo ter sido realizado na zona urbana daquela província e de se tratar de uma cidade onde, à semelhança da capital, Luanda, há uma cultura académica com alguma tradição, diferentemente do que

<https://observalinguaportuguesa.org/falantes-de-portugues-2/>, acedida a 16 de dezembro de 2022) e a percentagem de angolanos que utiliza a língua é de 71,1% (INE, 2016), sendo que esses países possuem uma população estimada em 27,9 e 32,8 milhões de habitantes, respetivamente.

⁹ Inverno, por exemplo, apresenta, em 2009, dados de Grimes (1988) e de Asher (1994).

se passa no resto do país. Os resultados seriam, certamente, diferentes se o mesmo estudo tivesse sido realizado no interior da província ou em províncias como Cabinda, Lunda Norte ou Moxico, a título de exemplo, onde existem, até hoje, crianças e adultos que só têm contacto com o português no contexto escolar, quando, evidentemente, têm a sorte de lá chegar¹⁰. É o que comprovam os nossos estudos, desenvolvidos em 2019 (cf. Calossa, 2019 e Calossa e Flores, 2020), no interior da mesma província, Caconda (a 236 km da cidade do Lubango): num universo de 43 crianças (com uma média de 7,6 anos de idade e encontrando-se a frequentar a 3.^a classe), apenas identificamos 14 monolingues, tendo o PLM; e entre 39 adolescentes (com uma média de idade de 16,03 anos de idade e encontrando-se a frequentar a 9.^a classe), o número de falantes monolingues, falantes de PLM, é de 24.

O estudo de Adriano (2014a) contém excelentes indicadores que nos permitem constatar o aumento considerável do número de falantes, nas zonas urbanas, que possuem o português como LM e o grau de nativização desta língua, pois, se é verdade que 71,1% dos angolanos usam a língua portuguesa em casa como língua de comunicação familiar, como ilustrado na Fig. 2., é também verdade que as crianças que nascem nesses meios urbanos a têm como LM ou são, em boa parte dos casos, bilingues precoces, ou seja, possuem duas línguas maternas, em consequência de se falar, no seu meio familiar, mais uma língua paralelamente ao português.

¹⁰ A percentagem de alunos em idade escolar fora do sistema de ensino em Angola ronda os cerca de 22% (UNICEF, 2021; informação disponível em <https://www.unicef.org/angola/educacao>, acedida a 16 de dezembro de 2022).

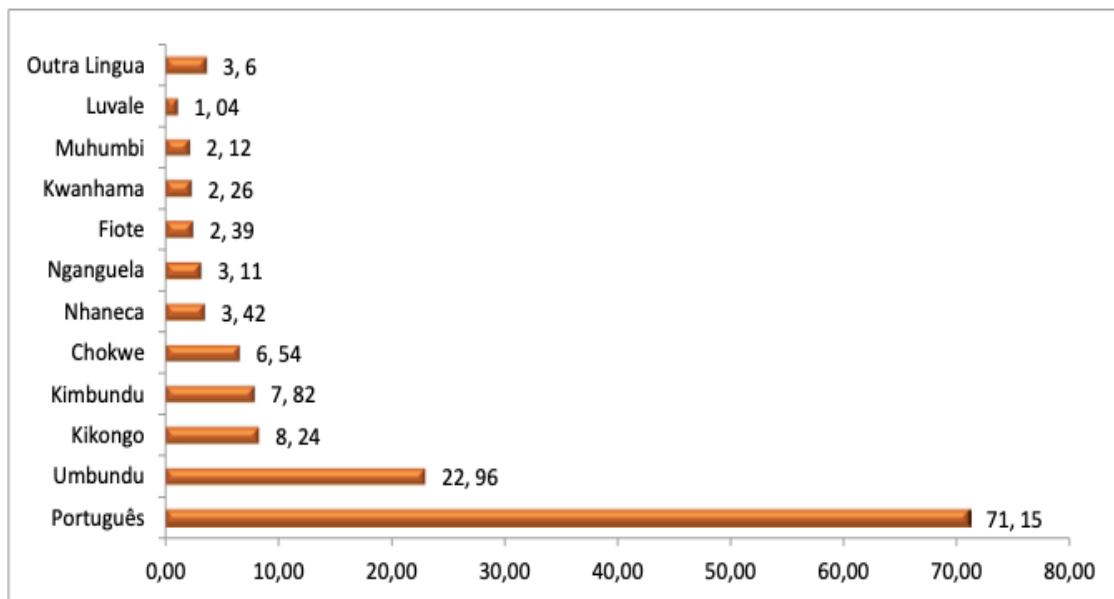


Figura 2- Línguas mais faladas em Angola (INE, 2016)

Diante desta situação e, tendo em conta ainda os dados do INE (2016), fica claro que apenas 28,9% da população não usa o português como língua de comunicação familiar, o que não implica, necessariamente, que os mesmos falantes, ou pelo menos alguns deles, não o compreendam.

Outro dado também relevante a destacar em relação a utilização do português tem que ver com a quantidade de cidadãos estrangeiros que encontram em Angola o seu novo lar. Estes aprendem a língua em contexto de imigração¹¹ e, mediante as suas necessidades de comunicação, entre transferências positivas e interferências e outros fenómenos atuantes na construção das interlínguas, vão criando as suas próprias marcas na língua, facilmente replicadas (voluntária ou involuntariamente) por falantes mais novos.

Todas essas particularidades contribuem para a definição da chamada VAP, cujo reconhecimento e normatização têm sido defendidos por linguistas como Carrasco (1988), Mingas (2005) Nzau (2011) e Undolo (2014). Todavia, o caminho para tal reconhecimento ainda parece longo, pois seria necessário um trabalho nacional de

¹¹ Os emigrantes, em Angola, representam 2,3% da população e muitas vezes criam grandes comunidades entre si (bairros – bairro dos cabo-verdianos -, mercados informais – praça dos congolenses; cidade da China...), sendo que as características das interlínguas de falantes com este perfil têm algum impacto sobre a VAP, sobretudo do ponto de vista lexical.

descrição e sistematização das estruturas da língua que fariam parte da norma, para que se obtenha um resultado mais ou menos representativo. Aliás, Santos (2006) alertou que

nem sempre é óbvia a delimitação entre uma ‘linguística descritiva’ e uma ‘linguística prescritiva’, já que grande parte da actividade desenvolvida no âmbito da análise da linguagem decorre de (ou pressupõe) um processo de seleção e hierarquização de variantes (Santos, 2006: 564).

Porém, lembra Santos (2006), é a dimensão sociológica das línguas e da linguagem que motiva a intervenção consciente do homem, no sentido da regulamentação dos idiomas, assim como é a consciência da natureza não homogénea do plano da atualização que desencadeia a reflexão sobre a norma e sobre a standardização.

Considerando que questões de norma e variação geralmente envolvem decisões políticas, a probabilidade de que se eleve uma variante socioeconomicamente mais influente e pouco representativa também existe.

Estas situações não impedem que os linguistas referidos defendam a existência de um “português angolano”. O que frequentemente é assim chamado constitui uma variedade a emergir no contexto multilingue de Angola, onde uma grande parte dos falantes possui uma língua bantu como materna ou, quando são monolingues, aprenderam uma língua já “transformada”¹², ou seja, uma variedade que resulta de exposição a *input* não nativo.

Os linguistas referidos já assumem a existência do “português angolano” há algum tempo. Mingas (1998) chamou-o apenas de “angolano” e, para esta autora, a partir do momento em que o português contacta em Angola com outras línguas estruturalmente diferentes, não apenas influenciou essas línguas, como também se deixou influenciar por elas. Mingas (1998: 11) refere que “embora em estado embrionário, o “angolano”, apresenta já especificidades próprias” e a autora não tinha dúvidas de que, em Angola, este

¹² Com esta expressão nos referimos à força centrífuga, própria da variação geográfica e que não impende a existência da outra força, a centrípeta, que favorece a intercomunicação com as restantes comunidades de língua portuguesa.

português sobrepor-se-ia ao português padrão de Portugal. Atualmente, outros estudos vêm apontando neste mesmo sentido (veja-se Adriano 2014b e Cruz 2013).

A situação de Angola é muito semelhante com as de outros países africanos de língua oficial portuguesa, com especial destaque para Moçambique, onde o crescimento do número de falantes da língua tem aumentado cada dia mais, sendo, atualmente, o segundo país africano, depois de Angola¹³, de língua portuguesa, com o maior número de falantes do português. Por conta de vários fatores, o português que se forma nestes países é singular e é falado até mesmo por alguns falantes escolarizados.

Este facto de as pessoas, de um modo geral, falarem mais as variedades em emersão do que a variedade padrão de Portugal desperta, nos falantes da comunidade, atitudes e sentimentos variados em relação a esta maneira específica de utilizar a língua. O mais comum é que, na maior parte dos casos, os falantes escolarizados, cuja forma de falar se aproxima do padrão de Portugal, tenham uma aversão a esta variedade em emersão e, no caso dos professores, chega-se mesmo a menosprezá-la em sala de aulas, fazendo com que os alunos que a falam se sintam excluídos (cf. Calossa, 2019).

Trata-se de uma atitude potenciada pelas diretrizes que constam nos documentos orientadores do processo educativo, de que se depreende a recomendação do ensino da variedade padrão de Portugal.

De acordo com Gonçalves (2005: 185), diante da ascensão de uma variedade em cada um dos países africanos de língua portuguesa¹⁴, é possível identificar três fases históricas das atitudes dos falantes relativamente às novas variedades locais:

- i. Fase em que não há nenhum reconhecimento das propriedades específicas dessas novas variedades;
- ii. Fase em que estas variedades são já reconhecidas, mas é sempre “uma outra pessoa que as usa”;

¹³ Cf. Nota 8.

¹⁴ A ascensão de variedades nacionais reúne mais consenso no caso de Angola e Moçambique, mas as línguas são dinâmicas e nada impede que nos demais países africanos a situação não venha a evoluir.

- iii. Fase em que se desenvolve uma controvérsia entre aqueles que defendem uma norma local e os que preferem o padrão exo-normativo adotado na antiga metrópole.

Considerando apenas essas fases, pode-se dizer que Angola está, então, muito próxima de assumir uma norma, pois já há muito verificamos esta controvérsia, i.e., na fase iii) de que a autora fala. E há, inclusive, tentativas de sistematização de características mais salientes da VAP em todos os sistemas da língua¹⁵.

Por outro lado, não são poucas as descrições, geralmente externas à África, que agregam todas as variedades dos países africanos numa só, falando muitas vezes de uma variedade africana do português (cf. Vidal, 2020). Várias são as possibilidades justificativas para a utilização de tal expressão; a mais conhecida consiste na necessidade de apresentação de uma oposição à expressão “português europeu” (cf. Gonçalves, 2007), genérica, se considerarmos que há apenas um centro desta variedade, Portugal, e se comparada com o caso brasileiro em que os investigadores preferem “português do/no Brasil” ou “português brasileiro” em vez de “português americano”, sendo que esta última expressão seria ambígua, na medida em que não saberíamos de que América estaríamos a falar¹⁶. Esta última reflexão é a mesma que se pode fazer em relação à África, que possui 4 países de língua oficial portuguesa e cada um deles constitui um centro da língua, na conceção de Clyne (1992) de língua pluricêntrica.

Sobre este assunto, Gonçalves (2007) não deixa de fazer referência à existência de algum preconceito linguístico na utilização da expressão “variedade africana”, no que respeita ao contexto político social:

No que respeita ao contexto político-social, constata-se o facto de que, por emergirem em sociedades coloniais, fortemente marcadas por preconceitos

¹⁵ Um grande número dessas investigações centra-se nas descrições e/ou sistematizações léxico-semânticas (cf. António, 2018; Chicuna, 2009; Costa, 2015; Sakanene, 2021), mas também há descrições fonológicas (Mingas, 2005; Undolo, 2015) e morfossintáticas (Adriano, 2014b; 2019; Inverno, 2009a; 2009b; Petter, 2009; Suelela, 2019). Para um conhecimento mais aprofundado destas descrições, consultem-se os trabalhos disponíveis na secção “Bibliografias” da *Cátedra do Português Língua Segunda e Estrangeira* da Universidade Eduardo Mondlane (<https://catedraportugues.uem.mz>).

¹⁶ Pelo menos os mais distraídos.

socioculturais e também raciais, durante muito tempo, as variedades não nativas foram vistas como subprodutos das línguas coloniais, sendo consideradas línguas ‘imperfeitas’, geradas pelas populações colonizadas, que pareciam incapazes de aprender o padrão europeu na sua plenitude (Gonçalves, 2007: 27).

Tal aversão a outras variedades que não a padrão (de Portugal) existe até aos dias de hoje. De Portugal recentemente nos chegaram notícias sobre professores, encarregados de educação e psicólogos preocupados com “a invasão do Brasil no vocabulário dos mais novos¹⁷”; também nos próprios países africanos existem falantes, muitas vezes fazedores de opinião, a afirmarem que o “português angolano não existe¹⁸”, defendendo sempre um “o português ideal”, o de Portugal.

Independentemente destas posições, não podemos ignorar o facto de que o português assume propriedades específicas no contexto angolano por conta, não apenas do contacto linguístico, mas também da necessidade de adaptação da língua às representações socioculturais próprias da região. Desse processo resulta, indubitavelmente, uma VNN, já existente, mesmo que pouco descrita e que não tem (ainda) uma norma assumida.

1.5. A hipótese da transferência no caso da concordância nominal no português de Angola

De acordo com Gass e Selinker (1993: 234), “a transferência linguística é o uso do conhecimento da língua nativa (ou outra língua) - de uma forma ainda não clara - na aprendizagem de uma língua segunda (ou adicional)”¹⁹. Durão (2008: 69) esclarece que são vários os fatores que podem condicionar uma transferência linguística e destaca, entre vários condicionamentos, (i) a semelhança entre o conhecimento prévio e o subsequente;

¹⁷ Notícia disponível em: <https://www.noticiasmagazine.pt/2021/o-brasil-esta-a-invadir-o-vocabulario-dos-mais-novos/estilos/comportamento/265958/> [consultado em 10-01-2022].

¹⁸ José Luís Mendonça, em Língua e segurança nacional em Angola – disponível em Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/lingua-e-seguranca-nacional-em-angola/3488> [consultado em 10-01-2022].

¹⁹ “language transfer is the use of native language (or other language) knowledge - in some as yet unclear way - in the acquisition of a second (or additional) language” (Gass & Selinker, 1993: 234).

(ii) a dificuldade de, por conta do conhecimento prévio, associar um significante a um significado; (iii) a capacidade de associar um elemento ao contexto no qual esse elemento foi conhecido e (iv) a consolidação da primeira aprendizagem. Considerando todos estes fatores, a transferência pode ser bem-sucedida, sendo, portanto, positiva, ou não, resultando em interferência linguística.

A transferência positiva ocorre quando o domínio de uma língua anterior contribui para a facilitação da aprendizagem da língua-alvo; parte-se do princípio probabilístico de que as habilidades prévias relacionadas com a língua já dominada ajudam a compreender e a interpretar os sistemas da língua em aprendizagem. A transferência negativa ocorre quando “um traço alheio a um sistema linguístico se introduz em outro ou no uso que se faz desse sistema e tal traço não é pertinente”; assim, “os conhecimentos anteriormente existentes entorpecem o desenvolvimento de uma nova aprendizagem, dando lugar a confusões e/ou equívocos” i.e., a interferência linguística (Durão, 2008: 73).

Na mesma ordem de pensamento, Odlin (2003) concorda com Weinreich (1953) quando este diz que a transferência negativa resulta em interferência e a positiva possui um efeito facilitador sobre a aprendizagem da língua, mas também salienta que há autores, como Ringbom (1987, 1992), que alertam para o facto de a transferência positiva afetar a aquisição muito mais do que a transferência negativa.

Entretanto, é importante referir que a transferência pode ocorrer em qualquer situação de contacto de línguas, com implicações eventualmente diferentes de caso para caso. Ou seja, numa situação de bilinguismo precoce simultâneo, por exemplo, o contacto entre as línguas em aquisição dificilmente resultará em interferências, já que, deste muito cedo, a criança se familiariza com os dois sistemas linguísticos (De Houwer, 1990; Genesee, 1989; e Meisel, 1989). Pelo contrário, o contacto entre as línguas é mais evidente na interlíngua de uma L2 aprendida tardiamente, isto é, em situações em que a LM contacta efetivamente com uma LNM.

No que à atribuição dos valores de número e de género na VAP diz respeito, a hipótese da interferência linguística também tem sido evocada. Havendo, num determinado contexto, dois sistemas linguísticos, a interferência será sempre justificável, no quadro do

processo de aprendizagem linguística. E o contexto angolano é muito rico em línguas e, como tal, a coabitação entre as mesmas favorece a ocorrência deste fenómeno.

De acordo com Undolo (2014: 192), “a tendência para a não observância do paradigma da concordância nominal decorre aparentemente da interferência da gramática das línguas bantu.” Conforme este autor, nas línguas bantu, “os nomes organizam-se em classes. A variação em número e em género é determinada por um classificativo, que, mais do que esta função, determina a classe à qual uma determinada palavra pertence”. Com base nesse pressuposto, avança o autor, “não ocorre nas línguas bantu a oposição dos valores referentes às categorias de número e de género gramatical por transformações no final da unidade morfológica e, por isso, nesta perspetiva, esta pode ser uma tendência também presente na variedade angolana do português”. Trata-se de uma possível causa já registada em Marques (1983).

Explicando alguns fenómenos concretos de omissão da marca do plural, Nzau, Venâncio e Sardinha (2013) argumentam:

Sendo o kimbundu a língua materna do enunciador, uma língua bantu cuja flexão se opera a nível do prefixo, o raciocínio dentro da lógica dessa língua materna é suscetível de confundir o prefixo com o determinante. Nesta ótica, o falante pode não sentir necessidade de fazer a concordância com recurso à marca do plural. Portanto, a lógica do locutor, neste caso, é atribuir aos determinantes a função que os prefixos exercem na sua língua materna africana (Nzau, Venâncio & Sardinha, 2013: 172).

Nzau, Venâncio e Sardinha (2013) chamam a atenção para o facto de este fenómeno não ser indicador de desconhecimento das noções de singular e plural, pois o mesmo problema não se regista quando os locutores pretendem se referir a apenas uma entidade:

Chamamos atenção para o facto de o locutor de kimbundo não dizer “o carro” e/ou “o pano” quando se quer referir a vários, mas, sim, “os carroø”, “os panoø”. Este tipo de comportamento torna evidente o domínio das noções de singular e plural, bem como a oposição entre elas, por parte do locutor (Nzau, Venâncio & Sardinha, 2013: 172).

Por sua vez, o sistema de género das línguas bantu angolanas “vai além da mera distinção entre masculino/feminino, contemplando classificações como humano, animal, planta, partes pares do corpo, abstrato, líquido” (Inverno, 2009b: 208), sendo que, em alguns casos, a categorização de nomes numa classe é menos transparente do que em outros. Não obedecendo a procedimentos homogêneos, os nomes nas línguas bantu não apresentam distinção de género por substituição do tema, como acontece com alguns nomes em português, sendo que a concordância em género nas línguas bantu depende exclusivamente da seleção de afixos que são adicionados no início da unidade morfológica. Por conseguinte, a marcação do género, em português LS, torna-se problemática, sobretudo em casos em que os falantes não são escolarizados. O contraste de género que se realiza por oposição lexical também se torna problemático quando um valor (masculino e feminino) do nome não corresponde ao tema (-o ou -a, respetivamente) da estrutura morfológica.

De acordo com Inverno (2009a: 94), a variação ao nível da concordância nominal em género na VAP é de tal ordem que é, por vezes, difícil identificar se o falante se refere a uma entidade masculina ou feminina, especialmente no caso dos nomes que apresentam o traço [+ animado], como em (1).

(1²⁰) _ primeira filho já tem trinta e oito ano

Em (1) não fica claro se o filho a que o locutor se refere é do sexo masculino ou do feminino. Se considerarmos o núcleo no sintagma nominal sujeito, fica-se com a perceção de que a entidade em causa é do sexo masculino, mas, por efeito do numeral, uma interpretação contrária é igualmente possível.

Todas as análises contrastivas acima referidas parecem ilustrar a influência/interferência das línguas bantu sobre a VAP e servem, muitas vezes, de base para a justificação das especificidades que esta variedade apresenta. Entretanto, uma análise comparada mais profunda e abrangente leva-nos à perceção de que as dificuldades de realização da concordância nominal não é um caso exclusivo desta variedade. Há registo de muitas das ocorrências apresentadas acima na variedade moçambicana (Gonçalves, 2007; 2015;

²⁰ A contagem dos exemplos é feita por capítulo.

Joan-And, 2010; 2011), na variedade de São Tomé (Brandão & Vieira, 2012), na variedade de Cabo Verde (Joan-And, 2011), na variedade brasileira (Brandão & Vieira, 2012; Lucchesi, 2000; Pacheco, 2010) e, inclusive, na variedade de Portugal (Peres & Mória, 1995). Além disso, demonstra-se mais adiante (nas secções 2.5.2 e 2.6.2) que aprendentes de PLE também revelam comportamentos semelhantes. Em cada um dos contextos, as explicações apresentadas para o fenómeno são variadas e diferentes entre si, embora se possa admitir aqui alguma semelhança entre as explicações apresentadas para as descrições de Angola e das outras variedades africanas do português.

Apesar da relação de convivência entre as línguas bantu e o português nos países africanos de expressão portuguesa e, talvez, de uma relação histórica entre as mesmas línguas no Brasil e em Portugal, parece-nos que a hipótese de um efeito de transferência das línguas bantu para o português não é totalmente linear. No que ao número diz respeito, por exemplo, se, por um lado, há estudos que comprovam haver uma relação entre problemas de concordância nominal e o facto de se ter uma língua bantu como LM (cf. Calossa & Flores, 2020), há, por outro lado, investigações, como a de Pessela (2020), em que se considera que a existência de problemas da marcação de concordância de número no sintagma nominal dependerá de tendências de marcação de número já encontradas em estudos do português (marcação nos elementos mais à esquerda) e que tal não se deve, mais especificamente, a interferência das línguas bantu, pois estas marcam o plural por prefixação a partir do nome, espelhando-se para outros elementos do SN.

Quanto ao género, a questão é mais complexa. Sabe-se que, em português, a esmagadora maioria dos nomes não está envolvida em contrastes de género e os contrastes existentes são feitos por substituição do índice temático, por oposição lexical, por derivação ou por composição e, destes processos, o único disponível nas línguas bantu é o da oposição lexical, sendo que há muitos nomes que também não apresentam este contraste.

Apesar dessas diferenças, é importante termos sempre presente a ideia de que nem todos os fenómenos de atribuição de género em português na variedade angolana, que são divergentes em relação à norma de Portugal, serão explicados pela interferência linguística, chamando a atenção, por isso, para a necessidade de consideração de todos os outros fatores linguísticos que podem influenciar o processo, como por exemplo a

complexidade desta categoria, ou fatores extralinguísticos, como a idade, o processo de escolarização, entre outros.

1.6. Resumo do Capítulo

Nas secções deste capítulo, apresentou-se um enquadramento do estudo, que começou pela consideração de alguns conceitos-chave. Por serem, às vezes, plurissignificativas, e pelo facto de as conceitualizações variarem de acordo com o pressuposto teórico que se adota, identificam-se, inicialmente, as aceções de LM e LNM de que nos servimos ao longo do estudo, assim como o conceito de VNN, assente essencialmente num enfoque sociolinguístico e psicolinguístico, que permitiu fazer uma análise centrada nos estatutos ocupados pelo português no contexto de investigação e/ou na situação de apropriação desta língua por parte dos seus falantes, respetivamente.

As partes seguintes deste capítulo se dedicam a apresentar, de forma resumida, a situação linguística de Angola. Sabe-se que este é um contexto multilingue, em que, além do português, se falam pelo menos nove outras línguas do grupo bantu e duas pertencentes aos grupos que descendem dos que habitavam este território antes da chegada dos povos bantu, os Khoisan e os Vátwa. Nesta miscelânea linguística, o português é essencialmente LS para a maior parte dos falantes, mas já tem adquirido novos estatutos, como o de LM, sendo a língua recomendada para a escola e para a administração pública e, também, a única que garante a unidade nacional.

A VNN do português de Angola é resultado de vários fatores, mas grande parte dos estudos (cf. secção 1.5.) explica as suas características específicas apontando, às vezes unicamente, o fenómeno da interferência linguística. A última parte do capítulo se dedica a este assunto. Chama-se a atenção para a possibilidade de os padrões observados na VAP se deverem a outros fatores (para além da transferência), já que são (pelo menos em parte) comuns a outras variedades não nativas do português e, sobretudo, às interlínguas de aprendentes do português como LE que não têm uma língua bantu como LM.

CAPÍTULO II – O NOME E A CONCORDÂNCIA NOMINAL

2.1. Introdução

O principal propósito deste capítulo é apresentar a constituição do SN em português, o fenómeno da concordância sintática que nele atua e as suas manifestações na VAP. O fenómeno de concordância apresenta manifestações concretas que variam de língua para língua e, partindo do pressuposto e da perspetiva teórica em que se desenvolve a investigação, este fenómeno assume especificidades que precisam de ser tidas em conta. Abordaremos o número e o género nominal e o fenómeno da concordância em LM e em LNM (LS e LE), especificando o contexto em que a investigação é desenvolvida, o angolano. Verificar-se-á, atendendo aos dados disponíveis relatados na literatura, que há algumas semelhanças entre a realização da concordância nominal em PLS e em PLE.

Em termos de estrutura, o primeiro item a ser abordado neste capítulo é o SN do português e os elementos que o podem integrar (secção 2.2.); para tal, inicialmente apresenta-se o elemento nuclear (secção 2.2.1.) e posteriormente os demais elementos que o podem acompanhar (concretamente os especificadores, os complementos e os modificadores) (secção 2.2.2.) e, finalmente, fala-se dos pronomes (secção 2.3.), enquanto categoria que pode substituir os elementos do SN.

Na secção 2.4. apresenta-se o conceito de concordância sintática e ilustra-se como o processo se manifesta em português. De forma mais aprofundada, analisamos o género nominal e a concordância nominal de género (secção 2.5.), partindo da sua caracterização geral e, em seguida, mais especificamente, em situações de aquisição de PLM (secção 2.5.1.), na aprendizagem de PLNM (secção 2.5.2.), salientando a manifestação do fenómeno em PLS no contexto angolano (secção 2.5.3.). Da mesma forma se analisam (na secção 2.6.) os resultados gerais referentes ao número nominal e a respetiva concordância e, em seguida, trata-se (na secção 2.6.1.) a aquisição desta estrutura em

situações de aquisição de PLM e na aprendizagem de PLNM (secção 2.6.2.), com especial destaque para PLS, predominante em Angola (secção 2.6.3.).

2.2. Estrutura do SN

Quando falamos de estrutura interna de um SN, falamos essencialmente de todos os elementos que estabelecem algum tipo de relação estreita com o nome. O SN é constituído pelo núcleo, elemento nuclear, e pelos elementos não nucleares: os especificadores (determinantes e quantificadores), bem como os adjetivos ou nomes integrados em sintagmas preposicionais.

A projeção do nome, núcleo do SN, pode ocorrer à direita ou à esquerda. À esquerda podem ocorrer elementos como os determinantes, as diversas formas de quantificação (os quantificadores propriamente ditos e as expressões quantitativas) e as expressões partitivas; todos estes elementos têm uma propriedade em comum: “restringem a extensão do núcleo nominal” (Brito, 2003: 345); à direita podem ocorrer os complementos e alguns modificadores (podendo alguns destes ocorrer também à direita ou nas duas posições).

Para melhor compreensão dos elementos do SN, categorizamos a nossa descrição em dois grupos: (i) elemento nuclear do SN; e os (ii) outros elementos do SN.

2.2.1. Elemento nuclear do SN: o nome

De acordo com Callou *et al.* (2003: 11), o SN é “uma categoria sintática cuja estrutura lexical se apresenta diversificada em função do nome que lhe servir de núcleo”, ou, dito de outra forma, um “constituente que tem como núcleo um nome comum, um nome próprio ou um pronome pessoal” (Raposo & Miguel, 2013: 703) ou, ainda, a “categoria sintática que é a projeção de um nome” (Brito 2003: 328).

No SN, o nome, sendo núcleo, pode, por si só, constituir o sintagma ou, através da relação de dependência, selecionar outros elementos que, juntos, constituem o SN. Por isso, Camacho, Dall’Aglio-Hattner e Gonçalves (2011: 13) lembram que a “possibilidade de

ausência de todos os elementos periféricos que constituem relações com o núcleo não o impede de ser analisado como integrando uma estrutura sintagmática”.

Numa visão tradicional, os nomes podem ser entendidos como “palavras que designam pessoas ou coisas” (Correia, 2002: 69). Sabe-se que esta é uma definição pouco precisa. Por isso, Lazard (1984) refere que os nomes denotam entidades e deixa claro que critérios sintáticos e morfológicos das línguas podem eventualmente redefinir este conceito. Camacho, Dall’Aglia-Hattner e Gonçalves (2011: 13), por sua vez, entendem que, “além de denominar, o nome referencia, função pela qual um signo linguístico se refere às coisas, entendidas como qualquer entidade do mundo extralinguístico, real ou imaginário”.

Segundo Raposo & Miguel (2013), tal como os pronomes, os nomes, entendidos como elementos que identificam um referente quando integrados em enunciados produzidos numa situação discursiva, são expressões referenciais quando ocorrem com a função de sujeito (como em (1)), de complemento de um verbo (como em (2)) ou ainda integrados num sintagma preposicional que funciona como complemento e/ou modificador de um adjetivo (como em (3)), de um outro nome (como em (4)), ou de um advérbio (como em (5)).

(1) O *Kessongo* vive no Lubango.

(2) Vi a *Cassova*.

(3) Fiquei satisfeito com a *Lueji*.

(4) O pai do *Neville* sou eu.

(5) Sentei-me perto da *Katumbo*.

Os nomes podem ser próprios ou comuns e cada um deles apresenta particularidades no processo de seleção dos constituintes que, com o nome, coocorrem no SN. Os primeiros, tal como os pronomes, não têm conteúdo descritivo, isto é, “diferentemente dos comuns, os nomes próprios não trazem a descrição de seus referentes, uma vez que não se aplicam a qualquer elemento de uma classe, mas a um único referente. Desse modo, os

substantivos próprios exercem apenas as funções denominadora e referenciadora” (Camacho, Dall’Aglio-Hattner & Gonçalves, 2011: 35). Por conta disso, há necessidade de o seu referente ser cognitivamente partilhado, por ser “etiqueta de atribuição arbitrária” (Raposo & Miguel, 2013: 714). Além disso, a identificação do seu referente depende inteiramente do falante, do contexto situacional e discursivo e do lugar e tempo em que se produz o enunciado. Ao constituírem um SN, podem ser antecedidas de artigo ou não, como em (6) e (7), respetivamente.

(6) *A Raquel* apanhou o maior susto da sua vida.

(7) *Raquel* apanhou o maior susto da sua vida.

De acordo com Raposo e Miguel (2013), a presença do artigo, como em (6), é, geralmente, característica do registo coloquial e a sua ausência, como em (7) é mais aceitável no registo literário ou, então, em casos de referência a figuras públicas.

No entanto, autores como Alexandre e Soares (2004) e Miranda (2013) dão conta de que SN sem determinantes ou “nomes nús”, como se referem ao fenómeno, são muito frequentes na variedade caboverdiana do português, sem, no entanto, as especificidades a que se referem Raposo e Miguel (2013). Inverno e Swolkien (2003) identificam situações semelhantes em algumas variantes do português falado no Brasil, Marimba (2016) em Angola e Atanásio (2002) em Moçambique.

Por sua vez, os nomes comuns denotam, mas não referem, isto é, “não estão habilitados para designar exemplares concretos das classes denotadas pelo nome” (Raposo & Miguel 2013: 714), ou seja, “denominam, em traços gerais, a classe de entidades à qual pertence o seu referente. A nomeação de uma entidade como joia, por exemplo, indica que essa entidade tem um conjunto de propriedades que a identifica com a classe das joias” (Camacho, Dall’Aglio-Hattner & Gonçalves, 2011: 35).

Por possuírem conteúdo próprio, os nomes comuns podem seleccionar argumentos, como ilustrado em (8), ou combinar-se com vários tipos de modificadores que os restringem e modificam (como em (9) e (10)).

(8) O autor *de Mayombe*...

(9) Os livros *que comprei ontem...*

(10) Um *falso* amigo...

Os nomes comuns podem pertencer a diferentes categorias. Raposo e Miguel (2013) explicam que as categorias dos nomes comuns têm consequências gramaticais sistemáticas, podendo afetar a sua forma morfológica, as possibilidades combinatórias do nome com outros elementos dentro do SN ou ainda o padrão normal da concordância.

Distinguem-se, em consequência da necessidade de caracterização, os nomes contáveis, aqueles que denotam entidades discretas e individualizáveis, dos nomes não contáveis, os que denotam substâncias ou entidades abstratas. Se tomarmos como exemplo as frases (11) e (12),

(11) *Os dois livros* chegaram.

(12) *A liberdade de expressão* é um direito fundamental.,

podemos verificar que as propriedades semânticas dos nomes que desempenham a função de núcleo de SN exercem alguma influência sobre a forma como estes elementos se apresentam na estrutura frásica. Ou seja, o nome contável *livros* em (11) permite uma projeção à esquerda selecionando um quantificador numeral (*dois livros*); o mesmo não poderia acontecer com o núcleo de SN da frase em (12), em que o acréscimo de um quantificador numeral daria origem a um SN inaceitável para um falante nativo (**duas liberdades*), por ser semanticamente não contável.

Além das categorias referenciadas, é possível distinguir os nomes individuais (*peixe...*), que denotam entidades particulares, dos nomes coletivos (*cardume...*), que denotam classe de entidades; os nomes animados (*cão, homem...*) dos nomes não animados (*árvore, livro...*); e os nomes concretos (*água, gelo...*) dos nomes abstratos (*alegria, música...*).

2.2.2. Outros elementos do SN

Apesar de existirem SN preenchidos apenas com o elemento nuclear, o nome, este pode coocorrer com outros elementos, os especificadores e os constituintes que exercem funções sintáticas de complemento e de modificador, como descrito a seguir.

2.2.2.1. Complementos do nome

Entre os elementos que o nome pode selecionar para lhe completar o sentido estão os complementos, entendidos como expressões de natureza argumental²¹. Isto quer dizer que, na sua projeção, os núcleos dos SN, a depender da sua natureza semântica, selecionam diferentes argumentos, como ilustrado em (13) em que o nome seleciona um SP²²:

(13) A discussão *sobre as propinas...*

De acordo com Raposo e Miguel (2013: 715), os nomes que selecionam tais expressões são chamados de dependentes e os que não os selecionam são os autónomos. Estas classificações dependem da necessidade de os relacionar com outros nomes (como em (14)), ou da possibilidade de ocorrerem isoladamente (como em (15)).

(14) A amizade *da Katumbo com o Kessongo...*

(15) Comprei *pão*.

Em (14) o complemento é ontologicamente obrigatório e liga-se ao nome *amizade* por uma preposição. Pelo contrário, em (15), o SN é constituído por um nome autónomo, cuja identidade ontológica não necessita de ser relacionada com outras entidades.

²¹ Mas, de acordo com Brito (2003: 330), “nem todos os complementos constituem argumentos, lugares vazios ou valência nominal, uma vez que nem todos os nomes são predicadores ou predicados semânticos ou têm propriedades predicativas”.

²² Brito (2003) refere que a projeção nominal mais comum tem a forma de sintagmas preposicionais (SP), posicionados à direita do núcleo lexical (O livro *de Biologia...*), mas também pode projetar-se sob a forma de determinantes possessivos e de certos adjetivos de relação, “temáticos” ou “referenciais” (Aquele *meu* livro.../ Comprei um chá *medicinal*).

No leque de nomes dependentes, há que destacar os nomes que derivam de verbos, os nomes deverbais, pois estes herdam os argumentos do verbo correspondente, estabelecendo uma relação semelhante à que o verbo de que derivam estabelece com os seus argumentos (Raposo & Miguel, 2013: 715-716; Rio-Torto *et al*, 2016: 106-107; Rio-Torto, 2018: 37).

Os argumentos dos nomes dependentes têm sempre a função gramatical de complemento, ocorrendo à sua direita, e são tipicamente introduzidos por uma preposição (Raposo & Miguel, 2013: 715), como em (16):

(16) Preciso fazer o pagamento *da dívida* à universidade.

2.2.2.2. Modificadores

Os modificadores são “elementos cuja função consiste essencialmente em introduzir propriedades adicionais na denotação de um nome ou na denotação de um nome combinado com o seu argumento” (Raposo & Miguel 2013: 717).

Raposo e Miguel (2013: 717) explicam que a modificação dos nomes num SN pode ser feita por um adjetivo, como em (17), por uma oração relativa, como em (18), por orações que têm como núcleo um particípio passado, acompanhado ou não pelos seus argumentos, como em (19), ou por sintagmas preposicionais, como em (20).

(17) Uma menina *inteligente*...

(18) O jogador *que marcou o golo*...

(19) Os livros *oferecidos* (à biblioteca)...

(20) O gato *da minha vizinha*...

Há ainda necessidade de referir que alguns nomes não podem ser modificados. De acordo com Mória (1993: 42), “a definição da modificação nominal como uma operação que restringe o referente de um dado operando impõe um limite natural à sua atuação, a saber, a restringibilidade desse operando”. Este autor apresenta como exemplo as expressões

que denotam conjuntos singulares de entidades, como os nomes próprios (pelo menos, no seu uso mais característico, que justifica o atributo de "próprio"), por não poderem ser combinadas com qualquer tipo de modificador, o que decorre naturalmente da impossibilidade de restringir o conjunto que denotam.

2.2.2.3. Especificadores

Os especificadores são palavras gramaticais que, “aplicadas a um nome (isolado ou combinado com complementos e/ou modificadores), habilitam o SN a representar entidades do universo do discurso que possuem as propriedades denotativas expressas pelo nome” (Raposo & Miguel, 2013: 707) ou, se preferirmos, “uma classe limitada de elementos (...) que servem para construir valores referenciais de individualização das expressões nominais, diferentes da quantificação” (Brito, 2003: 346).

De acordo com Miguel (1995: 342-347), desempenham o papel de especificadores a classe dos determinantes²³, que é constituída pelos artigos (definidos e indefinidos), como ilustrado em (21), os demonstrativos *este/a*, *esse/a*, *aquele/a*, como em (22), os possessivos, como em (23), os indefinidos²⁴, como (24), os determinantes interrogativos e exclamativos como em (25).

(21) *Uma* estudante... /*A* estudante...

(22) *Este/Esta* estudante... / *Esse/Essa* estudante / *Aquele/Aquela* estudante...

(23) O *meu* carro...

(24) *Alguns* trocados...

²³ De acordo com Brito (2003: 345), “o determinante pode ser o núcleo da parte funcional do SN referencial, constituindo, assim e antes, um Sintagma Determinante do qual o SN (parte lexical) faz parte. Nestes casos, uma expressão nominal referencial pode ser descrita pela categoria sintagma determinante (SD) ou, quando se justifique, pela categoria sintagma quantificador (SQ), tendo como núcleo, respetivamente, a categoria funcional determinante (O carro...) ou a categoria funcional quantificador (três carros...)”.

²⁴ Esta é uma subclasse que tem sido igualmente incluída entre os quantificadores vagos.

(25) *Quantos* homens...? / *Quanta* ousadia!

Funcionam igualmente como especificadores alguns quantificadores, incluindo os universais *todos/as e ambos/as*, como ilustrado em (26), os quantificadores vagos (ou indefinidos) *bastantes, demasiados, muitos, numerosos/as, vários/as, poucos/as*, como em (27), e os numerais cardinais, como em (28) (cf. Raposo & Miguel, 2013: 718).

(26) *Todas* as crianças ... / *Ambas* as crianças ...

(27) *Bastantes/Demasiados/Muitos/Numerosos/Vários/Poucos* estudantes ...

(28) *Uma/Duas/Três* estudantes...

Num SN, podemos ter determinantes que, de forma isolada, precedem o nome (A cadeira...), ou determinantes que aparecem de forma combinada (*Esta minha* cadeira / *Todas as nossas primeiras* aulas...). Para Casteleiro (1977), o artigo é, entre todas as subclasses dos determinantes, a que é obrigatória, sendo que todas as outras podem ser omitidas.

Em situações discursivas, podem ocorrer casos de elipse nominal em que os nomes, núcleos do sintagma, estejam elididos. Nestas situações, o determinante (artigo, demonstrativo, possessivo) ou o quantificador estão sempre presentes²⁵ (cf. Brito, 2003: 343-354).

2.3. Pronomes

Os pronomes são tradicionalmente entendidos como palavras que substituem os nomes (cf. Sacconi, 1990; Cunha e Cintra, 2016), restringindo o seu conceito ao significado literal da combinação dos termos morfológicos simples que ocorrem na formação da palavra (*pro* e *nome*). Entretanto, descrições gramaticais mais recentes (Brito, 2003;

²⁵ Numa frase como “Todos os estudantes assistiram ao filme, mas alguns / vários / quatro [-] não estavam interessados” (retirada de Clara, 2008), verificamos que, apesar da elipse do nome na oração adversativa, o especificador está sempre presente.

Raposo & Miguel, 2013; Kenedy, 2013a; 2013b) têm demonstrado que este conceito de pronome se aplica em frases como (29) e (30), mas não em frases como (31) e (32):

(29) [Damásio] é dos melhores músicos que Angola tem.

(30) [Ele] é dos melhores músicos que Angola tem.

(31) [O primo do Pedro] estuda muito.

(32) [Ele] estuda muito.

Os elementos da classe dos pronomes não são equivalentes a um nome, mas sim a um SN completo. Assim, na frase (29), o SN destacado pode ser substituído por um pronome, como na frase (30), mas, numa operação deste tipo numa frase como a (31), o pronome não substitui apenas o nome, mas sim todo o SN no qual se integra, como representado em (32), ou seja, se o pronome substituísse apenas o nome, teríamos uma sequência agramatical como a que está representada em (33).

(33) *O ele do Pedro estuda muito.

Além de sintagmas nominais, os pronomes também podem substituir sintagmas preposicionais que desempenham a função de complemento indireto e, neste caso, substituem também a preposição que terá, por isso, um estatuto particular (marcador de caso), como em (34).

(34) Agradeceu *ao pai* o presente. / Agradeceu-*lhe* o presente.

Ao substituir o sintagma, o pronome ocorre tipicamente como único elemento do SN, por os pronomes serem expressões referencialmente autónomas. E, no modo como assumem o seu valor referencial, o seu referente pode estar presente no contexto situacional (pronomes dêíticos) ou o pronome assume o referente de outro SN, que se chama de antecedente do pronome, presente na mesma frase ou introduzido num discurso anterior (pronomes anafóricos) ou posterior (catafóricos).

2.4. Concordância nominal

De acordo com Corbett (2006), a concordância é um fenómeno variado e, por isso, suscita o interesse de muitos investigadores. Enquanto em algumas línguas do mundo a mesma está presente, sendo, quase sempre, obrigatória, noutras ela está simplesmente ausente. Reconhecendo essa variação do processo de concordância em diferentes línguas, Anderson (1992: 103) aponta que se trata de “uma noção bastante intuitiva que é, no entanto, surpreendentemente difícil de delimitar com precisão”.

As especificidades variam de língua para língua. No entanto, Corbett (2001: 22) esclarece que, ao estudar o fenómeno nas várias línguas, “é mais importante entender a concordância como estando relacionada com outros fenómenos linguísticos do que traçar uma linha precisa em que se afirma que a concordância “termina” e outro fenómeno começa”²⁶. Este autor estabelece, por isso, três princípios para identificar uma concordância dita canónica: (i) é redundante e não informativa²⁷; (ii) é sintaticamente simples²⁸; e (iii) quanto mais próxima a expressão de concordância estiver da morfologia flexional canónica (ou afixal), mais canónica ela será como concordância²⁹.

Tal como já foi dito na secção 2.2. deste capítulo, em português os constituintes variáveis que integram o SN devem sempre estar em harmonia morfossintática com o nome do ponto de vista dos valores de género e de número. A este processo de harmonização dos traços sintáticos de género e número entre os elementos variáveis do SN chama-se concordância nominal. Corbett (2009: 4) refere que a concordância deve ser percebida como uma “covariação sistemática entre uma propriedade semântica ou formal de um elemento e uma propriedade formal de outro”³⁰. Este autor chama o elemento que

²⁶ “It is more important to understand agreement and its related phenomena than to draw a precise line at which we might claim agreement ‘stops’ and some other phenomenon begins” (Corbett, 2001: 22).

²⁷ “Canonical agreement is redundant rather than informative” (Corbett, 2001: 21).

²⁸ “Canonical agreement is syntactically simple” (*Idem*).

²⁹ “The closer the expression of agreement is to canonical (i.e. affixal) inflectional morphology, the more canonical it is as agreement” (*Idem*).

³⁰ “The term agreement commonly refers to some systematic covariance between a semantic or formal property of one element and a formal property of another” (Corbett, 2009: 4).

determina a concordância de ‘controlador’ e os elementos que acompanham a variação de ‘alvos’.

Quando se estuda a concordância em diferentes línguas, geralmente se indicam os valores que sintaticamente são atribuídos por este processo na estrutura frásica. Estes valores são chamados por Corbett (1980; 2003; 2006; 2009) de categorias (ou características) de concordância.

Ao nível do SN, as categorias de concordância existentes em português são as de género e número. Por conseguinte, a concordância sintática é obrigatória, sendo condição necessária para que uma frase seja gramatical. De acordo com Villalva (2000), a concordância em português funciona como um filtro que exclui formas inadequadas no processo de seleção de formas variáveis de certos itens para a construção de frases no processo comunicativo.

Raposo e Brito (2020: 2499) apresentam a concordância sintática de número/género como sendo a harmonia que se estabelece no interior de um SN relativamente à categoria gramatical de número/género, entre o nome ou o pronome que constitui o núcleo do sintagma e as palavras que são marcadas para essa categoria gramatical”: (i) especificadores, incluindo determinantes e quantificadores, ocorrendo canonicamente à esquerda do núcleo, e (ii) formas adjetivais, ocorrendo quer em posição pré-nominal, quer em posição pós-nominal.

De acordo com Raposo e Brito (2020: 2499), “a concordância nominal é, em geral, total e uniforme, ou seja, estabelece-se com todos os constituintes que são marcados para as propriedades gramaticais do género e do número”. É com base neste pressuposto que estes autores elencam dois princípios gerais da concordância nominal.

(i) No que respeita aos especificadores, concordam com o nome os determinantes (como em (35) e em (36)), os quantificadores (como em (37) e (38)) e os possessivos (como em (39)):

(35) o **gato**_{MASC.SG}

(36) uns / alguns **automóveis**_{MASC.PL}

(37) várias / muitas **alunas**_{FEM.PL}

(38) duas **amigas**_{FEM.PL}

(39) a minha **namorada**_{FEM.SG}

(ii) No que respeita aos modificadores, concordam com o nome os adjetivos, estejam eles em posição pré- ou pós-nominal (como em (40) e (41)) e os participípios usados como adjetivos (como em (42)).

(40) uma linda **menina**_{FEM.SG}

(41) umas **cozinheiras** francesas famosas_{FEM.PL}

(42) alguns **homens** preocupados_{MASC.PL}

A estes princípios juntam-se diferentes regras que se aplicam a estruturas específicas, como as estruturas de coordenação, muitas das quais dependentes do contexto morfossintático em que os elementos do SN ocorrem. Por serem casos muito particulares, não as trazemos aqui³¹.

Do ponto de vista da aquisição linguística, a concordância no SN também é adquirida pelos falantes de maneira diferente, considerando a ordem e o contexto de apropriação da língua. Estes e outros fatores, associados às limitações resultantes das características dessa estrutura nas diferentes línguas, favorecem a ocorrência de variação no processo de apropriação desse fenómeno linguístico, como descrevemos a seguir.

Do ponto de vista da aquisição, o SN tem sido apresentado como uma categoria linguística que faz parte dos primeiros enunciados que a criança produz. De acordo com Gentner e Boroditsky (2001), nomes próprios ou comuns tendem a ser predominantes em enunciados de uma palavra, independentemente da língua em questão, nomeando objetos, pessoas ou classes de elementos.

³¹ Para uma compreensão detalhada sobre as regras de concordância de estruturas de coordenação, consulte-se Raposo e Brito (2013: 2503-2509).

No entanto, conhecer um SN é muito mais do que utilizar enunciados simples que envolvam nomes. De acordo com Corrêa e Augusto (2017),

no domínio nominal, a criança terá de identificar os determinantes que se apresentam, a posição do nome em relação ao determinante, do adjetivo em relação ao nome, os tipos de distinção conceptual que a língua expressa gramaticalmente em morfemas flexionais, como gênero, número, no português, distinções de pessoa que se fazem visíveis no sistema pronominal, além de distinções sutis, de natureza semântica e referencial como definitude, genericidade, que podem requerer uma sintaxe específica, dentre outras (Corrêa & Augusto, 2017: 123).

Todos estes aspetos que constituem o conhecimento de uma estrutura nominal, na visão de Corrêa e Augusto (2017), devem ser consolidados no processo de aquisição/aprendizagem, para que se considere que um SN está adquirido/aprendido. Por conseguinte, é defensável dizer que a concordância, tanto de gênero quanto de número, é apenas uma propriedade, entre muitas, que são adquiridas com o SN.

Saliente-se que, ao contrário do que acontece em variedades nativas em que se regista uma concordância nominal efetivamente categórica ou semicategórica (de acordo com os critérios de Labov, 2003), em variedades não nativas, como é o caso do português em Angola, há uma forte tendência para variações, como se verá nos tópicos 2.5.3 e 2.6.3.

2.5. O gênero nominal e a concordância de gênero

Além de ser estudada do ponto de vista gramatical, a categoria de gênero também é tópico em estudos de cultura, sociologia e outras áreas de estudo que se ocupam com o estatuto das pessoas na sociedade³² e várias são as pesquisas que se têm preocupado em perceber a relação entre os sistemas gramaticais de gênero em diferentes línguas e a masculinidade e feminilidade percebidas dos referentes. De acordo com Bassetti e Nicoladis (2016: 2),

³² Sobre a influência das relações sociais no gênero gramatical, ver McConnell-Ginet (2014), Mithun (2014) ou Mäder e Moura (2019).

“falantes nativos de línguas que têm um sistema gramatical de género tendem a pensar em objetos, animais e conceitos abstratos como mais masculinos ou mais femininos de acordo com a atribuição gramatical de género do referente”³³. Ainda assim, Corbett (2014) esclarece que, embora haja línguas, como as dravídicas, em que o género é atribuído aos substantivos de forma semanticamente transparente, outras são bastante opacas, no que à atribuição do género diz respeito³⁴.

De acordo ainda com Corbett (1991; 2006), muitas das línguas no mundo possuem a categoria de género, mas, pelo contrário, muitas outras (provavelmente um pouco mais da metade) não possuem tal categoria. Ferreira (2019: 9) enumera alguns fatores que tornam esta categoria idiossincrática:

- (i) os critérios que cada língua seleciona para determinar os valores de género e que servem de base à definição desta categoria gramatical;
- (ii) a aplicação, dentro de cada língua, dos critérios (semânticos e formais) de atribuição de género nominal; e
- (iii) a manifestação formal dos valores de género.

Assim sendo, Ferreira (2019: 10), analisando vários autores que estudam esta estrutura em diversas línguas, salienta que há “uma multiplicidade de critérios que cada língua seleciona e que servem de base para a definição desta categoria”. A autora refere que, para além da oposição masculino/feminino, os valores de género podem assentar “na hierarquização dos seres (seres humanos, animais, frutos, etc. ou seres superiores e seres

³³ “Native speakers of languages that have a grammatical gender system tend to think of objects, animals and abstract concepts as more masculine or more feminine in line with the referent’s grammatical gender assignment” (Bassetti e Nicoladis, 2016: 2).

³⁴ De acordo com Veloso (2017), as designações como “masculino”, “feminino” (e, eventualmente, “neutro”) são hoje completamente imotivadas em línguas como o português e não correspondem a nenhuma “necessidade intrínseca” e universal das gramáticas das línguas do mundo. Dado que podem prestar-se a interpretações ideológicas como a que motiva a atual discussão em torno de um “masculino heteropatriarcal” da gramática, tais designações poderiam mesmo ser substituídas por designações menos comprometidas com a ancestral correspondência género gramatical/sexo biológico.

inferiores), ou [n]o que se refere ao carácter alienável ou inalienável dos seres e das coisas”.

Entretanto, a categoria de género “não tem qualquer relação com o sexo [ainda que o género masculino represente frequentemente o macho e o feminino a fêmea], mas desempenha um papel importante na identificação das relações gramaticais no interior de uma frase” (Xavier & Mateus, 1992: 47).

Ao contrário do que geralmente é aceite, “a realização dos contrastes de género (masculino e feminino), em português, não pode ser atribuída à flexão” (Villalva, 2000: 171). Villalva (2000) esclarece esta afirmação da seguinte forma:

os contrastes de género não afectam a totalidade dos adjectivos (cf. leve, apreciável), nem a totalidade dos nomes (cf. pente, criança), ou seja, não são obrigatórios e a sua realização não é sistemática. A variação em género está limitada ao conjunto dos adjectivos variáveis (cf. novo/nova; inovador/inovadora) e a um subconjunto dos nomes que referem entidades animadas (cf. menino/menina; gato/gata), podendo ser realizada lexicalmente (cf. novo/nova; menino/menina; (o/a) jornalista, homem/mulher), ou morfologicamente (cf. conde/condessa, águia-macho/águia-fêmea) (Villalva, 2000: 168).

O género é, assim, entendido como “uma propriedade lexicossintática, cujo valor idiossincrático é carregado pelo radical nominal ou, então, como uma categoria morfossintática não realizada por flexão” (Martins, 2015: 27), visto que se trata de uma categoria cujo contraste não pode ser atribuído à flexão (Villalva, 2000).

Assim, enquanto todos os nomes (e alguns pronomes) são especificados quanto ao género gramatical, existindo dois valores em oposição, masculino e feminino, a esmagadora maioria não admite contrastes de género, não havendo, na morfologia do nome, um constituinte que específica e consistentemente lhe corresponda.

Nesta perspetiva interpretativa, a manifestação das categorias de género sob as formas sufixais não atesta a natureza flexional da categoria de género, antes sublinha a identidade

lexical desta sufixalmente manifestada (Rio-Torto, 2002), o que a torna menos previsível se comparada ao número.

2.5.1. O género nominal e a concordância de género em PLM

A aquisição da concordância nominal de género, longe de ser linear, apresenta padrões diferentes em PLM e em PLNM. Como veremos, esta categoria não tem o mesmo estatuto que o número no processo de aquisição, sendo, portanto, mais tardia. Ou seja, o facto de a atribuição do valor de género ao nome não ser morfológicamente transparente, nem de realização homogénea, faz do género uma categoria mais difícil, se comparada com o número.

Esta questão reflete-se diretamente em situações de aquisição linguística. Corrêa e Augusto (2017: 136) defendem que, para que esta categoria e as suas propriedades gramaticais sejam adquiridas, é necessário que “a criança identifique as classes ou valores do género presentes na língua; atribua cada nome a uma classe a partir do género do determinante; identifique variações na forma dos determinantes de um mesmo nome, assim como a possibilidade de nomes e adjetivos serem flexionados em género”.

Num estudo realizado por Corrêa e Name (2003), em que se utilizou uma tarefa de produção provocada, pode verificar-se que apenas o grupo de crianças mais velhas (de 4 e 5 anos de idade, em comparação com crianças de 2 e 3 anos de idade) foi sensível à correlação entre o índice temático do nome e o género expresso no determinante. Por outro lado, os casos de correspondência entre género gramatical dos nomes e de referentes sexuados (como em *bode/ovelha*) são identificados desde tenra idade. Num estudo posterior, Corrêa, Augusto e Castro (2010) constatam que itens envolvendo nomes masculinos tiveram maior número de respostas-alvo, o que significa que, nos casos de formação do “género por flexão”³⁵, a forma do feminino impõe maior esforço ao processamento e à aquisição.

³⁵ Tratando-se de uma secção em que apresentamos o estado da arte, preferimos manter a expressão utilizada por Corrêa, Augusto e Castro (2010), mesmo sabendo, e como já se referiu na secção anterior, que

Estes resultados sugerem que, no caso do português como LM, a aquisição do género e da concordância nominal dentro do SN é um processo que está dependente, em maior ou menor medida, do que as autoras chamaram de “congruência entre o género do determinante e a terminação do nome” (Corrêa, Augusto & Castro, 2010: 139).

Valente (2013), por sua vez, faz uma caracterização morfossintática do discurso de 29 crianças da faixa etária entre 4 e 4 anos e 5 meses de idade que se encontravam a frequentar o jardim de infância em Lisboa e, usando materiais lúdicos previamente selecionados, como imagens de animais de quintas, animais selvagens, alimentos, utensílios de cozinha e materiais médicos, recolheu pelo menos 100 enunciados por cada criança. Mediante uma análise qualitativa e quantitativa, foi possível constatar que, em relação à concordância de género, apesar das pequenas oscilações, as crianças, de uma forma geral, não apresentam muitos problemas de concordância. Por outro lado, Choupina *et al.* (2014), num estudo com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico de Portugal, revelam que os índices ou marcas de classe exercem forte influência na identificação de género ao longo dos anos, sendo um critério de referência que induz a desvios; porém, os dados de produção, segundo os mesmos autores, revelaram que o traço de concordância em género no sintagma e na frase se sobrepõe de alguma forma ao critério temático, quando o ensino explícito não dominou o conhecimento intuitivo dos estudantes enquanto falantes nativos do português. Com base nessa constatação, os autores salientam a importância do ensino explícito que privilegie uma abordagem centrada (i) nos mecanismos de concordância e na sua importância; (ii) na distinção entre género intrínseco e género gramatical; e (iii) nos processos morfológicos e processos morfossintáticos de formação de palavras e valor de género.

As pesquisas de Corrêa e Name (2003) e de Augusto, Corrêa e Castro (2010) são relativas à variedade brasileira do português e os mesmos são unânimes em identificar a categoria de género como sendo problemática em situação de aquisição de PLM. Por outro lado, os participantes das investigações de Valente (2013) e Choupina *et al.* (2014) são crianças a adquirir português de Portugal e, nos dois casos, resultados evidenciam uma dificuldade

há argumentos que permitem defender que, em português, a realização dos contrastes de género não pode ser atribuída à flexão, uma vez que a variação em género não é obrigatória, nem sistemática.

apenas quando os índices temáticos -o e -a não se correlacionam com os valores de género masculino e feminino, respetivamente, sendo, porém, essas dificuldades superadas com o processo de escolarização e com o avançar da idade.

2.5.2. O género nominal e a concordância de género em PLNM

O género tem sido o centro das atenções de muitos investigadores, por se tratar de uma categoria “reconhecidamente crítica para aprendentes do português como língua não materna” (Martins, 2020:169).

Apesar de se admitir que o número de desvios de concordância nominal de género possa diminuir à medida que os aprendentes progredem na construção das respetivas interlínguas, os desvios de atribuição do valor género e respetiva concordância são mais difíceis de erradicar do que os relativos à concordância de número nominal. Trata-se de uma constatação quase unânime dos investigadores, embora poucos estudos, como o de Figueiredo (2009), o de Lucchesi (2000) e o de Lucchesi e Baxter (2009), apontem para uma direção oposta, ou seja, para a concordância de número como sendo a mais problemática, nomeadamente na variedade de Almojarife de São Tomé e na variedade afro-brasileira baiana do português.

A arbitrariedade que caracteriza a atribuição dos valores de género ao nome pode estar relacionado com a dificuldade de aprendizagem da estrutura por parte dos aprendentes de português LNM. Ferreira (2011), por exemplo, analisa desvios produzidos por alunos estrangeiros de diferentes níveis de proficiência e de 37 línguas maternas diferentes e constata que os nomes cuja marcação de género não depende de critérios de natureza quer semântica quer formal suscitam maiores dificuldades aos aprendentes. De acordo com os parâmetros estabelecidos por Corbett (1991), Ferreira (2011: 97) constata que “o avultado número de casos de atribuição desviante de género nominal registados sugere que, no processo de aquisição, a assimilação do valor de género de um nome é progressiva e relativamente lenta”. A autora afirma que “embora os índices de desvio sejam menores nos níveis de proficiência mais elevados, a verdade é que os desvios de atribuição de

género nunca chegam a ser erradicados” (Ferreira, 2011: 98), ou seja, dificilmente os aprendentes conseguem, de modo pleno, atribuir corretamente os valores de género aos nomes. Um estudo anterior, desenvolvido por Leiria (2006), e outro estudo mais recente de Ferreira (2019) corroboram a conclusão de Ferreira (2011) neste sentido.

No estudo de Martins (2015), constata-se a presença ativa de uma estratégia de masculino por defeito (também identificados por Harris 1991, White *et al.* 2004 e por Mariotto & Lourenço-Gomes 2013), que, nos dados empíricos analisados, se revelou especialmente operante no âmbito dos nomes da classe temática -a. Em Santos, Martins e Pereira (2018) analisam-se padrões variáveis de concordância nominal de género registados na variedade de português de Timor-Leste, uma outra VNN do português. Com base na análise de textos escritos por 120 informantes, dos quais 30 são falantes timorenses adultos com formação universitária, os resultados revelam que a concordância nominal variável é um fenómeno estruturante da variedade timorense do português. Este estudo confirma a maior vulnerabilidade, pelos aprendentes timorenses, da aquisição do género nominal e da concordância de género nominal, relativamente ao verificado com a concordância de número nominal. De forma mais concreta, as autoras referem que as percentagens de atribuição indevida do género masculino a nomes que, na língua-alvo, são de género feminino são muito altas, chegando a atingir os 65% e, para a situação inversa, registam-se valores mais baixos, isto é, de 35%; de um modo geral constata-se a preferência pela marcação do valor de género no determinante. Os resultados deste estudo são muito importantes porque dizem respeito a um contexto em que o português, apesar de gozar do estatuto de língua oficial, é uma VNN.

Outros estudos que envolvem falantes de línguas estruturalmente diferentes do português, como o mandarim, o cantonês ou o húngaro, também convergem com os resultados de Santos, Martins & Pereira (2019).

Li e Flores (2019) aplicaram um teste de juízos de gramaticalidade a falantes nativos de mandarim, aprendentes de PLE, e verificaram que os participantes corrigiram mais erros em situações em que se usa o feminino em vez do masculino do que em situações em que se usa o masculino em vez do feminino, o que leva a concluir que os alunos têm mais facilidade em atribuir o valor de género masculino. Godinho (2010), por seu turno,

analisando produções escritas recolhidas por elicitación de 14 aprendentes de português em contexto de não imersão, falantes do cantonês, demonstra que a atribuição do género nominal é bastante influenciada por fatores como a saliência fónica, as marcas precedentes, a posição dos demais elementos em relação ao núcleo do SN e a presença de marcas de número, sendo que, independentemente desses condicionamentos, o núcleo do SN, o nome, é o elemento mais marcado por desvios de concordância nominal de género, seguido dos especificadores (artigos e demonstrativos). Este resultado, de acordo com a autora, leva a concluir que os aprendentes cantoneses de português LE “têm dificuldades persistentes em adquirir a concordância nominal de género em português porque estes traços (não interpretáveis) dos elementos funcionais são parâmetros não ativados na sua língua materna” (Godinho, 2010: 52).

Já Lacsán (2015) analisa produções de 36 falantes nativos do húngaro a aprenderem o português, recolhidas por intermédio de um teste experimental *online*, e os seus resultados revelam que, apesar das percentagens de acerto bastante altas, os participantes não conseguem adquirir (completamente) a concordância de traços de género.

Na variedade moçambicana do português, Gonçalves (2015: 12) refere que “grande parte dos fenómenos observados na área da concordância nominal são produzidos por falantes com um baixo nível de instrução, embora possam também ocorrer em produções escritas de falantes escolarizados”. Em relação às especificidades dos desvios de concordância nominal de género, a autora afirma que a falta de concordância em género ocorre entre os determinantes e o nome, e que o cancelamento de marcas de género no SN ocorre essencialmente em elementos pospostos ao núcleo nominal, em geral adjetivos com função atributiva ou predicativa.

Quando há convivência de mais de duas línguas, as situações de aquisição apresentam outras particularidades. Pinto (2015: 107) demonstra que “existem aspetos da aquisição de língua terceira que não são visíveis em alunos de português L2 que apenas possuem experiência linguístico-comunicativa na sua LM”. De acordo com o autor, na aquisição do género/concordância de género, “é notória a existência de interferência não só da LM como sobretudo das outras línguas adquiridas posteriormente”. Os resultados mais

específicos revelam que, em falantes nativos de árabe marroquino que já dominam outras línguas (como o francês, o espanhol, o inglês e o alemão),

as características formais e semânticas podem ser insuficientes nos casos em que o género dos nomes não obedece à regra geral, como, por exemplo, os nomes de índice temático -a, que são masculinos (o poeta), apesar de ser uma marca tipicamente do feminino, ou, então, os nomes terminados em -ão que são biformes e que, em alguns casos, os alunos identificam o -o final como sendo masculino, atribuindo a estes nomes esse mesmo género. Verifica-se, pois, uma generalização, quer da forma marcada – o feminino – quer da não marcada – o masculino –, respetivamente (Pinto, 2015: 108).

A possibilidade de recorrer tanto à LM quanto à L2 na aprendizagem dos valores de género de uma terceira língua também foi verificada por Lacsán (2015), porém apenas em estádios iniciais de aprendizagem da língua. Segundo a autora, o domínio de pelo menos uma outra língua românica (a transferência da segunda para a terceira) apenas se revelou vantajosa nos níveis básicos, pois a partir do nível intermédio, possivelmente por causa do treino escolar específico na área da aquisição do género gramatical, os informantes que não falavam outra(s) língua(s) românica(s) alcançaram melhores resultados do que aqueles que dominavam pelo menos uma segunda língua românica.

Da análise feita, percebe-se que é consensual que a categoria de género/concordância de género se estabiliza relativamente tarde em aprendentes tardios de português, havendo uma tendência por parte dos aprendentes de assumirem o masculino por defeito. Por outro lado, a aprendizagem da concordância é mais problemática quando os índices temáticos -o e -a dos nomes não se correlacionam com os valores de género masculino e feminino, respetivamente.

2.5.3. O género nominal e a concordância na variedade angolana do português

Na VAP, a atribuição do valor de género nominal e respetiva concordância também é alvo de variação, ou seja, além das formas atestadas na norma padrão do português de Portugal, ocorrem muitas outras não previstas nesta norma.

Da análise feita por Inverno, a autora conclui que

a marcação de género parece ser categórica no discurso dos falantes jovens e falantes instruídos. Contudo, no discurso dos falantes mais velhos e menos instruídos raramente ocorre concordância de género entre o núcleo do SN e os seus determinantes, a qual é obrigatória em PE (Inverno, 2009a: 93).

Como exemplo, a autora apresenta os sintagmas nominais em (43) e (44):

(43) os palavra

(44) esses visita

Em seus exemplos regista-se falta de concordância entre o determinante e o núcleo do SN, sendo que em (43) o determinante é um artigo e em (44) um demonstrativo. Trata-se, como a autora refere, de casos que ocorrem sobretudo no registo informal de utilização da língua, sendo, por isso, pouco frequentes em discursos de falantes cultos.

Undolo (2014: 191) apresenta uma descrição de concordância de género mais genérica, ao referir que, na VAP, há uma tendência muito forte para a “aceitação generalizada do género feminino de certas palavras que, no PE, são masculinas. A alteração do género da forma linguística ocorre no determinante”, conforme ilustra em (45) e em (46).

(45) a guarda-chuva

(46) a porta-bagagem

No entanto, verifica-se que estas formas, de acordo com o mesmo autor, podem ocorrer tanto no masculino, como no feminino, classificando-se, assim, como nomes de género vacilante. Neste caso, geralmente a preferência dos falantes recai sobre o género feminino.

Há uma convergência entre os dados apresentados e os que se encontram em Adriano (2014b: 206), ou seja, o problema de concordância nominal de género, de acordo com este autor, manifesta-se quase sempre por alteração do determinante. Este autor acrescenta que a falta de concordância de género também acontece entre o sujeito e o

predicativo, em situações em que os sujeitos ocorrem na forma oracional, como ilustrado na ocorrência (47).

(47) Ajudar-nos a levantar a cadeira de roda [-] *não seria adequada* //

Em resumo, e de acordo com as descrições apresentadas, as complexidades de atribuição do valor de género resumem-se:

- i. na seleção de um determinante que não concorda em género com o núcleo do SN;
- ii. na falta de concordância entre o sujeito oracional e o seu predicativo;
- iii. no aumento das dificuldades quando o índice temático -a não coincide com o género feminino do nome e o índice temático -o não coincide com género masculino.

Não tendo sido descrito em nenhum dos estudos analisados, registamos um caso de falta de concordância em nomes comuns de dois em que, na variedade padrão de Portugal, o contraste de género é feito mediante a substituição do determinante masculino pelo feminino, como ilustrado em (48), e, na VAP, além dessa substituição, ocorre o acréscimo de um índice temático (-a) ao nome de tema \emptyset , que reforça a atribuição do valor feminino, como ilustrado em (49).

(48) O menor / A menor

(49) O menor / A menora.

Verifica-se que os falantes desconhecem que o nome em causa é de dois géneros, sendo que a oposição da categoria é feita unicamente por substituição do determinante masculino pelo feminino e, por isso, reforçam a formação do feminino com o acréscimo de um índice temático (-a) ao nome de tema \emptyset (em (49)), núcleo do SN.

Além disso, há o caso particular, mas muito comum, da palavra *avó*, que forma o feminino pelo contraste com a palavra *avô*, cuja diferença consiste na abertura e fechamento da vogal final, respetivamente. Na VAP, esta diferença fonológica não é perceptível, uma vez que a maior parte dos falantes pronuncia as duas vogais de forma aberta e, para resolver

essa limitação, criou-se uma forma própria de formação do feminino que consiste na adição de um complemento, para que esta oposição possa ser expressa, como representado em (50).

(50) Avó de homem / Avô [avó] de mulher.

Esta última forma de atribuição do valor género passa-nos a percepção de que, quando a língua não satisfaz as necessidades de comunicação das pessoas que a usam, os falantes a desenvolvem, servindo-se de outros mecanismos já disponíveis na língua ou recorrendo à sua criatividade para que esta lacuna possa ser preenchida.

2.6. O número nominal e a concordância de número

A complexidade da categoria de número varia de língua para língua. Este facto é demonstrando desde muito cedo em Lyons (1968: 283). Corbett (2000) analisa várias línguas e revela que a categoria de número pode ser mais rica, envolvendo até cinco valores, ou mais pobre, com uma oposição básica de singular e plural, como é em português. Além disso, este autor relata que, em algumas línguas, esta categoria manifesta-se de forma obrigatória na estrutura morfológica e, noutras, a sua expressão é inteiramente opcional.

Como já se referiu, em português, a categoria de número envolve uma oposição básica entre valores de singular e plural, “numa oposição de cardinalidade dos subconjuntos referidos (respetivamente, igual/superior a um)” Villalva (2000: 169).

Ao contrário do que acontece com a categoria de género, a de número reúne mais consenso, quando lhe é atribuída uma natureza flexional. Tal como explica Villalva,

a variação em número é realizada por um processo de flexão que afecta a totalidade dos adjectivos e dos nomes de um modo semelhante: o singular resulta da conversão de um tema num adjectivo ou num nome, sem qualquer modificação formal, e a formação do plural consiste na adjunção do sufixo -s ao tema” (Villalva, 2000: 168).

Em português, a observação dos dados mostra que a maioria dos nomes apresenta uma forma para o singular e outra para o plural e que o contraste é realizado pela presença ou ausência de um único sufixo no final da unidade morfológica (exemplo: *gato/gatos*): no singular, a flexão dos nomes opera no vazio, ou seja, não existe nenhum sufixo para este valor de número, podendo admitir-se que esse valor de número é assumido por defeito; o plural dispõe de um sufixo próprio que é -s (cf. Villalva, 2003: 927-928).

Desta forma, o número expressa-se, no plano morfossintático, de forma previsível e transparente e é, quase sempre, semanticamente motivado, veiculando valores quantitativos ou de genericidade (Peres, 2013). Ou seja, a presença ou ausência de um sufixo flexional (-s) é determinante para estabelecer a diferença dos valores de singular e de plural.

Dado que, por definição, a flexão é obrigatória e sistemática, espera-se que todos os nomes e todos os adjetivos exibam contrastes de número e que os realizem sempre do mesmo modo (cf. Villalva, 2003). Desta forma, estão no singular os nomes que “designam um ser único, ou o conjunto de seres considerados como um todo” e estarão no plural os nomes que “designam mais de um ser ou mais de um desses conjuntos” (Cunha & Cintra, 2016: 240).

Villalva (2000: 168) esclarece ainda que a existência de formas nominais defetivas (como *óculos*) não impede a consideração da variação em número como um processo flexional, mas chama a atenção para a existência de um pequeno conjunto de nomes plurais lexicalizados, ou seja, transformados em unidade lexical autónoma, que incluem na sua estrutura lexical a desinência de plural.

2.6.1. O número nominal e a concordância de número em PLM

O início da aquisição da concordância nominal de número é bastante precoce, embora a sua consolidação seja progressiva e esteja dependente da complexidade das estruturas fráscas. Um estudo longitudinal desenvolvido por Brown (1973) demonstra extatamente isso. Este autor constata, no estágio de aquisição situado mais ou menos nos dois anos, a

presença de morfemas de concordância de número plural no SN; porém, neste estudo, mais ou menos aos 6 anos, alguns dos participantes ainda se encontravam com a concordância por consolidar em estruturas mais complexas.

Os estudos experimentais posteriores sobre a aquisição da concordância em número no SN, particularmente em português, nos primeiros anos de vida, demonstraram também uma grande variação em função da complexidade sintática dos enunciados.

Considerando a necessidade de se conhecerem os padrões de aquisição da concordância nominal, Corrêa & Augusto (2017) afirmam que, ao longo do processo de aquisição da língua, crianças que adquirem o português de Portugal como LM encontram informação de número no determinante e em todos os elementos sintaticamente relacionados com este; porém, as autoras defendem que este padrão não se aplica no contexto brasileiro, ou seja, as crianças que adquirem o português brasileiro encontram informação de número no determinante, mas não necessariamente nos demais constituintes do SN, o que quer dizer que, a depender do registo a que estejam predominantemente expostas, terão maior ou menor contacto com a expressão sistemática da concordância nos demais elementos variáveis em número que compõem o SN.

No tocante a crianças que adquirem o português de Portugal como LM, muitas estruturas consideradas tardias no português do Brasil se consolidam mais cedo, por conta da pouca variação no *input* a que estão expostas.

Perdigão (2015), através de um estudo transversal em que aplica um “teste de concordância” para explorar a agramaticalidade por falta de concordância em número e em género entre determinante e nome e entre nome e adjetivo a 90 crianças, das quais 30 frequentavam o último ano do ensino pré-escolar, 30 estavam no 2.º ano do ensino básico e outras 30 frequentavam o 4.º ano do ensino básico, demonstra que a tarefa de reconhecimento da gramaticalidade³⁶ foi ultrapassada com sucesso pelos diferentes grupos escolares, dado que quase todos os participantes avaliaram corretamente estes

³⁶ A autora avaliou vários aspetos sintáticos: para a avaliação da concordância nominal de número, considerou casos de (i) agramaticalidade por inexistência de concordância, em número, entre Determinante – Nome (6 itens), ex.: Eu arrumo a cadeiras; (ii) agramaticalidade por inexistência de concordância, em número, entre Nome – Adjetivo (6 itens): ex.: A Maria usa sapatos branco (cf. Perdigão 2015: 27-28).

itens em relação à concordância de número no SN. Apesar de, neste estudo, os participantes serem mais crescidos e terem sido submetidos a um teste que avaliou a sua proficiência em outras estruturas, além da concordância nominal, os resultados são bons indicadores para afirmar que a concordância nominal de número se estabiliza muito cedo em crianças que adquirem o português de Portugal como LM.

À semelhança de Perdigão (2015), Costa (2010) também estuda o domínio da concordância nominal em 84 crianças portuguesas em idade escolar a frequentarem o 1.º ou o 4.º ano do primeiro ciclo do ensino básico, aplicando um teste de consciência sintática, a tarefa de reconstituição, que tinha como objetivo levar o participante da pesquisa a identificar se o enunciado produzido era gramatical ou agramatical e, caso fosse agramatical, corrigi-lo, sem qualquer tipo de justificação. Neste estudo, verificou-se que, “na agramaticalidade por não observação da concordância nominal, 88,3% das crianças do 1.º ano e 95,0% das crianças do 4.º ano de escolaridade tiveram um desempenho positivo” (Costa 2010: 199).

Estes resultados vão ao encontro das afirmações de Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011: 32), também em relação à aquisição do português de Portugal como LM, segundo as quais as relações de concordância no SN são de aquisição precoce. De acordo com estas autoras, no processo de aquisição do SN, “emergem inicialmente os núcleos, que são, no 1.º estágio, nomes” e, em seguida, “desenvolve-se pela associação de determinantes, quantificadores, complementos e modificadores ao núcleo e pela consolidação dos paradigmas de flexão irregulares”. Em relação à concordância, referem que, “a partir do estágio das duas palavras, estabelecem-se as primeiras relações sintáticas” (Gonçalves, Guerreiro e Freitas, 2011: 24), sendo que “inicialmente surgem as formas do singular e mais tarde as do plural” e os SN com núcleos compostos, os que têm núcleo singular e significado plural (ou que incluam um constituinte plural) ou ainda os que se encontram em posição pós-verbal (em particular os compostos), entre outros, são particularmente problemáticos no que diz respeito à regra de concordância.

Por outro lado, Castro (2010), num estudo sobre a aquisição da morfologia flexional de número, demonstra que, numa fase inicial da aquisição linguística, os falantes nativos do português de Portugal têm uma tendência para a sobregeneralização da regra geral de

pluralização de nomes em português (adicionar /-s/ à forma singular do nome), manifestada na produção de plurais em pseudo-nomes e em nomes pluralizados em *-ãos*. Mediante a avaliação da frequência dos itens lexicais no *input*, os informantes formulam uma regra específica para a classe de nomes terminados em *-ão*, gerando o plural em *-ões*, regra que bloqueia o uso da regra geral (adição do *-s*) nestes casos. Este resultado é um bom indicador de que, apesar de a categoria de número ser de aquisição precoce, a concordância de plural envolvendo formas morfológicas flexionais irregulares pode ser um pouco mais tardia do que as que envolvem formas morfológicas regulares. É exatamente isso que confirma o estudo de Valente (2013: 32) que, ao fazer uma caracterização morfosintática do discurso de crianças no jardim de infância, diz que estas “têm preferência pela utilização de plurais regulares, ainda que já produzam corretamente plurais irregulares”.

Em relação ao português do Brasil, Simioni (2006), por exemplo, investiga a fala espontânea de uma criança brasileira dos 20 meses até aos 3 anos e 2 meses de idade. De acordo com a autora, durante este período de observação, a criança analisada produziu 91 sintagmas nominais plurais e, mediante a análise dos mesmos, foi possível verificar alternância entre as formas gramaticais e agramaticais até aproximadamente o terceiro ano de vida, sendo que, durante o período de alternância, as formas agramaticais superam sempre as gramaticais em número de ocorrências. Além disso, de acordo com a autora, a emergência de formas de concordância padrão, que ocorre aos 37 meses de idade, pode ser interpretada como a última etapa do processo de desenvolvimento, com concordância plenamente estabelecida entre os elementos do sintagma nominal

No entanto, este estudo de Simioni (2006), além de ter tido apenas um participante, em nenhum momento faz referência às condições de recolha dos dados analisados, uma vez que a criança pode ter evidenciado comportamentos verbais diferentes em função dos contextos e, desta forma, tornar-se possível relacionar os resultados com outras variáveis que não a idade e que permitissem perceber a situação em que o processo de aquisição ocorre, pois o *input* a que o aprendente da língua é submetido, como já foi postulado, desempenha nele um papel relevante.

Sobre a aquisição da variedade brasileira do português, outros estudos longitudinais sobre a aquisição da concordância de número no SN foram feitos por Lopes (2004) e por Neto (2003). O primeiro analisa duas crianças entre 20 meses aos 3 anos e 7 meses de idade, filhas de pais escolarizados, o que permite às autoras afirmarem que a criança é exposta à variante padrão do português do Brasil. Parte da conjectura de que as crianças possuem três estágios de desenvolvimento, até atingirem o que chama de “gramática adulta da língua”: no primeiro, a criança assume um valor singular *por defeito* para os sintagmas nominais, eventualmente em função de fatores cognitivos externos à faculdade da linguagem; no segundo estágio, surge a distinção de número, sinalizada pela marcação do plural em todos os constituintes do sintagmas nominais, oscilando ainda entre formas gramaticais e agramaticais; e, no terceiro estágio, consolida-se a frequência da formação da concordância plena. A autora salienta que não houve um momento em que os informantes oscilassem entre a marcação do plural no determinante e no nome; os informantes “começam com a marcação agramatical³⁷ e saem dela em direção à gramática alvo – ou fazendo marcação redundante ou ainda marcando apenas o determinante, conforme no *input*”.

Apesar de Lopes (2004) não apresentar detalhadamente os métodos de recolha de dados, os resultados do estudo sugerem que, do ponto de vista semântico, a interpretação da oposição entre singular e o plural antecede a aquisição da concordância nominal do ponto de vista formal.

O segundo estudo, de Neto (2003), faz uma caracterização inicial das habilidades de processamento do sistema de número gramatical em português brasileiro em duas crianças entre os 24 e 28 meses de idade e 21 e 25 meses de idade, respetivamente. Com base na realização de três experiências de elicitación de produção de formas do plural por intermédio de imagens, foi possível verificar que estas crianças possuem algum domínio do sistema de flexão dos nomes em número. Porém,

³⁷ Para os participantes desta pesquisa, “a maioria das referências na produção inicial é o singular” (Lopes, 2004: 165) e a agramaticalidade manifesta-se quase sempre no nome não marcado pelo plural, conforme o *input*, mas também alguns casos de determinante não flexionado, situação que, segundo a autora, não se regista no *input*.

[o] registro de outras formas de expressão lingüística da numerosidade que não a concordância de número leva a crer na existência de uma interação entre o domínio de conhecimento lingüístico e outros domínios da cognição, ainda que o desenvolvimento daquilo que é especificamente lingüístico obedeça a padrões peculiares (Neto, 2003: 95).

Estes resultados de Neto (2003) vão ao encontro dos que foram alcançados por Lopes (2004), pois nos dois casos se comprova a existência de produção e compreensão da noção de cardinalidade (que se manifesta em nomes isolados), mas não necessariamente da concordância quando o SN produzido é mais complexo, havendo nestes muitos dados que remetem para uma concordância não plena, em que se marca o plural em apenas um dos constituintes do SN, isto é, no determinante.

Ainda no que se refere à aquisição da concordância de número, na variedade brasileira do português como LM, Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009) conduziram um estudo com 64 crianças dos 3 aos 6 anos e 11 meses para verificar a compreensão e a produção do singular e do plural. Através de testes de elicitación com figuras previamente selecionadas, foi possível constatar que as “a grande maioria das crianças produziu corretamente o singular desde os 3:0 anos de idade. Já para a produção do plural, só foi possível verificar o uso produtivo (entre 80% e 100%) a partir dos 5:0 anos. Portanto, aos 3:0 e 4:0 anos, as crianças em desenvolvimento normal ainda não dominam o plural, pois o processamento semântico de número e a sua produção ainda são difíceis nessa idade.” (Befi-Lopes, Rodrigues & Puglisi, 2009: 173). De acordo com as autoras, a realização da concordância nominal de número começa a ocorrer a partir do momento em que as crianças começam a ter a noção semântica de singular e plural, sendo certo que o processo também começa pela marcação do plural no determinante.

Fica claro através dos dados apresentados que há tendência para realização da concordância plena e precoce no português de Portugal e que, apesar de, entre os estudos sobre a aquisição do português do Brasil analisados, apenas o de Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009) ter como amostra crianças em idade escolar, há, pelo que foi exposto, alguma variação na realização da concordância nominal, sendo que esta é uma capacidade

sintática que se manifesta muito cedo, mas a sua consolidação se estende por muito mais tempo.

2.6.2. O número nominal e a concordância de número em PLNM

Em PLNM, o percurso de desenvolvimento linguístico é diferente do que ocorre em PLM. Tal como esclarece Madeira (2017), a aquisição/aprendizagem de uma LNM caracteriza-se por muita variabilidade, que é visível quer quando se comparam aprendentes (os quais, expostos a semelhantes condições de aquisição/aprendizagem, podem diferir no desenvolvimento do seu conhecimento gramatical, atingindo frequentemente níveis finais de proficiência distintos), quer quando se comparam as produções linguísticas de um único aprendente em vários estádios de desenvolvimento.

Tal como foi dito na secção 2.6., o número nominal é uma categoria com valores que estabelecem entre si uma oposição binária básica entre singular e plural em línguas como o português (Corbett, 2000). Os dados relativos a aprendentes de PLNM demonstram que o problema de domínio dos valores de número não é semanticamente motivado, pois acredita-se que os falantes saibam que se estão a referir a uma ou mais do que uma entidade e, por isso, marcam, em alguns casos, com o morfema de plural, um dos elementos do SN – geralmente o determinante. A problemática remete especificamente para a concordância, sendo, portanto, de ordem sintática. Isto é demonstrado por vários estudos quer em português LE, quer em português LS.

Li e Flores (2019) e Gao (2019) tratam do assunto e ilustram bem as dificuldades de concordância de número em aprendentes de português que são falantes nativos de mandarim. O primeiro estudo analisa o conhecimento explícito e implícito da flexão nominal e verbal e a consequente realização da concordância, por 15 aprendentes chineses de português LNM. Através de uma tarefa elicitación³⁸ e de um teste de juízos de

³⁸ O teste aplicado incluía no total setenta e duas frases, entre as quais metade era gramaticalmente correta e a outra metade continha um erro de flexão nominal e um erro de flexão verbal.

gramaticalidade³⁹, foram apurados resultados que revelam que os aprendentes, sobretudo os de nível C1, têm um bom domínio das regras de flexão nominal do português, tendo facilidade em reconhecer e corrigir construções agramaticais em frases que devem julgar sem pressão de tempo. Em todo o caso, dizem as autoras, nas frases elicitadas, os participantes continuam a ter muitas dificuldades em evitar erros de flexão nominal que resultam em falta de concordância, o que corresponde às características dos alunos chineses: geralmente dominam bem as regras gramaticais, ou seja, têm elevado conhecimento explícito, mas existe uma grande assimetria entre o conhecimento implícito e explícito⁴⁰. No que à concordância de número diz respeito, no teste de juízos de gramaticalidade, as autoras assinalam que os participantes corrigiram mais situações em que se utiliza plural em vez de singular comparativamente a situações em que se utiliza o singular em vez do plural, o que quer dizer que os informantes mais facilmente conseguem detetar agramaticalidades em sintagmas nominais no plural. Além disso, no julgamento de frases sem a pressão de tempo, os informantes puderam efetivamente recorrer ao conhecimento explícito (o que não acontece na eliciação de frases) e monitorizar a aplicação do seu conhecimento.

O estudo de Gao (2019) procura compreender as dificuldades do uso de SN em português do ponto de vista dos aprendentes de PLE falantes de mandarim. Partindo da hipótese de que a distância linguística entre o mandarim e o português de Portugal pode ser uma das causas das dificuldades dos aprendentes chineses de PLE na produção de SN em português, a autora seleciona 44 textos escritos por 38 aprendentes/informantes chineses de vários níveis (A1 a C1) do *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2⁴¹. Em relação à aprendizagem do número nominal, os resultados evidenciam “a falta de concordância gramatical entre os constituintes do sintagma nominal” (Gao, 2019: 90).

³⁹ Depois de aplicado, as orações apresentadas no teste de eliciação foram organizadas num teste de juízo de gramaticalidade, sem limitação de tempo. “Os informantes foram informados de que uma parte da oração do teste continha dois erros, o que ajudaria a fazer com que se focassem mais na forma e que aproveitassem bem o seu conhecimento explícito” Li e Flores (2009: 263).

⁴⁰ Sobre a natureza e manifestações do conhecimento implícito e explícito conferir a secção 3.2. do Capítulo III.

⁴¹ Martins *et al* (2019), *Corpus* disponível em <http://teitok2.iltec.pt/peapl2-ple/index.php?action=home>

Por outro lado, Nhatuve (2019) descreve a concordância nominal em textos escritos por 39 aprendentes de português LE na Universidade do Zimbábue, que possuem o domínio de, pelo menos, duas línguas (o shona, LM e o inglês, LS). Neste estudo, importante para a compreensão da concordância nominal na aprendizagem do português em contextos em que se fala uma língua bantu, o autor constata que tais aprendentes têm como padrão o cancelamento das marcas de número plural nos artigos, possessivos, quantificadores e adjetivos, colocando e/ou projetando frequentemente o valor de número no respectivo núcleo. E, quando a concordância nominal é feita entre o adjetivo e o nome, obedece-se ao padrão de cancelamento do plural em adjetivos pospostos a um nome com a função de predicativo de sujeito e também em adjetivos antepostos com a função de atributo.

Outros estudos importantes sobre PLE foram feitos por Martins (2015) e Santos, Martins e Pereira (2018). No primeiro estudo são analisadas produções escritas de falantes de três línguas maternas (espanhol, alemão e mandarim) que se encontravam a aprender português LE na Universidade de Coimbra. A autora constata que os aprendentes, nas suas produções não convergentes com a língua-alvo, recorrem a uma “solução por defeito”, ou seja, a seleção do valor de número plural “passa pela marcação do especificador com o sufixo flexional -s, sendo dispensável a manifestação dessa marca morfológica nos demais constituintes potencialmente concordantes quer no SN quer nas estruturas de predicação” (Martins, 2015: 45). Esta é igualmente uma tendência que caracteriza as variedades africanas do português, com destaque para a angolana (cf. secção 2.6.3), o nosso contexto de estudo. No segundo estudo, as autoras analisam produções escritas de 120 informantes, retiradas do *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 – Subcorpus PLE⁴², e do *Corpus* de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 – Timor⁴³. Os resultados evidenciam que a concordância nominal variável é um fenómeno estruturante do português de Timor-Leste, variedade que, por um lado, converge com o atestado noutras VNN, como a angolana, no sentido em que há “valores percentuais idênticos, na marcação do desvio no nome”, mas, por outro lado, diverge tanto de outras VNN, no sentido em que o determinante o constituinte que mais ocorrências desviantes

⁴²*Corpus* acessível em <http://teitok2.iltec.pt/peapl2-ple/index.php?action=home>

⁴³Martins et al (2019), *Corpus* acessível em <http://teitok2.iltec.pt/peapl2-timor/index.php?action=files>

registra, “optando os informantes tendencialmente pela marcação do valor de plural no nome”, ao contrário do que acontece em outras variedades em que “os especificadores na adjacência esquerda do nome surgem como o elemento privilegiado de marcação do número plural no SN” (Santos, Martins & Pereira, 2018: 262).

Na variedade moçambicana do português, Silva (2022) refere que a realização da concordância nominal de número é um fenómeno que está dependente de fatores como a escolarização ou a proveniência geográfica dos falantes. Em decorrência, quanto mais escolarizado ou mais próximo de regiões urbanas o falante residir, mais plena é a concordância nominal. A autora também refere que, em situação de aquisição do português como língua não materna, “as posições mais à esquerda do SN recebem as marcas de plural, destacando-se a primeira posição, o que pode ser decorrência da possível influência das línguas bantu em que o número se realiza como prefixo nominal”⁴⁴ (Silva, 2022: 83-84). À mesma conclusão chega Jon-And (2010), ao referir que os elementos mais a esquerda são sempre marcados com o morfema do plural, sejam eles nucleares ou pré-nucleares:

em relação à variável posição em relação ao núcleo/posição linear há duas tendências centrais na regência da concordância variável. Uma é a de marcar o plural na primeira posição, o que vale para o núcleo, e a outra é a de marcar plural na posição adjacente ao núcleo, o que vale para os elementos pré-nucleares. Para os elementos pré-nucleares a posição em relação ao núcleo tem mais influência do que a posição linear. Para o núcleo a influência da posição linear (considerando apenas a primeira posição e as demais posições) é muito forte (Jon-And, 2010: 41).

Os estudos apresentados concorrem para atestar a variação na aquisição da concordância de número em português LNM, pois, a depender da língua materna dos informantes, as dificuldades são variáveis. Porém, os mesmos também revelam a tendência dos

⁴⁴ Esta é uma tendência da variedade brasileira do português. Scherre (1988, 1994) refere que, independentemente dos fatores que possam influenciar a realização da concordância nominal (incluindo a possibilidade de os informantes não terem o português como LM), a realização da concordância nominal de número manifesta-se na marcação plural de “a) constituintes mais à esquerda do núcleo ou ocupando a primeira posição nuclear e b) nomes [+ salientes] , [que] tendem a ser favorecidos na marcação do plural”, resultando em desvios específicos de marcação da concordância nominal de número.

aprendentes tardios para a realização de uma concordância parcial, sendo que, com exceção do que se regista na variedade de Timor-Leste (Santos, Martins & Pereira, 2018) e no Zimbábue (Nhatuve, 2019), o primeiro elemento no sintagma nominal é o que mais se beneficia pela marcação do plural, seja ele determinante, seja ele núcleo.

2.6.3. O número nominal e a concordância na variedade angolana do português

A realização da concordância nominal na VAP está sujeita às mesmas possibilidades de variação que se registam em muitas outras variedades da língua, ou seja, a variação da concordância, nesse contexto, manifesta-se sob a forma de duas possibilidades básicas: (i) a concordância nominal em número plena ou (ii) a concordância não plena. No caso (ii), há várias possibilidades de expressão dessa ausência de concordância plena, dependendo, sobretudo, do(s) constituinte(s) afetados (marcados e não marcados com o morfema de plural).

Os falantes, no contexto angolano, estão expostos a diferentes tipos de *input* em distintos contextos sociais, o que terá impacto nos padrões de concordância nominal de número que exibem.

As descrições sociolinguísticas dessa variedade desde muito cedo deram conta das dificuldades de realização da concordância nominal. Já Endruschat (1990) fazia referência ao domínio insuficiente das regras sintáticas do português de Portugal, então considerado padrão no território angolano, provocando desvios e formas simplificadas e reduzidas das estruturas. A autora aponta como exemplo o emprego das preposições, dos tempos verbais e a omissão da marca do plural no SN com função de sujeito em um ou mais constituintes.

São várias as estruturas que são alvo de variação na VAP, mas interessa-nos aqui ressaltar algumas das constatações registadas no processo de realização da concordância nominal em número no SN.

Num estudo realizado na cidade do Dundo (província da Lunda Norte – região leste de Angola), Inverno (2009a), constata que

o núcleo do SN raramente recebe marcação de número. A pluralidade é indicada pela adição do sufixo -s apenas aos elementos não-nucleares mais à esquerda no SN, especialmente no discurso de falantes mais velhos ou menos instruídos ou no discurso informal daqueles que são mais jovens ou instruídos (Inverno, 2009a: 91-92).

Trata-se de um fenómeno que a autora constata em sintagmas nominais simples (constituído por especificadores e/ou modificador adjetival e pelo núcleo do SN), desempenhado diversas funções sintáticas, como se pode verificar nas ocorrências reproduzidas em (51), (52) e em (53):

(51) Vigia *as criança* _

(52) São *muitos golo* _

(53) *Os meus passatempo* _ é jogar bola e brincar.

Em todos estes três casos o núcleo do SN não apresenta morfema de plural, originando, portanto, um padrão de concordância nominal em número não plena.

Os exemplos acima sugerem que o problema da omissão da marca do plural que desencadeia a falta de concordância não se restringe a sintagmas nominais constituídos apenas por determinantes e nomes, como em (51) e (52), mas ocorre também quando há um determinante artigo e um determinante possessivo a precederem o núcleo do SN, como (53).

Nos casos em que o núcleo do SN é um pronome, Inverno (2009a: 93) constata que a omissão do morfema de plural atinge o modificador (quando este é posposto), como se ilustra na ocorrência em (54):

(54) Há coisas que *eles próprio* _ exigem.

Em situações em que o núcleo é um nome composto, verifica-se nos resultados de Inverno (2009a: 9) que a base à esquerda do nome composto, ainda que não nominal ou adjetival, tende a atrair a marcação de número, como em (55):

(55) **guardas-chuva**

No estudo de Inverno (2009a) participaram vários informantes e com vários perfis, desde crianças a adultos, monolíngues e bilingues, e o facto de não se fazer uma apresentação dos resultados considerando estas características dos participantes não nos permite relacioná-los com tais fatores, que muito provavelmente as poderiam influenciar.

Entretanto, as constatações acima também estão registadas em estudos envolvendo amostras homogéneas. Eduardo (2019) estuda especificamente uma amostra de falantes de português LS, igualmente na Lunda Norte, e, nos seus resultados, identifica, além de situações apresentadas por Inverno (2009a), outros casos de não realização da concordância plena.

Em situações em que o núcleo do SN é acompanhado por um modificador pós-verbal, os participantes do estudo de Eduardo (2019: 189) omitem a marcação do plural no núcleo (56), sendo igualmente possível a omissão desta marca no modificador, como em (57).

(56) (...) **estrada_ esburacadas** já começaram a ser tapadas.

(57) (...) **estradas esburacada_** já começaram a ser tapadas.

Quando o modificador se encontra na posição pré-nominal, Eduardo (2019: 191) também constata a omissão da marca do plural no núcleo do respetivo SN, como ilustrado em (58), sendo que Adriano (2019b: 203) regista, num *corpus* recolhido um pouco por todo o país, várias ocorrências da omissão dessa marca no modificador pós- ou pré-nominal, como ilustrado em (59) e (60).

(58) Só sei que este ano terei **novos professor**.

(59) (...) em **perfeita condições**

(60) A reitoria convocou **todos os estudantes faltoso_**.

A todos estes casos, Adriano (2014b: 202) adiciona a falta de concordância de número entre o nome/pronome e o predicativo do sujeito (sendo que a omissão da marca do plural acontece neste último elemento), como ilustrado em (61), e a omissão da marca de plural

simultânea no nome e no adjetivo, quando aquele é precedido de um artigo, como ilustrado em (62).

(61) nós *somos irmão*.

(62) (...) necessidade *dos médico angolano*.

Por outro lado, apesar de pouco comum, Adriano (2014b: 186) também regista a omissão da marca do plural no determinante, como ilustrado em (63).

(63) terra *do nossos antepassados*.

Em relação à marcação do valor de número que está na base dos problemas de concordância, Calossa e Flores (2020) constata, em falantes bilingues (português e língua bantu - umbundu), adolescentes angolanos, que há mais dificuldades de concordância quando está em causa a formação do plural dos nomes atemáticos terminados em *-ão* e *-ões*. Através de um teste de elicitación por imagens, os autores constata que as taxas de acerto são muito baixas nas condições *-ões* e *-ães*.

Como se pode observar nas ocorrências apresentadas, a omissão da marca do plural que origina falta de concordância no SN é uma situação muito presente na VAP e pode manifestar-se de diferentes modos. De uma forma resumida, a concordância nominal em número na variedade angolana do português pode assumir os seguintes padrões:

- i. Presença da marca do plural em todos os elementos flexionáveis;
- ii. Presença da marca do plural em alguns dos elementos flexionáveis (sendo possível a sua omissão em mais de um elemento do sintagma nominal);
 - a) Presença da marca do plural no determinante artigo e no determinante possessivo e omissão no núcleo;
 - b) Presença da marca do plural no determinante artigo e no núcleo e omissão no modificador adjetival;
 - c) Ausência da marca do plural no determinante artigo e presença no núcleo e no modificador adjetival.
- iii. Presença da marca do plural em apenas um dos elementos flexionáveis.
 - a) Presença no determinante artigo;

b) Presença no modificador;

c) Presença no núcleo, quando o modificador adjetival é pré-nominal.

De acordo com Adriano (2014b: 214), “a maior parte dos enunciados transcritos em relação aos casos de concordância nominal foi proferida por pessoas com escolarização média e superior”, destacando-se, neste grupo, casos de falta de concordância quando o adjetivo com funções de modificador ou de predicativo é antecipado ao nome com o qual deveria concordar (“é certa as dificuldades encontradas...”). Este autor acrescenta que “[n]as camadas pouco ou nada escolarizadas, isto é, no português não culto, ocorrem também estruturas que apresentam falta de concordância entre o determinante e o nome” (Adriano, 2014b: 215), portanto, num sintagma com apenas dois elementos.

No mesmo sentido, Undolo (2016) defende que o “plural vazio”, expressão que o autor usa para se referir ao processo de omissão da marca de plural, já é uma característica da variante culta do português angolano. Esta afirmação é demonstrada com vários exemplos retirados de um *corpus* que envolvia apenas falantes escolarizados, ou seja, com o ensino superior concluído ou em frequência.

Como causas destes padrões de concordância não plena, evoca-se recorrentemente a interferência linguística. A ausência de concordância nominal plena de número pode dever-se, pelo menos em parte, a efeitos de transferência, mas, além de estudos comparativos que se limitam à descrição das estruturas da língua, não há nenhuma demonstração empírica que comprove a existência de uma correlação entre o bilinguismo precoce ou tardio e o processo de interferência (cf. Secção 1.5.).

Além disso, vários fatores contribuem para que se acredite cada vez menos que as transferências justifiquem a falta de concordância na VAP, com particular destaque para a evidência de que outros aprendentes de português LNM, que não são falantes de línguas bantu, produzem igualmente desvios de concordância, tendo a sua LM as mesmas categorias do português ou não.

Assim, estudos mais recentes (cf. Pessela, 2020, por exemplo), envolvendo, em alguns casos, falantes monolíngues, dão conta de que estes apresentam produções linguísticas iguais às dos falantes bilingues tardios. Ora, se os falantes monolíngues possuem o

domínio de apenas uma língua, os seus problemas não podem ser atribuídos diretamente à interferência linguística. Daí a necessidade de se considerar todos os possíveis fatores no estudo da concordância de número, incluindo a influência do *input* linguístico, uma vez que, tal como já foi referenciado, alguns destes falantes aprendem a língua através da exposição a um *input* não nativo, ou seja, as suas produções podem ter na sua origem alguma influência de transferência linguística.

Independentemente do perfil de quem fala, um facto parece certo: há atestada variação na concordância nominal em número na VAP, o que justifica o interesse da presente investigação.

2.7. Resumo do Capítulo

Neste capítulo abordou-se o nome e a concordância nominal. Apresentou-se a estrutura do SN, em que se destacam o nome, enquanto núcleo, e os elementos através dos quais este núcleo se projeta, à esquerda, através dos seus especificadores e alguns modificadores, ou à direita, através dos seus complementos e modificadores, e o pronome, enquanto elemento que pode substituir todo o SN.

Depois de apresentado o conceito de concordância sintática conforme postulado por Corbett (2009), segundo o qual esta consiste numa a covariação sistemática entre uma propriedade semântica ou formal de um elemento que determina a concordância, o ‘controlador’, e os elementos que acompanham a variação, os ‘alvos’, foi necessário, neste capítulo, deixar claro que este processo de harmonia entre todos os elementos variáveis do SN que desencadeia na realização da concordância nominal manifesta-se de forma específica de língua para língua, sendo que o processo é mais complexo em algumas e menos noutras.

Mostra-se neste capítulo que, quando vistos do ponto de vista da aquisição do português, o género e o número nominal, assim como as respetivas relações de concordância, são fenómenos linguísticos que se manifestam com complexidade diferenciadas para diferentes perfis de aprendentes. Tanto em PLE quanto em PLS é possível verificar, nos

dados apresentados, limitações muito específicas: na concordância nominal de género, nas interlínguas dos aprendentes, destaca-se a preferência pelo masculino por defeito, sendo possível diminuir esta limitação à medida que a aprendizagem avança; na concordância nominal de número, o destaque recai para a sua realização parcial, em que, apesar de uma certa variação nos elementos que são marcados, como a que se regista na VNN de Timor-Leste – em que o desvio se manifesta no determinante –, o determinante assume maior relevo como o elemento em que sempre se marca o plural.

Os dados linguísticos presentes na bibliografia analisada demonstram que, em PLM, a concordância nominal de género e de número é uma propriedade adquirida muito cedo e que se consolida nos primeiros anos de escolarização. Pelo contrário, em PLNM, e especificamente em PLE, a concordância nominal de número é mais fácil de ser adquirida e a de género é mais difícil. Entretanto, os mesmos dados indicam que, em situação de PLS, grande parte dos desvios de concordância nominal de género são identificados em falantes não escolarizados e que os desvios de concordância nominal de número não são significativamente ultrapassados, nem mesmo com o avanço da escolarização.

CAPÍTULO III – CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO E A SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO

3.1. Introdução

Este capítulo visa analisar o papel do ensino no desenvolvimento linguístico de aprendentes com perfis diferentes: aqueles para os quais o português é LM ou uma L2 de aquisição precoce e aqueles para os quais o português é uma LNM, com destaque para os que se encontram em contextos em que essa língua assume o estatuto de LS (VNN). Para proceder a essa análise, será útil discutir a distinção entre conhecimento linguístico e conhecimento metalinguístico, realçando de que modo este último pode ser colocado ao serviço do desenvolvimento do primeiro e o modo como o ensino promove cada tipo.

Em termos de estrutura, este capítulo contempla uma secção que ajuda a perceber as noções de conhecimento linguístico e o conhecimento metalinguístico (secção 3.2.), tendo a consciência de que esta delimitação não se faz em tão poucas páginas, por ser um assunto muito discutido em investigações sobre a aquisição e o desenvolvimento linguísticos, mas apresentando resumidamente as dicotomias essenciais que uma diferenciação prudente destas noções exige (explícito *versus* implícito, consciente *versus* inconsciente e declarativo *versus* procedimental); em seguida, apresenta-se a relação entre os conhecimentos linguístico e metalinguístico e o processo de ensino de uma língua (secção 3.3.), considerando que cada um destes conhecimentos tem uma influência, mediata ou imediata, no processo de ensino, sendo certo que há situações em que os dois se manifestam de forma independente.

O trabalho experimental (cujos resultados são apresentados no capítulo V) foi desenvolvido em alunos que se encontravam a frequentar a 7.^a, 8.^a e 9.^a classes e, por conta disso, analisamos os programas (secção 3.4.1) e os manuais escolares (secção 3.4.2) da disciplina de Língua Portuguesa destas classes, com a finalidade de verificar a maneira

como o número e o gênero nominais, assim como a concordância de número e de gênero, são planejados.

3.2. Conhecimento linguístico e o metalinguístico

Numa primeira análise, pode-se dizer que o conhecimento linguístico sustenta a capacidade de utilizar a língua com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados. De acordo com Barrera e Maluf (2003: 492), esse conhecimento é adquirido naturalmente, durante o processo de socialização, implicando o domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a atividade linguística espontânea da criança, ou seja, o seu desempenho linguístico.

Por sua vez, o conhecimento metalinguístico é a capacidade de o indivíduo tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão (Cazden, 1975) e tal processo implica “uma atenção consciente às estruturas formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico)” (Barrera & Maluf, 2003: 492). Yavas (1988) esclarece que o conhecimento metalinguístico é observado em situações onde se focaliza a língua de forma deliberada, intencional e não automática. Desta forma, de acordo com esta autora, quando um indivíduo faz um julgamento quanto à gramaticalidade de um enunciado, tomando decisões quanto à ambiguidade de uma determinada frase, quanto à equivalência semântica de duas orações ou tentando analisar uma expressão linguística em subunidades, está tipicamente a manifestar um comportamento metalinguístico.

Nas definições acima, destacam-se as expressões “não consciente” e “consciente” como caracterizando, respectivamente, o conhecimento linguístico e metalinguístico. Esta associação é bastante comum, ainda que vários autores admitam a existência de conhecimento e de atividades metalinguísticas não conscientes. Conforme explica Martins (2008: 38), “nem todos os investigadores, ao fazerem referência a capacidades ou saberes metalinguísticos, se (...) [referem] aos mesmos processos ou às mesmas entidades”. Assim, para a autora é importante, antes de qualquer generalização, tentar

perceber algumas dicotomias envolvidas na definição dos saberes linguístico e metalinguístico. Estas dicotomias são, por exemplo, consciente *vs.* inconsciente, explícito *vs.* implícito e declarativo *vs.* procedimental.

O critério da consciência tem sido dos mais abundantemente usados na delimitação do que distingue o conhecimento linguístico do conhecimento metalinguístico. A inconsciência que caracteriza no processo de aquisição de uma língua reúne, de alguma forma, consenso entre os investigadores (Chomsky, 1980; 1981; Duarte, 2000; 2008; Krashen, 1982; 1985). O que se discute em várias investigações é, por exemplo, o momento em que, na aquisição da LM, o conhecimento linguístico passa a poder ser objeto de manipulação consciente, ou ainda o papel da consciência no processo de aprendizagem de uma LNM.

Intimamente associada à dicotomia não consciente *vs.* consciente está a que opõe implícito a explícito. De acordo com Preuss e Finger (2009: 435-436), “o conhecimento implícito possui um caráter intuitivo e caracteriza-se pela não presença da consciência do saber”, ou, dito de outro modo, o conhecimento intuitivo “manifesta-se sempre que o aprendiz não percebe conscientemente o desenvolvimento do processo de aquisição. Esse conhecimento é considerado operatório, por estar no nível da não consciência e manifestar-se de forma automática através do desempenho do aprendiz”. Por sua vez, o conhecimento explícito é disponibilizado ao aprendiz através da representação consciente; resulta de “uma operação mais consciente, em que o aprendiz constrói e testa hipóteses procurando estrutura”⁴⁵ (Ellis, 2015: 2). DeKeyser (2003) sintetiza a diferença e diz que, ao longo do desenvolvimento do conhecimento explícito, o aprendente tem a consciência do que está a aprender, enquanto, por outro lado, não há esta consciência no desenvolvimento do conhecimento implícito.

A distinção entre linguístico e metalinguístico também assenta nas noções de declarativo e procedimental. Trata-se de noções que dizem respeito aos subsistemas de memória que armazenam, de um modo duradouro, as representações linguísticas codificadas e

⁴⁵ “Explicit learning is a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in a search for structure” (Ellis, 2015).

passíveis de recuperação aquando da realização de tarefas de compreensão e de produção linguísticas (Paradis, 1997 e 2004; Ullman, 2001a, 2001b e 2004).

De acordo com Martins (2016: 109), é qualitativamente distinta a natureza do conhecimento relativo a uma língua cuja gramática tenha sido precocemente assimilada (ou adquirida) com recurso fundamental à memória procedimental de aquele que se reporta a uma língua cuja gramática tenha sido mais tardiamente assimilada (ou aprendida) por via da mobilização da memória declarativa. De acordo com este entendimento, a memória procedimental sustenta a competência linguística implícita do falante-ouvinte e a memória declarativa suporta alguns aspetos relativos ao conhecimento lexical e também, de forma decisiva, o conhecimento metalinguístico explícito.

A distinção entre conhecimento linguístico e metalinguístico nos termos dicotómicos propostos cria, no entanto, um problema quando se considera um conjunto de fenómenos observáveis nos comportamentos dos falantes que denotam capacidade de objetificação da linguagem, por um lado, mas que são inconscientes e intuitivos, por outro. Como esclarece Martins (2008: 40),

Referimo-nos a manifestações comportamentais como o *monitoring* (i.e., a auto-regulação que normalmente acompanha as tarefas de produção e de compreensão linguísticas), as consequentes autocorreções espontâneas que resultam da constatação de erros aquando do processamento por parte desses mesmos mecanismos de *monitoring*, bem como os juízos de aceitabilidade e de gramaticalidade que os falantes reconhecidamente formulam sobre os enunciados próprios e alheios, para só enumerar, neste momento, alguns. Todos estes são tidos como intuitivos e, como já aludimos, na maior parte das vezes inconscientes e espontâneos (i.e., não-reflectidos)." (Martins, 2008:40)

Estes comportamentos são observáveis não apenas em falantes adultos. Na verdade, também as crianças em fase de aquisição (monolingue ou bilingue) têm, desde muito cedo, a capacidade de formularem juízos de gramaticalidade e evidenciam a presença de atividades de auto e de heteromonitorização, na maior parte das vezes, de forma inconsciente e espontânea.

Culioli (1968), designa o conhecimento que suporta estes comportamentos “epilinguístico”⁴⁶. Em decorrência, pode-se perceber que

a fase epilinguística inicia-se como uma atividade epilinguística em que a criança tem um conhecimento tácito, implícito e não consciente sobre os enunciados e consolida-se como uma atividade metalinguística propriamente dita (sem que esta substitua a primeira) em que a criança apresenta uma consciência e um controlo que permitem referir-se às propriedades dos enunciados explicitamente (Lucena & Spinillo, 2018: 53).

Considerando este pressuposto, e num entendimento menos restritivo do termo “metalinguístico”, serão metalinguísticas

todas as manifestações que denunciem actividade reflexiva sobre aspectos da estrutura e do uso das línguas, quer surjam sob a forma de uma descrição sistemática, como as que são tipicamente elaboradas por linguistas, quer sejam protagonizadas por leigos em estudos linguísticos (Martins, 2011: 1).

Admitindo a existência de uma fase epilinguística no desenvolvimento linguístico, poderá admitir-se, por conseguinte, uma relação funcional entre o conhecimento linguístico e o conhecimento metalinguístico. Como esclarece Martins (2008):

qualquer sistema simbólico passível de ser eficazmente usado para fins comunicativos só pode chegar a funcionar nesta última capacidade se nele existirem incorporados ou a ele estiverem fortemente acoplados mecanismos de regulação passíveis de controlar, se não todas as componentes e fases do processo ocorrido no interior do sistema aquando da sua activação (quer para tarefas de produção, quer para as de recepção), pelo menos algumas (Martins, 2008: 100).

Martins (2008) parte do pressuposto de que o conhecimento metalinguístico corresponde a esse mecanismo regulatório.

⁴⁶ “Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme « activité métalinguistique non consciente »), ainsi qu'une relation entre un modèle (la compétence, c'est-à-dire l'appropriation et la maîtrise acquise d'un système de règles sur des Unités) et sa réalisation (la performance) dont nous avons la trace phonique ou graphique, des textes” (Culioli, 1968: 108).

Ora, uma criança que adquire uma ou duas línguas maternas em fases precoces do desenvolvimento fá-lo pela sua necessidade de interação e resolução de problemas imediatos, sendo que em algum momento do desenvolvimento linguístico surge uma atividade metalinguística inconsciente e natural.

Na exposição tardia a uma língua, seja enquanto LS, seja enquanto LE, a aprendizagem ocorre envolvendo um grau maior de consciência. Esta é a principal razão por que Krashen (1982; 1985; 1994) defende haver diferença entre adquirir e aprender uma língua, sendo processos de construção de dois sistemas diferentes e independentes de conhecimento.

Considerando os pressupostos acima, Martins (2011) refere que

a atividade metalinguística é genericamente entendida como um processo através do qual o falante-ouvinte constrói representações cognitivas sobre estruturas e usos das línguas que conhece, isto é, como um processo cujo produto é o conhecimento metalinguístico. Este processo pressupõe que as representações linguísticas interiorizadas pelo falante-ouvinte — e mobilizadas, instrumentalmente, nas tarefas comunicativas — também assumam o estatuto de objetos para o sistema cognitivo do sujeito. Fruto de tal atividade, o falante-ouvinte/sujeito cognoscente disporá, então, de dois conjuntos autônomos, porém interdependentes, de representações mentais: as que concernem ao conhecimento da língua (conhecimento linguístico) e as que dizem respeito ao conhecimento sobre a língua (conhecimento metalinguístico) (Martins, 2011: 1).

A construção de representações cognitivas sobre as estruturas da língua é, assim, espontânea no desenvolvimento linguístico da criança, mas que se concretiza, sobretudo, através do processo de ensino em que se consolida o conhecimento metalinguístico.

A consideração do conhecimento linguístico e metalinguístico é relevante quer na aquisição da LM, quer na da LNM, havendo, no entanto, especificidades quanto ao papel que cada um assume nestes dois casos. Assim, o conhecimento metalinguístico pode ser adquirido de forma diferente em função do contexto em que a aquisição ocorre.

Assumimos, com Martins (2011: 2) que “a actividade metalinguística das crianças se inicia muito antes de estas iniciarem a sua experiência escolar” e, além disso, que “o conhecimento metalinguístico desempenha um papel instrumental no desenvolvimento linguístico ontogénico, selectivamente adaptado às circunstâncias em que este último decorre”.

Assim sendo, o primeiro passo de aquisição do conhecimento metalinguísticos manifesta-se de forma intuitiva e natural na forma de conhecimento epilinguístico e o processo ocorre no ambiente em que o falante estiver inserido, podendo dar-se tanto em LM quanto em LNM. De forma mais ou menos explícita, o falante vai construindo representações cognitivas sobre os dados que recebe a partir do *input* ao qual está exposto, com base na sua experiência comunicativa no ambiente em que está inserido.

Em situação escolar, o conhecimento metalinguístico manifesta-se e é consolidado através da aplicação de tarefas que exigirão do informante a mobilização de uma capacidade de objetificação da linguagem. Nesta investigação, para avaliar os informantes, utilizamos tarefas que remetem para um conhecimento linguístico mais espontâneo, o teste de elicitación de enunciados e o de produção escrita, e também uma tarefa de juízos de gramaticalidade, que requer, da parte do participante, atenção e reflexão sobre os princípios morfosintáticos derrogados nas frases agramaticais e, por isso, um conhecimento de tipo metalinguístico.

3.3. O conhecimento linguístico e o metalinguístico e a sua relação com o processo de ensino

A competência metalinguística, como percebida por Martins (2008; 2011), não é uma capacidade que seja exclusivamente desenvolvida na escola, uma vez que pessoas que nunca tenham passado por uma também conseguem, a seu nível, fazer reflexões sobre as suas próprias produções linguísticas e as alheias.

Em LM, conforme sugere Geraldi (1993), as atividades em situações de ensino devem ser pensadas partindo da abordagem epilinguística para a metalinguística, visando abordar os aspectos discursivos e funcionais inerentes à linguagem.

Na aquisição bilingue, quando o *input* é obtido em situações formais de aprendizagem da língua, quer quando é obtido em situação de imersão, a atividade metalinguística manifesta-se, por exemplo, pela capacidade que a criança revela de construção de representações cognitivas distintas das línguas presentes no seu ambiente aquisitivo (Martins, 2011).

Sendo que a competência metalinguística surge antes mesmo de qualquer aprendizagem formal de uma língua, uma questão muito discutida em situações de aprendizagem de uma LNM tem que ver com a importância do conhecimento explícito no processo de desenvolvimento linguístico. Schmidt (1990; 2001) foi um dos primeiros teóricos a questionar a eficácia de um ensino baseado exclusivamente em abordagens comunicativas mediante a exposição à língua. Este autor não descarta a importância que esse tipo de *input* possui sobre a aprendizagem, mas salienta a necessidade de a instrução ser o mais explícita possível, enfatizando o papel da atenção na aprendizagem de uma LE.

Para equacionar a relação entre o conhecimento linguístico (implícito) e o conhecimento metalinguístico (explícito), várias investigações empíricas têm sido levadas a cabo. Ellis e Shintani (2014: 12) identificam nessas investigações três perspectivas no tratamento da relação entre o conhecimento explícito e o implícito, as quais, de acordo com os autores, resultam em abordagens distintas para o processo de ensino de línguas: (i) “a posição de não interface”, que legitima abordagens centradas no significado (como o ensino de línguas baseado em tarefas e outras abordagens comunicativas, cujo efeito é potenciado pela imersão), já que postula que o conhecimento explícito não tem um efeito de retorno sobre o implícito; (ii) a “posição de interface forte”, que sustenta, entre outros, o modelo de apresentação, prática e produção (ou seja, a ideia de que a estrutura gramatical deve, primeiro, ser apresentada explicitamente e, depois, praticada até ser totalmente procedimentalizada); e, por sua vez, (iii) a “posição de interface moderada”, que sustenta, designadamente, o recurso a técnicas que levem os estudantes a deduzir as regras a partir

da análise de dados, que também podem ser implementadas no âmbito do ensino de línguas baseado em tarefas.

Castro (2015: 21) conclui que, para desenvolver a competência comunicativa e para que os estudantes adultos possam atingir níveis elevados de fluência e correção, é importante recorrer a abordagens que combinem tipos de comunicação centrados no sentido e na forma, o que pode ser promovido, adotando, em sala de aula, tipos de instrução implícitos e explícitos. Trata-se de um posicionamento também defendido por Ellis & Shintani (2014), pois estes salientam que a instrução deve promover o conhecimento implícito, sem deixar de parte o conhecimento explícito, focando-se sempre que necessário, como defende Loewen (2014), em desenvolver competências específicas, ou seja, privilegiando estruturas que nas interlínguas dos aprendentes se apresentem como mais problemáticas.

Vários estudos parecem comprovar a vantagem de se desenvolver um ensino explícito para que algumas estruturas da língua possam ser consolidadas, tanto em LM quanto em LNM. Long (1983), por exemplo, analisa 11 estudos sobre o papel do conhecimento explícito publicados até ao ano de 1983 e chega à conclusão de que existe evidência considerável que aponta para as vantagens de uma instrução explícita em LNM. Um estudo posterior sobre esse assunto foi feito por Norris e Ortega (2000). Estes autores analisaram 250 estudos sobre a instrução explícita, realizados entre 1980 e 1998. Uma meta-análise dessas investigações conclui que o ensino explícito da gramática de uma LNM resulta em grandes ganhos e essa conclusão é encontrada em quase todos os estudos revistos.

Há quem afirme, com Vygotsky (1992), que apenas quando se começa a aprender uma outra língua um falante chega à consciência das operações linguísticas da sua LM. Trata-se de uma afirmação que se fundamenta na possibilidade cognitiva de estabelecer paralelos entre os dois sistemas linguísticos ao longo do processo de aprendizagem da LNM ou uma L2 de aquisição precoce, tendo como base a atenção ao *input* linguístico (Doughty, 2003; Ellis, 2003). Assim, se houver lugar à aprendizagem de uma L3, geralmente acontece um aumento do nível de consciência metalinguística (Jessner, 2008). Estas assunções sugerem que o nível de conhecimento metalinguístico aumenta à medida que o falante é exposto a *input* de outras línguas.

Tendo em conta os pressupostos apresentados, o ensino da concordância nominal deve explorar o conjunto de informações linguísticas implícitas relacionadas com esta estrutura que o aluno já possui, assim como as explícitas que este já aprendeu, para garantir a sua consolidação e/ou desenvolvimento sistemático, pois, ao entrar para a escola,

o falante já é capaz de utilizar a língua com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos, mediante uma competência que é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a sua atividade linguística espontânea (Barrera & Maluf, 2003: 492),

mas também tem sempre presente a necessidade de utilizar a língua para “referir-se ao mundo e a si mesma, fazendo com que ela possa ser utilizada como objeto de conhecimento” (Teberosky, 1994, citado em Barrera & Maluf, 2003: 492), envolvendo, neste caso, atenção consciente aos aspetos formais.

De acordo com Roehr (2008), as pesquisas existentes reconhecem a utilidade do conhecimento metalinguístico na aprendizagem de uma LNM, mas salientam a importância de fatores internos e externos ao aluno, incluindo a complexidade de tarefas a que o aprendente é submetido ao longo da apropriação da língua, o nível de proficiência do aluno (no caso da aprendizagem de uma LNM), a sua experiência na aprendizagem de línguas, as suas capacidades cognitivas, assim como a sua maneira de encarar a vida (sendo esta mais ou menos interativa).

Assim, assumiremos, tal como Long (1983) e Roher (2008), que o conhecimento explícito e o implícito são separados e distintos, mas que podem interagir durante o processo de aquisição/aprendizagem e ensino de uma língua. Teoricamente, discutem-se as implicações práticas do conhecimento metalinguístico nos primeiros anos de escolaridade e, em especial, em relação a aprendizagem de conteúdos linguísticos. Argumenta-se, por conseguinte, que o conhecimento metalinguístico em LM é um pré-requisito para consolidar muitas capacidades linguísticas, incluindo a da concordância (cf. Yavas, 1988). Assim, considerando tal pressuposto, sendo que o aluno já desenvolveu grande parte das capacidades relacionadas com a concordância nominal, a escola será

responsável por facilitar, através de tarefas explícitas, a consolidação desta estrutura linguística.

Sabe-se que um falante nativo do português de Portugal possui uma tendência natural para reconhecer e produzir enunciados em que se evidencia uma concordância nominal plena, pois esse padrão prevalece, em princípio, no *input* da sua experiência comunicativa.

Entretanto, à medida que começa a focalizar além do significado, isto é, a forma, começam a surgir os primeiros passos no desenvolvimento do conhecimento metalinguístico. Assim, perante enunciados como “a minha caderno” e “aquela casa amarelo”, um falante nativo do PE facilmente perceberá que há algo de errado com essas estruturas, tendo consciência de que as formas corretas são “o meu caderno” e “aquela casa amarela”, respetivamente, mesmo não sabendo explicar as alterações morfosintáticas necessárias para a correção da agramaticalidade que se regista.

Tal capacidade foi confirmada por Gombert (1992; 2003), pois este investigador constata que crianças de dois a três anos já manifestam a capacidade de corrigir os seus enunciados e os dos outros, embora também afirme que estas correções se justifiquem mais pela intenção que a criança tem para comunicar (conforme a sua experiência) e não por uma reflexão metalinguística propriamente dita.

À medida que um falante consolida a sua experiência comunicativa na sua LM, vai aprendendo a inferir as estruturas e as regras práticas que regulamentam a língua, a fazer generalizações ou a estabelecer relações entre as estruturas linguísticas (Ranta, 2002: 161) e, de acordo com Gombert (2003), por volta dos seis anos de idade, a criança já é capaz de manifestar as evidências iniciais de comportamento genuinamente metalinguístico, tendo a capacidade de corrigir frases agramaticais, incluído aquelas em que não se cumprem as regras de concordância, pois, nessa fase de aquisição da língua, ela é capaz de reformular frases, corrigindo-as.

Perdigão (2015) demonstra que a capacidade de reconhecer desvios de concordância é precoce, pois, ao avaliar crianças portuguesas monolingues que se encontravam no pré-escolar, obtém resultados iguais ou superiores a 91,67%. Estes dados confirmam a

hipótese segundo a qual as crianças já possuem um conhecimento metalinguístico (relacionado com a concordância nominal) bem desenvolvido na altura da entrada para a escola. Porém, de acordo com a autora, informantes do 4.º ano já apresentam 100% de acerto, o que evidencia de forma clara o papel do processo de escolarização na consolidação da capacidade de detetar padrões de concordância não plena, sendo que outros fatores, como o aumento da idade, também podem ter influenciado os resultados.

Já no contexto angolano, admita-se que, no conhecimento implícito das crianças, possam conviver padrões variáveis de concordância nominal, não havendo estudos, até ao momento, sobre a sua sensibilidade metalinguística em relação a tais padrões. Por outro lado, nesse mesmo contexto, a escola adota e impõe uma norma (exógena), na qual impera um padrão de concordância nominal plena.

Nestas circunstâncias, a identificação das dificuldades de realização da concordância nominal plena é essencial para o processo educativo. Estudos desta natureza “fornecem indicações importantes sobre as áreas em que pode e deve haver intervenção didático-pedagógica mais intensa e sistemática” (Gonçalves & Siopa, 2005: 6).

Concordando com Gonçalves e Siopa (2005: 14), podemos dizer que a perceção das distintas formas de realização da concordância nominal apresentados pelos aprendentes da língua constitui uma fonte de informação para o professor e um instrumento de trabalho para os alunos, pois, a partir dos desvios (tendo por referência a norma adotada pela escola), podem desenhar-se estratégias de ensino adequadas, promover-se sequências de aprendizagem, dirigidas ao desenvolvimento de atitudes de consciencialização das regras que regem as estruturas mais afetadas (tal como o fazemos na secção 5.6). Tudo isso deve ser feito sem prejuízo da importância do treino da língua na sua dimensão comunicativa e funcional.

Estas abordagens com foco na forma favorecem o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, uma vez que o aprendente começa, desde esse momento, a refletir conscientemente sobre as estruturas que usa e/ou aprende. Embora haja investigadores reticentes em relação ao papel transversal do ensino explícito da gramática sobre o desenvolvimento linguístico numa LNM (cf. Teixeira, 2020), muitos são os que

defendem os efeitos positivos deste tipo de ensino sobre a aprendizagem de uma LNM, como se viu.

3.4. A concordância nominal nos Programas e Manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário

3.4.1. Análise dos programas

O desenvolvimento de competências em língua, em contextos formais, exige que o professor, enquanto elemento que facilita o processo de ensino-aprendizagem, se sirva de meios adequados que o auxiliem. Alguns destes meios são, sem dúvidas, o programa de ensino da disciplina e o manual do aluno.

Ao analisarmos o programa de ensino, uma primeira nota digna de referência tem que ver com o facto de não se fazer referência ao modelo de ensino que se deve adotar ao longo da concretização do processo. Tal como ilustrado na secção 1.4, 71,1% dos alunos angolanos usam o português como língua de comunicação familiar, porém, apesar da ausência de dados oficiais, serão (ainda) muito poucos os falantes que adquirem unicamente esta língua como materna, pois, na grande maioria dos casos, o português convive com, pelo menos, uma língua do grupo bantu. Por conseguinte, uma orientação programática que tenha em conta os perfis dos alunos seria muito útil para a efetivação do processo de ensino da língua.

Entre os objetivos de ensino da Língua Portuguesa na 7.^a classe, salientam-se dois que estão ligados ao domínio linguístico:

- i. “Conhecer a Língua Portuguesa adequando o seu uso correcto às diferentes situações de comunicação;
- ii. Compreender a natureza do funcionamento da língua a partir de situações de uso e em ocasiões próprias” (INIDE, 2014a: 3).

Apresentando diferenças mínimas, o programa da 8.^a classe apresenta os seguintes objetivos gerais ligados ao domínio linguístico:

- i. “Compreender as regras de funcionamento da Língua Portuguesa para o seu uso correcto na oralidade e na escrita;
- ii. Compreender as variações linguísticas e a interpretação das diferentes tipologias textuais;
- iii. Adequar o conhecimento aprendido sobre a estrutura e funcionamento da língua aos diferentes contextos discursivos e de interacção social” (INIDE, 2014b: 3).

Por sua vez, os objetivos gerais do ensino da língua na 9.^a classe ligados ao domínio linguístico são os seguintes:

- i. “Compreender a Língua Portuguesa, assegurando o seu uso correcto e adequado às diferentes situações de Comunicação;
- ii. Compreender o princípio da contextualização dos discursos;
- iii. Compreender enunciados orais e escritos através da informação captada e da dedução de sentidos implícitos;
- iv. Aplicar uma expressão oral fluente, correcta e adequada a diversas situações de comunicação, de acordo com as normas e técnicas específicas” (INIDE, 2014C: 3).

Nos objetivos acima, o “uso correto” e o funcionamento da língua são vistos a partir da necessidade de se adequar a língua às situações de “uso e em ocasiões próprias”, questões que remetem para a competência comunicativa, ficando, por isso, implícitas as questões linguísticas e/ou metalinguísticas. Em termos quantitativos, verifica-se que o número de objetivos ligados ao domínio linguístico aumenta progressivamente, sendo dois na 7.^a classe, três na 8.^a classe e quatro na 9.^a classe. No entanto, o seu conteúdo não é muito diversificado, pois estes objetivos centram-se essencialmente na aprendizagem da língua, tendo em atenção as questões da variação e da adequação contextual.

A consciencialização das questões de variação linguística é um bom ponto de partida, pois o ensino do português deveria sempre aceitar e trabalhar a diversidade linguística, o que consiste na aceitação da cultura e do falar próprio do aluno e do seu grupo social. Essa aceitação tende a ampliar o respeito para com as outras variedades linguísticas, evitando e combatendo o preconceito linguístico e a consequente exclusão social decorrentes do uso de formas linguísticas não prestigiadas socialmente. O ambiente escolar deve, desta forma, optar por um desenvolvimento de competências em que se trabalhe a língua como um sistema propenso à variação no tempo, no espaço e na sociedade.

Por outro lado, sabe-se que Angola não assumiu nenhuma norma linguística nacional. Há, no entanto, uma variedade em emersão, como descrito na secção 1.4. Ao efetivar o processo de ensino de qualquer estrutura da língua, deve-se, por isso, encontrar um equilíbrio entre a norma exógena, a de Portugal, e as produções que, de facto, os alunos conhecem e usam no seu quotidiano.

Analisando os conteúdos programados para a 7.^a, 8.^a e 9.^a classes, verificamos que não existe nenhuma referência explícita à concordância nominal. No entanto, identificamos algumas classes de palavras cuja abordagem envolve necessariamente questões de concordância nominal, como o adjetivo e os nomes.

Em relação à 7.^a classe, as categorias programadas em que questões de concordância podem ser tratadas são as seguintes:

Objectivos específicos	Textos	Conteúdos	Carga horária	
			Teórico-prática	Prática
Resolver actividades de aplicação sobre conteúdos gramaticais da narrativa.	Texto Narrativo	Classes morfológicas: . substantivos e sua flexão; . o adjetivo, sua flexão;	2	2

Tabela 2- Conteúdos programáticos relevantes para o tratamento da concordância nominal no programa da 7.^a classe (INDE, 2014a)

No que respeita à 8.^a classe, as categorias programadas que podem abarcar questões de concordância são as seguintes:

Objectivos específicos	Textos	Conteúdos	Carga horária	
			Teórico-prática	Prática
Resolver actividades de aplicação sobre conteúdos gramaticais da narrativa.	Texto Narrativo	Classes morfológicas: . substantivos e sua flexão; . o adjetivo, sua flexão;	2	2

Tabela 3- Conteúdos programáticos relevantes para o tratamento da concordância nominal no programa da 8.^a classe (INIDE, 2014b)

Em relação à 9.^a classe, os conteúdos que podem envolver o tratamento da concordância nominal são os seguintes:

Objectivos específicos	Textos	Conteúdos	Carga horária	
			Teórico-prática	Prática
Resolver actividades de aplicação sobre conteúdos gramaticais da narrativa.	Texto Narrativo	Classes morfológicas: . substantivos e sua flexão; . o adjectivo, sua flexão;	1	2

Tabela 4- Conteúdos programáticos relevantes para o tratamento da concordância nominal no programa da 9.^a classe (INIDE, 2014c)

Como podemos verificar nas tabelas acima, não há grandes diferenças entre os três programas nesta secção. Entre o da 8.^a e o programa da 9.^a classe a única diferença está carga horária, quatro horas naquele e três horas neste. Apercebendo-se deste problema, os autores advertem: “Os conteúdos que aparecem repetidos nas três classes, 7.^a, 8.^a e 9.^a, deverão ser abordados com aprofundamento progressivo, sempre contextualizados, primando pela exercitação prática, não descurando as revisões e consolidação” (INIDE, 2014c: 7). Trata-se de uma nota presente tanto no programa da 8.^a classe, quanto no programa da 9.^a classe.

Explicitamente, nem o género, nem o número nominal e as respectivas concordâncias aparecem programados, o que faz com que tais temáticas não sejam necessariamente tratadas em sala de aula.

Analisando a carga horária, verificamos que estão previstas de três a quatro horas para ensino de temas como os “fatores de comunicação” (elementos do processo de comunicação) e as classes de palavras (substantivo ou nome, verbo, adjectivo e conjunção), dois temas de difícil articulação a serem tratados num tempo que nos parece ser insuficiente para o efeito.

É importante referir que há, nos programas, o conteúdo relacionado com a flexão do nome. Sabe-se que o estudo da variação desta classe passa necessariamente pelo estudo do número, do género, e do grau. Porém, já foi dito que o género não é uma categoria flexional (cf. secções 2.5. e 2.6.), sendo que o mesmo se poderá dizer do grau.

O programa oferece ao professor a possibilidade de escolher os métodos que melhor se adaptem à ministração dos conteúdos, o que pode, de alguma forma, favorecer a abordagem de questões relacionadas com a concordância nominal:

Partindo-se da concepção de que as actividades que devem ser planificadas no processo de ensino-aprendizagem referem-se àquilo que o aluno precisa fazer para apreender determinado conteúdo e que a natureza dessas actividades, de preferência, deve ser aquela que faz o aluno permanecer activo durante todo o processo, cabe ao professor escolher, desse modo, as técnicas e os procedimentos que estejam orientados por esses pressupostos. Se a limitação do professor é grande na escolha dos conteúdos a ensinar, a sua liberdade quanto aos métodos a aplicar é significativa. Decidir por um método ou outro, portanto, é quase que exclusivamente da alçada do professor (INIDE, 2014a: 49).

Entretanto, essa possibilidade torna-se menos provável quando olhamos para a carga horária e para o facto de que nem todos os professores que ensinam a disciplina possuem formação específica⁴⁷ e, por conseguinte, talvez não consigam seleccionar técnicas que se adaptam a determinados conteúdos.

Pensamos nós que o tratamento da concordância nominal em situações de planificação curricular deveria ser o mais explícita possível, dando ao professor (sobretudo os que não têm formação específica) uma visão sobre o percurso a obedecer ao longo do processo de concretização do ensino. Na secção 5.6. apresentamos uma proposta de sequência na abordagem da temática relacionada com a concordância nominal.

3.1.2. Análise dos manuais

Os manuais escolares são, de alguma forma, consequência dos programas do ponto de vista da seleção e sequência dos conteúdos. Por isso, a organização dos mesmos é semelhante à que encontramos nos programas, sem grandes diferenciações em termos conteúdos. Alias, os autores referem: a “estrutura deste Manual não difere da do Manual

⁴⁷ Sobre a problemática da formação específica em Angola, consultar Gaspar (2015).

da 7.^a classe; foi apenas introduzida mais uma tipologia textual: o «Texto Explicativo» (Mesquita e Pedro, 2014b: 4). Trata-se de uma citação encontrada no manual da 8.^a classe e repetida no da 9.^a classe.

Os manuais apresentam na parte final um “Bloco Gramatical”, onde se apresenta uma “resenha de toda a matéria de Gramática programada para esta classe” (Mesquita e Pedro, 2014a: 5). Nesta secção dos manuais há algumas diferenças em termos de conteúdo, como veremos em seguida.

Como já fizemos referência em relação aos programas, o conteúdo digno de realce nos manuais é o estudo de algumas classes de palavras que, quando abordadas, podem passar pela explicitação das maneiras de codificação dos valores de número e de género, tendo, em alguns casos, implícita a percepção do processo de concordância.

No estudo dos substantivos, como é de se esperar, apresentam-se (também) as suas variações em número, mas pode encontrar-se uma limitação no estudo do género, já que a maioria dos nomes não apresenta variação em género. Em relação à variação do substantivo em número, os conteúdos do bloco gramatical estão dispostos da seguinte maneira:

NÚMERO

Os substantivos podem estar no singular ou no plural.

Regra geral, o plural forma-se acrescentando um **s** ao singular.

Casos especiais:

cão	cães	paul	pauis
irmão	irmãos	rissol	rissóis
acção	acções	túnel	túneis
lição	lições	nível	níveis

cidadão	cidadãos	projectil	projecteis
capitão	capitães	funil	funis

Plural dos substantivos compostos por justaposição:

- Se são formados por dois substantivos, por um substantivo e um adjectivo ou por dois adjectivos, ambos os elementos vão para o plural:
 - **couve-flor | couves-flores**
 - **cofre-forte | cofres-fortes**
 - **amor-perfeito | amores-perfeitos**
- Se são formados por dois elementos ligados por preposição, só o primeiro elemento vai para o plural:
 - **caminho-de-ferro | caminhos-de-ferro**
 - **pão-de-ló | pães-de-ló**
 - **bicho-de-seda | bichos-de-seda**
- Se são formados por um verbo ou palavras invariáveis e um substantivo, apenas o substantivo vai para o plural:
 - **guarda-chuva | guarda-chuvas**
 - **porta-voz | porta-vozes**
 - **vice-presidente | vice-presidentes**
 - **abaixo-assinado | abaixo-assinados**
- Note-se que alguns apresentam apenas forma de plural, mesmo quando designam a unidade:
 - **porta-chaves**
 - **quebra-nozes**

Figura 3 - Substantivos e a sua flexão em número (Mesquita e Pedro, 2014a)

Em relação à “flexão” dos substantivos em género, os conteúdos estão dispostos da seguinte maneira:

GÉNERO

Existem dois géneros gramaticais: **masculino** e **feminino**.

- Os substantivos terminados em **o** e **e** formam o feminino substituindo estas vogais por **a**:
 - **gato** | **gata**
 - **cozinheiro** | **cozinheira**
 - **infante** | **infanta**
- Os substantivos terminados em **consoante** formam o feminino acrescentando um **a**:
 - **pintor** | **pintora**
 - **juiz** | **juíza**
 - **professor** | **professora**
- Os substantivos terminados em **ão** podem formar o feminino substituindo esta terminação por **ona**, **ã**, **oa** e **ana**:
 - **comilão** | **comilona**
 - **capitão** | **capitã**
 - **leão** | **leoa**
 - **sultão** | **sultana**
- Não seguem esta regra:
 - **barão** | **baronesa**
 - **perdigão** | **perdiz**
 - **ladrão** | **ladra**
- Os substantivos terminados em **e** formam o feminino substituindo esta terminação por **esa** e **essa**:
 - **duque** | **duquesa**
 - **abade** | **abadessa**
- Os substantivos terminados em **eu** formam o feminino substituindo esta terminação por **eia** e **ia**:
 - **uropeu** | **uropeia**
 - **judeu** | **judia**

Figura 4 - Substantivos e a sua variação em género (Mesquita e Pedro, 2014a)

→ Os substantivos terminados em **tor** e **dor** formam o feminino substituindo esta terminação por **triz**:

- **actor | atriz**
- **embaixador | embaixatriz**

Atenção:

- **Embaixatriz:** mulher do embaixador.
- **Embaixadora:** mulher que desempenha o cargo.

→ Os substantivos terminados em **dor** formam o feminino substituindo esta terminação por **deira** ou **dora**:

- **lavrador | lavradeira**
- **vencedor | vencedora**

Casos especiais:

→ Há casos em que o feminino é definido por uma palavra muito diferente:

- **homem | mulher**
- **galo | galinha**
- **genro | nora**
- **cavalo | égua**
- **pai | mãe**
- **cão | cadela**

→ Outros substantivos que designam animais (epicenos) mantêm o mesmo género e a distinção é feita pela palavra **macho** ou **fêmea**:

- **tigre macho | tigre fêmea**
- **girafa macho | girafa fêmea**

→ Há substantivos que têm uma forma comum aos dois géneros e a distinção é feita através do artigo:

- **o doente | a doente**
- **o colega | a colega**

Figura 5- Substantivos e a sua variação em género (continuação) (Mesquita e Pedro, 2014a)

Como ilustrado nas figuras 4 e 5, o manual da 7.^a classe apresenta apenas oposição de género tendo como base nomes animados, sem fazer qualquer referência aos nomes inanimados. De acordo com Ferreira (2011; 2019), em situações de aquisição de uma LE, estes são os nomes que menos dificuldades causam aos aprendentes. É, por isso, imperioso que a planificação e tratamento da concordância nominal em sala de aula passe também pelos nomes inanimados.

Quanto aos adjetivos, inicialmente encontramos a sua variação em número, sendo que nesta categoria já se fala explicitamente de concordância entre o adjetivo e o elemento que modifica, o nome:

NÚMERO

Plural dos adjectivos compostos

- Nos adjectivos compostos por **justaposição de um elemento de terminação vocálica -o e adjectivo**, apenas o segundo elemento recebe marca de género e número:
 - **língua indo-europeia | línguas indo-europeias**
 - **serviço médico-social | os serviços médico-sociais**
- Nos adjectivos compostos por **justaposição de palavra invariável e adjectivo**, só este aceita marca do género e número:
 - **homem todo-poderoso | mulheres todo-poderosas**
 - **pacto anti-social | pactos anti-sociais**

→ Os adjectivos compostos por **dois adjectivos** mantêm-se invariáveis:

- **casaco verde-escuro | casacos verde-escuro**
- **sofá rosa-forte | sofás rosa-forte**

Há excepção com o adjectivo surdo-mudo:

- **o rapaz surdo-mudo | os rapazes surdos-mudos**
- **a rapariga surda-muda | os raparigas surdas-mudas**

→ Nos adjectivos compostos por aglutinação, só o último elemento recebe as marcas de género e número:

- **as redes rodoviárias**

Plural dos adjectivos derivados por sufixação

Nestes adjectivos, a marca do plural aparece expressa como no exemplo:

- **Jovem amavelzinho | Jovens amaveizinhos**

Figura 6- O adjetivo e a sua flexão em número (Mesquita e Pedro, 2014a)

O manual da 9.^a classe também não apresenta grandes inovações. Tal como se pode ler na nota introdutória,

obedeceu-se, como nos manuais anteriores, às linhas programáticas para este ano, atendendo às exigências pedagógico-didáticas para a 9.^a classe, não descurando a inovação e o rigor adequados a este nível, no que concerne a uma maior fluência no falar, um maior domínio no escrever, um melhor entendimento no ler e uma melhor compreensão da gramática (Mesquita & Pedro, 2014c).

No Bloco Gramatical do manual desta classe, retomam-se as questões de concordância entre o sujeito e o verbo e entre o sujeito e o predicativo (complexificando um pouco mais a abordagem pela inclusão de vários tipos de sujeito), mas nada se diz acerca da concordância nominal.

Considerando a parte inicial dos programas, em que se salientam objetivos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa no I ciclo do ensino secundário centrados na necessidade de se ensinar a língua em função do contexto em que se desenvolve o processo de ensino, seria interessante considerar as investigações já realizadas sobre a concretização da concordância nominal na VAP, que forneceriam informações muito úteis sobre a introdução desta temática nos programas e manuais escolares deste ciclo de estudos.

3.5. Resumo do Capítulo

Este capítulo destinou-se a estabelecer uma distinção entre o conhecimento linguístico e o conhecimento metalinguístico e uma relação entre estes e o processo de ensino-aprendizagem das línguas e, mais especificamente, do português.

A primeira parte destinou-se à diferenciação entre os dois tipos de conhecimentos. A perceção mais comum concebe o conhecimento linguístico como aquele que é adquirido naturalmente, em consequência do processo de socialização nos primeiros anos de vida e

o conhecimento metalinguístico como a capacidade de refletir sobre as estruturas linguísticas que são utilizadas.

Foi demonstrado que esta delimitação nem sempre é pacífica, havendo, no contínuo de desenvolvimento dessas capacidades, uma fase epilinguística em que se registam fenómenos que denotam objetificação da linguagem, ainda que inconscientes e intuitivos; com base nos conceitos de conhecimento linguístico e metalinguístico, analisamos os instrumentos que foram aplicados na presente investigação, sendo que o teste de juízos de gramaticalidade é o que mobiliza maior grau de conhecimento metalinguístico.

Viu-se que muitos estudos confirmam a presença de conhecimento metalinguístico antes de os falantes passarem por qualquer tipo de educação formal, mas demonstrou-se que tanto as atividades linguísticas quanto as metalinguísticas em sala de aula são essenciais ao desenvolvimento linguístico, sobretudo de uma LNM.

A parte final deste capítulo é dedicado à análise dos manuais e programas de ensino do I ciclo do ensino secundário em Angola. Verificou-se que os mesmos contemplam apenas o “estudo do nome e a sua flexão” (todas as classes) e a concordância entre sujeito e o verbo e entre sujeito e predicativo (9.^a classe), não havendo espaço para o estudo da concordância nominal, mais concretamente, que seria de extrema valia.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1. Introdução

Neste capítulo apresentamos a metodologia e os procedimentos adotados ao longo do processo de investigação. Trata-se de um conjunto de passos metodológicos seguidos na conceção, elaboração e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, assim como os passos que foram seguidos no processo de tratamento dos mesmos.

Na primeira secção (4.2.), apresentamos o contexto de investigação, identificando a instituição escolar em que decorreu a investigação geograficamente, alguns dos seus dados históricos, assim como as salas em que decorrem as aulas, informações que nos ajudam a perceber as condições em que os informantes estudam. Na secção seguinte (4.3.), descrevem-se os informantes da pesquisa, caracterizando-os, tendo em conta a classe de escolaridade, a sua LM, a língua que mais utilizam com as pessoas nos seus contextos de socialização primária (a família) e na escola, bem como a idade.

Em seguida (na secção 4.4), são apresentadas as questões que guiaram a investigação, que giram essencialmente em torno da (i) identificação de variação e descoberta de padrões de concordância nominal em dados recolhidos dos informantes e (ii) da verificação da influência de fatores linguísticos e extralinguísticos que podem fomentar essa variação; estas questões são fundamentais para o alcance dos objetivos (geral e específicos) desta investigação, apresentados na introdução geral deste trabalho.

Os instrumentos de recolha de dados junto dos informantes, as fases obedecidas para a elaboração dos mesmos e a apresentação detalhada das suas especificidades são apresentados na secção 4.5. e os procedimentos tidos em conta no processo de análise dos resultados e para a discussão dos mesmos na secção 4.6. Este é o subcapítulo que, de

forma detalhada, ajuda a perceber os resultados da investigação, uma vez que antecipa a estruturação do capítulo V.

4.2. Contexto da investigação

A investigação foi desenvolvida no município do Lubango, capital da província da Huíla, no sul de Angola. Trata-se da localidade mais populosa desta região do país, aparecendo nas estatísticas imediatamente à seguir à capital do país, Luanda.

O Complexo Escolar n.º 706 – “1 de Junho” (ADRA)⁴⁸ é a instituição que nos acolheu para a realização da investigação; situa-se no bairro Bula Matady, zona da Caluva, a cerca de 3 km do centro da cidade. Foi fundada a 1 de junho de 1995, num dia em que se comemora o Dia Internacional da Criança, por iniciativa e financiamento da ADRA (Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente), uma organização não governamental que atua no país, e, na altura, contava com apenas 4 salas de aulas e cerca de 110 alunos. Com o avançar do tempo, a instituição foi alargando o número de salas de aula, com o apoio do FAS (Fundo de Apoio Social), uma agência governamental, para, em coordenação com outros programas de combate à pobreza, contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável e redução da pobreza, e passa, em 2006, de escola do I nível⁴⁹ para Escola do I, II e III níveis e, mais tarde, com a reforma educativa, para um complexo escolar.

Atualmente, o complexo escolar conta com mais de 28 salas de aula, além de cerca de 15 turmas adaptadas com chapas de zinco em árvores, e possuía mais de 7000 alunos matriculados no ano de 2021/2022, distribuídos em três períodos letivos. Para o I ciclo

⁴⁸ São designadas “escolas primárias”, aquelas que possuem apenas o ensino primário, isto é, da iniciação à 6.ª classe. As escolas que possuem classes do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário (da iniciação à 9.ª classe) são designadas “complexo escolar” e as que possuem apenas o I ciclo do ensino secundário (da 7.ª à 9.ª classe) são chamadas de “colégios”.

⁴⁹ O I nível correspondia à formação da iniciação até a 4.ª classe, o II nível a 5.ª e 6.ª classes e o III nível a 7.ª, 8.ª e 9.ª classes.

do ensino secundário, a escola possui turmas que funcionam no período da manhã e da tarde e 8 professores asseguram o ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Para a nossa pesquisa trabalhamos com 3 professores, um da 7.^a classe, um da 8.^a classe e outro da 9.^a classe. Cada um cedeu-nos uma das suas turmas com a qual trabalhamos, o que totalizou 120 informantes.

4.3. Informantes

A população alvo deste estudo corresponde a alunos do I ciclo do ensino secundário em Angola, mais especificamente do *Complexo Escolar n.º 706 – “1 de Junho” (ADRA)*. Escolhemos este grupo por ser constituído por adolescentes que se encontram numa fase de aquisição/aprendizagem em que quase todas as estruturas linguísticas estariam, supostamente, estabilizadas ou em fase adiantada de estabilização.

Contudo, e atendendo a que estes alunos, ao atingirem a idade escolar, apresentam perfis muito variados, tendo alguns o português como sua LM, outros uma língua bantu como materna ou sendo, outros ainda, bilingues precoces, admitimos que certas estruturas linguísticas que, em contextos de transmissão linguística regular de um padrão de concordância nominal plena, são consideradas de aquisição precoce, podem não estar ainda estabilizadas.

Sendo que os participantes seleccionados se encontram num nível intermédio de escolarização não superior⁵⁰, já é possível evidenciar o papel que a escolarização desempenha no seu desenvolvimento linguístico.

O I.º ciclo do ensino secundário corresponde à 7.^a, 8.^a e 9.^a classes⁵¹ e é, geralmente e em situações normais⁵², frequentado por adolescentes dos 11 aos 14 anos. Trata-se de alunos

⁵⁰ O ensino não superior em Angola está organizado em Educação de Infância, Ensino Primário, I.º Ciclo do Ensino Secundário e II.º Ciclo do Ensino Secundário.

⁵¹ 7.º, 8.º e 9.º anos em Portugal.

⁵² Note-se que a lei de base do sistema de ensino angolano prevê o Subsistema de Ensino de Adulto, para alunos que, por várias razões, frequentam as mesmas classes muito mais tarde.

que já frequentam o ensino formal há, pelo menos, 6, 7 e 8 anos⁵³, respetivamente, sendo, por isso, possível verificar o papel do ensino no desenvolvimento do seu conhecimento linguístico.

Da população, pretendíamos selecionar uma amostra de 135 participantes (isto é, prevendo que cada turma tivesse 45 estudantes), que seria submetida às tarefas de eliciação, de produção textual e a um teste de juízos de gramaticalidade para avaliação do seu conhecimento linguístico, mais concretamente em relação à concordância nominal de número ou de género. Entretanto, sendo que as nossas sessões de recolha de dados se distribuíram por 3 dias, foi a participação dos alunos no primeiro dia que determinou a nossa amostra. Assim, neste dia tivemos um total de 120 participantes, distribuídos em classes e género, conforme a seguinte tabela:

Classe	Informantes	%	Masculino	%	Feminino	%
7. ^a classe	37	30,8%	14	37,8%	23	62,1%
8. ^a classe	40	33,3%	23	57,5%	17	42,5%
9. ^a classe	43	35,8%	25	58,1%	18	41,9%
Total	120	100%	62	51,7%	58	48,3%

Tabela 5- Classe de escolaridade e género dos participantes

Como ilustrado na tabela 5, dos 120 informantes que participaram do estudo, 62 (51,7%) são do sexo masculino e 58 (48,3%) são do sexo feminino. Em relação à classe de escolaridade que os mesmos frequentam, verifica-se que 30,8% dos informantes encontravam-se, na altura da realização do estudo, a frequentar a 7.^a classe, 33,3% a 8.^a classe e 35,8% a 9.^a classe. De forma mais específica, há mais alunas do que alunos na 7.^a classe (62,1% e 37,8%, respetivamente), sendo que na 8.^a e 9.^a classes acontece o contrário, ou seja, há mais alunos do que alunas (57,5% e 42,5%; 58,1% e 41,9%, respetivamente).

⁵³ Grande parte dos alunos angolanos começa os seus estudos ingressando para o ensino primário, pois a educação de infância ainda é, no país, uma realidade nova e com pouquíssimas escolas – quase todas centralizadas nas zonas urbanas.

É, portanto, uma amostra intencional a que foi escolhida, tendo como principal critério de seleção o facto de os sujeitos estarem a frequentar as três classes do I ciclo do ensino secundário na mesma escola.

A aplicação do questionário sociolinguístico (Anexo 1) permitiu traçar o perfil dos participantes, assim como apurar a sua experiência comunicativa nas línguas que dominam. O primeiro elemento tido em conta foi a idade dos mesmos, conforme a ilustração na tabela 6.

Classe	Participantes	Percentagem	Média de idade	Desvio padrão (DP)
7. ^a classe	37	30,8%	12;9 anos	0,3
8. ^a classe	40	33,3%	13;5 anos	0,9
9. ^a classe	43	35,8%	14;6 anos	0,6
Total	120	100%	13;6 anos	0,6

Tabela 6- Média das idades dos informantes

A tabela acima revela que a média de idades dos informantes é 13;6 anos (DP = 0,6). Considerando as classes de escolaridade, os informantes da 7.^a classe tinham uma média de 12;9 anos de idade (DP = 0,3), os da 8.^a classe uma média de 13;5 anos de idade (DP = 0,9) e os da 9.^a classe uma média de 14;6 anos de idade (DP = 0,6).

Em relação à quantidade de línguas que os informantes dominavam, obtivemos a seguinte caracterização:

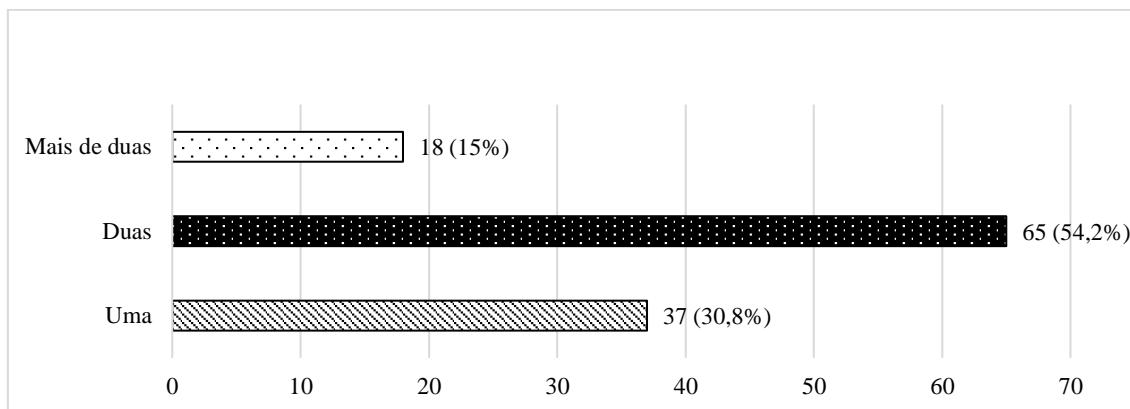


Gráfico 1 - Número de línguas faladas pelos informantes

Verifica-se no Gráfico 1 que a maior parte dos informantes, 65, correspondendo a 54,2%, é bilingue, 37 informantes, equivalendo a 30,8%, são monolíngues e apenas 18 informantes, perfazendo 15%, falam mais de duas línguas, sendo, portanto, plurilíngues.

De uma forma mais específica, as línguas faladas pelos informantes estão representadas no gráfico 2:

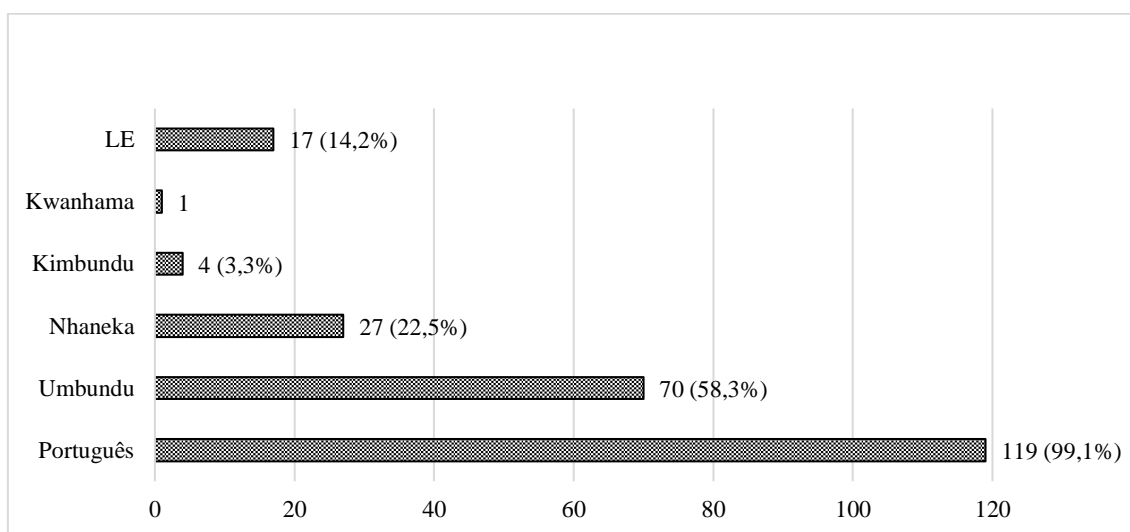


Gráfico 2 - Línguas faladas pelos informantes

Verifica-se que a língua mais falada entre os informantes é o português, falado por 119 elementos, equivalendo a 99,1% dos informantes. Apenas um informante não a destacou como uma das línguas faladas, por talvez por não ter percebido a questão ou ainda pelo facto de o questionário já estar nessa língua. A seguir ao português, está a língua

umbundu, falada por 70 informantes, perfazendo 58,3%, a língua nyaneka, falada por 27 informantes, correspondendo a 22,5%, a língua kimbundu, falada por 4 informantes (3,3%) e a língua kwanhama, falada por apenas 1 informante (0,8%). Estas percentagens justificam-se porque o município do Lubango, apesar de ser a segunda maior cidade de Angola em termos populacionais – o que favorece um intercâmbio sociocultural muito elevado – é também uma região em que os grupos étnico-linguísticos predominantes são os ovimbundos (falantes da língua umbundu) e os vanyanekas (falantes da língua nyaneka).

Além destas línguas, 17 informantes, correspondendo a 14,2%, falam, além do português, uma língua estrangeira (LE), com destaque para o inglês (70,5% destes informantes), seguido do francês (17,6%) e o lingala (11,7%). O inglês e o francês são as duas línguas estrangeiras que também são ensinadas na escola, sendo que, ao entrar para a 7.^a classe, os alunos têm a possibilidade de optar por uma ou outra língua – que continuarão a aprender até à conclusão do ensino médio. Mesmo que todos os informantes estejam, de alguma forma, expostos, em situação formal de aprendizagem, a estas línguas, apenas 14,2% dos mesmos as apontam como fazendo parte do seu repertório linguístico. Para o caso particular do inglês, é também a língua falada na vizinha República da Namíbia (a 450 km desta cidade). O facto de haver, entre os informantes, falantes de lingala justifica-se pela concentração, em grande número, de cidadãos congolezes e de angolanos que viveram muito tempo na República Democrática do Congo, país que partilha uma fronteira muito vasta com Angola a norte.

Através da idade em que os informantes começaram a aprender as línguas que falam, foi possível saber qual é a LM dos mesmos. Consideramos que o informante possuía uma dada LM quando foi exposto a essa língua desde o nascimento e que era bilingue quando foi exposto às duas línguas desde o nascimento ou à L2 até aos 4 anos de idade. Os resultados são apresentados no gráfico 3:

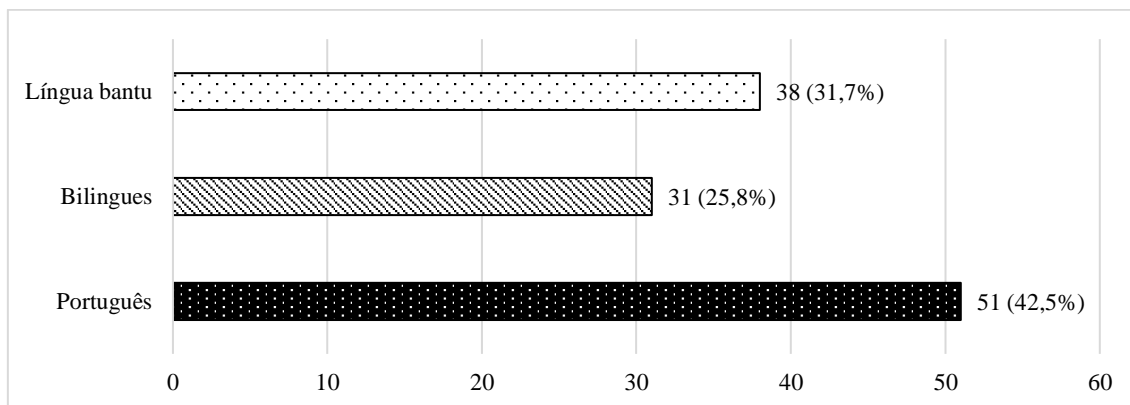


Gráfico 3 - LM dos informantes

Conforme o gráfico 3, 51 informantes, correspondendo a 42,5%, possuem o português como sua LM, 31, totalizando 25,8%, são bilíngues, ou seja, adquiriram precocemente o português ao mesmo tempo que uma língua bantu, e 38 informantes, perfazendo 31,7%, possuem uma língua bantu como sua LM. Apesar de haver muitos informantes que falam regularmente uma LE (cf. Gráfico 2), nenhum informante a adquiriu precocemente.

A segunda parte da caracterização da amostra diz respeito aos padrões de uso das línguas. Em relação à língua que mais utilizam no seu cotidiano, os informantes podem ser caracterizados conforme o gráfico 4:

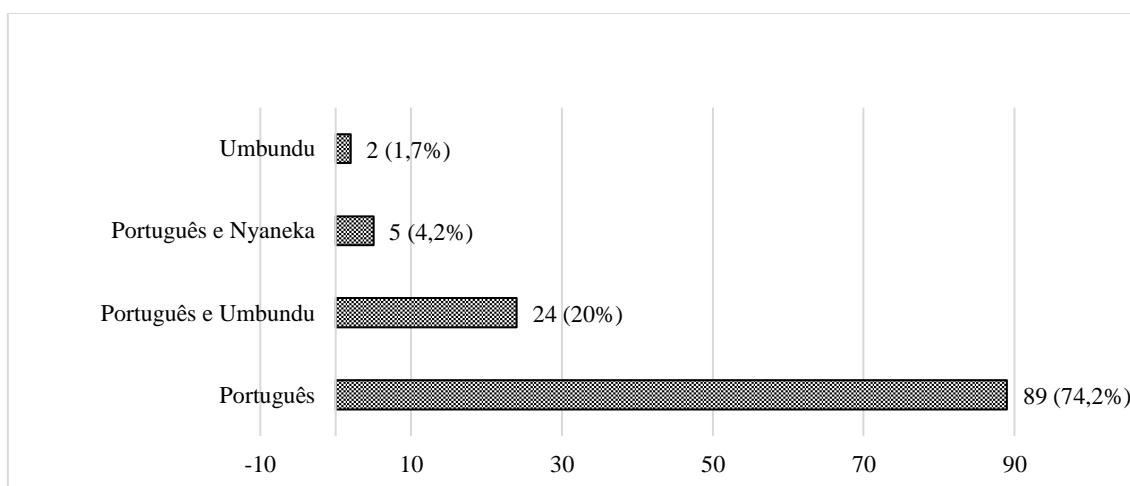


Gráfico 4 - Línguas mais faladas pelos informantes

O gráfico 4 ilustra-nos que a língua mais falada pelos informantes no seu quotidiano é o português. Os dados mostram que 89 informantes, correspondendo a 74,2%, usam esta língua no seu dia a dia. Há ainda um número significativo de informantes (24, equivalente a 20%) que utilizam mais ou menos nas mesmas proporções o português e o umbundu como línguas de comunicação e 5 informantes que utilizam em seu quotidiano o português e o nyaneka. Apenas dois informantes usam mais o umbundu (uma língua bantu) como língua de comunicação no seu quotidiano, estando o português restrito ao contexto escolar e/ou social.

Analisando especificamente a utilização dessas línguas, registam-se algumas diferenças: os informantes variam na utilização que fazem das línguas que dominam, em função dos seus interlocutores. Assim, quando se comunicam com os seus pais, o cenário é o que se apresenta na tabela 7:

Utilização de línguas: pais e filhos														
Pai para o filho			Filho para o pai			Mãe para o filho			Filho para a mãe			Pais entre si		
Port.	91	75,8%	Port.	101	84,2%	Port.	85	70,8%	Port.	99	82,5%	Port.	64	53,3%
LB ⁵⁴	29	24,2%	LB	19	15,8%	LB	35	29,2%	LB	21	17,5%	LB	56	46,7%

Tabela 7- Padrões de uso das línguas: pais e filhos

A Tabela 7 revela que os informantes se servem mais de uma língua bantu quando a comunicação é estabelecida com a mãe (29,2% dos casos da comunicação de mães para filhos e 17,5% de filhos para mães), se comparada com a comunicação estabelecida com o pai (24,2% dos casos da comunicação de pais para filhos e 15,8% de filhos para pais). Em todos os outros casos utiliza-se o português, ou seja, em 75,8% dos casos de comunicação de pais para filhos, em 84,2% dos de comunicação de filhos para pais; em

⁵⁴ LB = Língua Bantu

70,8% dos de comunicação de mães para filhos e em 82,5% dos de comunicação de filhos para as suas mães.

Analisando os dados acima, podemos verificar que as percentagens de utilização das línguas bantu por parte dos filhos, os nossos informantes, são mais baixas quando comparadas com a percentagens referentes a utilização da mesma língua por parte dos pais (pai e mãe). Estes dados sugerem que existem contextos de comunicação doméstica em que os pais se dirigem aos filhos numa língua (os dados sugerem que possa ser uma língua bantu) e os filhos respondem noutra língua (o português).

Além disso, os dados são totalmente diferentes quando se trata da língua utilizada na comunicação dos pais (pai e mãe) entre si. Como ilustrado na tabela 7, em 53,3% dos casos os pais utilizam o português na sua comunicação e em 46,7% dos casos usam uma língua bantu na comunicação que estabelecem entre si. Estes dados revelam que há também um predomínio do português entre os pais, apesar das percentagens expressivas que remetem à utilização de uma língua bantu.

Pela percentagem de pais que utilizam uma língua bantu no processo de comunicação que estabelecem entre si, é possível perceber que existem muitos alunos que estão expostos a essa língua, apesar de não as utilizarem no processo de comunicação. Esta situação favorece o surgimento de bilinguismo passivo, isto é, “quando as crianças nunca utilizam uma das suas línguas, apesar de terem a capacidade de a entenderem” (Almeida & Flores, 2017: 286).

Em relação à utilização de línguas por parte dos informantes com os irmãos, outros membros da família, colegas de escola e com os professores, a sua caracterização é a seguinte:

Com irmãos			Com outros familiares			Com os colegas			Com os professores		
Port.	112	93,3%	Port.	109	87,8%	Port.	120	100%	Port.	120	100%
LB	8	6,7%	LB	17	14,2%	LB	0	0%	LB	0	0%

Tabela 8- Língua utilizada com irmãos, familiares, colegas e professores

Quando o círculo de comunicação é alargado para os irmãos, familiares, colegas e professores, o português destaca-se como a língua mais utilizada, sendo a única utilizada na comunicação entre os nossos informantes e os seus colegas e/ou os seus professores. Quando a comunicação é estabelecida com os irmãos, apenas 6,7% dos informantes utilizam uma língua bantu e esta percentagem sobe para 14,2% quando se estabelece comunicação com os outros membros da família.

Estes dados revelam que, à medida que os informantes se afastam do seu meio de socialização primária, o contexto familiar, menos expostos ficam à língua bantu. Em situações mais extremas, e associando esta questão ao avanço do processo de escolarização, grandes probabilidades há de ocorrer erosão no domínio de determinadas estruturas linguísticas da língua bantu (como demonstrado em Calossa e Flores, 2020, para o caso da formação do plural).

4.4. Questões e hipóteses

Para a efetivação dessa pesquisa, guiamo-nos pelas seguintes questões de investigação e hipóteses:

Questão 1. Há variação na produção/identificação da concordância nominal em número e em género por parte dos alunos angolanos do 1.º ciclo do ensino secundário?

Tal como já fizemos referência no estado de arte (capítulo II), muitos estudos defendem a existência de um percurso natural de aquisição, que ocorre em estádios mais ou menos delimitados, ao longo dos quais as estruturas linguísticas são adquiridas e se estabilizam (cf. Duarte, 2008). No entanto, paralelamente a isso, é igualmente sabido que os seres humanos não nascem nem são criados em condições semelhantes. De acordo com as características socioculturais dos falantes com quem se tem um permanente contacto desde o nascimento, o uso que se faz da língua pode variar consideravelmente, atendendo à natureza do *input* linguístico a partir do qual a aquisição ocorre. É nessa perspetiva que têm surgido vários estudos que analisam o papel do *input* quer na aquisição de LM (Behrens, 2006, Lieven, 2010; Masykur, 2017), quer na aprendizagem de L2 (Flores &

Correia, 2017; Ellis, 2005; Ellis & Collins, 2009) e todos eles são consensuais ao afirmarem que, em maior ou menor medida, há uma relação entre a variação no *input* e o desempenho linguístico dos falantes.

Angola é um contexto em que os falantes, quer de português LM, quer de português LS, são expostos a um *input* caracterizado por considerável variação linguística, como é típico das variedades não nativas. Por conseguinte, a aquisição ocorre num contexto em que há um *input* marcado por grande variação, o que pode refletir-se no domínio que os falantes possuem sobre a concordância nominal.

Com base nesses pressupostos, elaboramos a **hipótese 1**: Atendendo à variação de concordância nominal que existe no *input* a que estão expostos, os alunos do 1.º ciclo do ensino secundário exibirão igualmente, e apesar dos seus anos de escolarização, padrões de concordância nominal variável.

Questão 2: Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e fatores linguísticos?

De acordo com Martins (2015: 25), em função dos distintos posicionamentos teóricos, vários têm sido os fatores convocados, isolada ou conjuntamente, para explicar o facto de haver, entre o conjunto de propriedades a adquirir num item lexical como o nome, algumas que se afiguram mais acessíveis para o aprendente de uma LNM e outras que, oferecendo mais resistência, potenciam um maior número de ocorrências não convergentes com a gramática da língua-alvo em diferentes fases de construção das interlíngua dos aprendentes.

De modo a destacar o papel específico de cada um dos fatores linguísticos analisados, fragmentámos a questão 2 em duas partes:

Questão 2.1. Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e a localização do desvio atendendo à estrutura do SN?

Partindo do pressuposto de que, em variedades não nativas do português, ocorrem padrões de concordância nominal não plena, havendo alguns elementos marcados e outros que não o são (cf. Gonçalves, 2005; Inverno, 2009b; Lucchesi & Baxter, 2009; Santos,

Martins & Pereira, 2018), formulamos uma **Hipótese** afirmativa **2.1.**: Os determinantes são os elementos mais afetados por desvios de concordância nominal de gênero e o nome, núcleo do SN, o mais afetado por desvios de concordância nominal de número.

Questão 2.2. Existe relação entre os padrões de concordância nominal em gênero identificados e o índice temático do nome que é núcleo do SN?

O tema do nome é um elemento importante a ser considerado em situações de concordância nominal de gênero porque vários estudos, sobretudo relativos ao desenvolvimento do PLN, têm demonstrado que a aprendizagem é mais acessível e rápida quando o tema *-a* coincide com o gênero feminino e o tema *-o* com o gênero masculino, não ocorrendo a mesma facilidade quando é o contrário ou quando estão em causa SN envolvendo nomes de tema em *-e* ou de tema \emptyset (Mariotto, 2014; Ferreira, 2019).

Considerando este pressuposto, formula-se a **hipótese 2.2.**: os informantes apresentarão melhores resultados em SN envolvendo núcleos masculinos com o tema *-o* e núcleos femininos com tema *-a*.

Questão 3.: Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e fatores extralinguísticos?

O encontro da linguística com a sociolinguística tem permitido a percepção da importância de olhar também para fatores não apenas linguísticos, como também extralinguísticos, quando se trata de analisar o desenvolvimento linguístico. Conforme explica Madeira (2017: 326), para explicar o processo de aquisição e as propriedades particulares das gramáticas de interlíngua, “é necessário identificar e explicar, não apenas o papel desempenhado pelos mecanismos cognitivos e pelos diferentes tipos de dados linguísticos, mas também o papel do conhecimento linguístico prévio, bem como determinar qual é o efeito de outros fatores”.

De modo a verificar se há efeitos específicos de cada um dos fatores extralinguísticos analisados, também subdividimos a questão 3:

Questão 3.1. Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e a classe de escolaridade dos informantes?

Uma vez que o ensino do português é progressivo, espera-se que os alunos que se encontrem no último ano do 1.º ciclo do ensino secundário (9.ª Classe) apresentem melhores resultados se comparados com os alunos do 1.º ano deste ciclo de estudos (7.ª Classe). Por conta disso, formulamos também **uma hipótese 3.1.** afirmativa: os informantes que se encontravam a frequentar a 9.ª classe apresentam melhores resultados quando comparados aos que se encontravam a frequentar a 7.ª ou a 8.ª classe, registrando-se também um aumento do acerto nos dados dos informantes da 8.ª classe em relação aos dos da 7.ª classe.

Questão 3.2.: Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e a idade dos informantes?

Associado ao grau de escolarização está a questão da idade. Pode-se depreender que quanto mais idade, mais oportunidades de exposição ao padrão de concordância nominal plena promovido e facultado pela escola terão os informantes. Nesta linha de pensamento, formulamos a **hipótese 3.2.:** os informantes mais velhos (os de 15 anos) apresentarão melhores desempenhos na realização da concordância nominal plena do que os mais novos (os de 12 anos).

Questão 3.3. Existe relação entre os padrões de concordância nominal identificados e a LM dos informantes?

Desde Marques (1983) que se defende que a estrutura morfossintática das línguas bantu justifica determinados desvios em português e, particularmente, os de concordância nominal. Undolo (2014: 192) é, inclusive, categórico e refere que “a tendência para a não observância do paradigma da concordância nominal decorre aparentemente da interferência da gramática das línguas bantu”. Mais específicos são Nzau, Venâncio e Sardinha (2013) ao identificarem uma relação entre falar kimbundu e a incapacidade de realização plena da concordância nominal. Por conseguinte, levantamos a **hipótese 3.3.** de que os informantes que dominam as LB apresentarão maior tendência para padrões variáveis de concordância do que os que não as dominam.

4.5. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos através dos quais se concretizou o processo de recolha de dados ao longo da investigação apresentam-se de seguida.

4.5.1. Questionário sociolinguístico

Os questionários sociolinguísticos são instrumentos que têm sido utilizados com o objetivo de elaborar um perfil para cada um dos participantes de uma pesquisa e que permitem fazer o levantamento dos fatores extralinguísticos que possam ter alguma influência no conhecimento linguístico, assim como a autoavaliação da dominância linguística em situações de bilinguismo.

A aplicação deste instrumento foi útil para a caracterização dos nossos informantes conforme a descrição apresentada em 4.3. Em termos de estrutura, foi constituído por três partes.

A primeira parte tinha como fim recolher as informações biográficas dos informantes, isto é, a classe de escolaridade frequentada, a idade, o género e o local de residência.

A segunda parte do questionário tinha como fim recolher informações que tivessem que ver com o historial linguístico dos informantes, isto é, o número e as línguas que cada um fala, a idade com que cada um ficou exposto ao *input* dessas línguas, o que nos permitiu identificar a LM desses informantes.

A terceira parte do questionário sociolinguístico visava caracterizar os informantes em relação ao uso que fazem das línguas que falam, ou seja, o nível de utilização dessas línguas com vários tipos de interlocutores: pais, irmãos, outros membros da família, colegas e professores, assim como o grau de exposição a outras línguas, determinado através da recolha de informações sobre as línguas que as pessoas próximas dos informantes utilizam (Cf. anexo 1). Esta informação é útil para caracterizar o *input* linguístico a que os falantes estão expostos.

4.5.2. Teste de eliciação de produção de enunciados

O método experimental a que recorreremos consiste em colocar os participantes a realizar tarefas de produção de enunciados por meio de eliciação. Estas tarefas consistem em apresentar aos participantes alguns estímulos visuais para que estes possam reagir produzindo frases. Com base nos seus enunciados, analisar-se-ão os fenómenos linguísticos em estudo. Trata-se de um método muito utilizado atualmente, pois representa uma boa alternativa aos métodos naturalistas (Sim-Sim, 2017: 16-20).

Para a nossa pesquisa, servimo-nos de imagens⁵⁵ que foram apresentadas aos informantes para que, com base no que estivessem a ver, escrevessem uma ou duas frases. As imagens foram selecionadas de modo que, nas descrições, fosse necessário recorrer a nomes com valores de género e de número distintos. Por conta das dificuldades de pluralização dos nomes que representam entidades não contáveis e alguns seres animados, optamos por selecionar apenas imagens que representassem entidades contáveis e concretas. Além disso, os nomes destas últimas subclasses, por nem sempre apresentarem contrastes de género, são comprovadamente os que mais dificuldade causam a quem esteja a adquirir/aprender a língua (cf. Ferreira 2019).

Assim, para a avaliação do conhecimento relacionado com o género nominal, as imagens foram selecionadas por forma a representarem entidades cujas denominações são feitas por nomes que contêm índices temáticos diversos. Com base nesse pressuposto, selecionamos 20 imagens, distribuídas da seguinte forma:

- a) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo femininos, têm o índice temático -a (*cadeira; cadeiras*);
- b) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo femininos, têm o índice temático -o (*foto; fotos*);
- c) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo masculinos, têm o índice temático -a (*mapa; mapas*);

⁵⁵ Por questões relacionadas com os direitos de autor, todas as imagens utilizadas são gratuitas e estão disponíveis no banco de imagens <https://pixabay.com/pt/>

- d) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo masculinos, têm o índice temático -o (*livro; livros*);
- e) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo masculinos, têm o índice temático -e (*pente; pentes*);
- f) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo femininos, têm o índice temático -e (*ponte; pontes*);
- g) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo masculinos, são de tema em \emptyset (*gerador; geradores*);
- h) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo femininos, são de tema em \emptyset (*colher; colheres*);
- i) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo masculinos, são atemáticos (*café; cafés*);
- j) duas imagens que representam entidades cujos nomes, sendo femininos, são atemáticos (*maçã; maçãs*).

Das duas imagens selecionadas para cada caso, uma representa apenas uma entidade e outra representa duas ou mais entidades, para que fosse possível analisar, nas frases formadas pelos informantes, a concordância nominal de número, ao mesmo tempo que fazemos a análise da concordância nominal de gênero, conforme ilustrado nas figuras 8 e 9.



Figura 8- Estímulo 1: Teste de elicitación

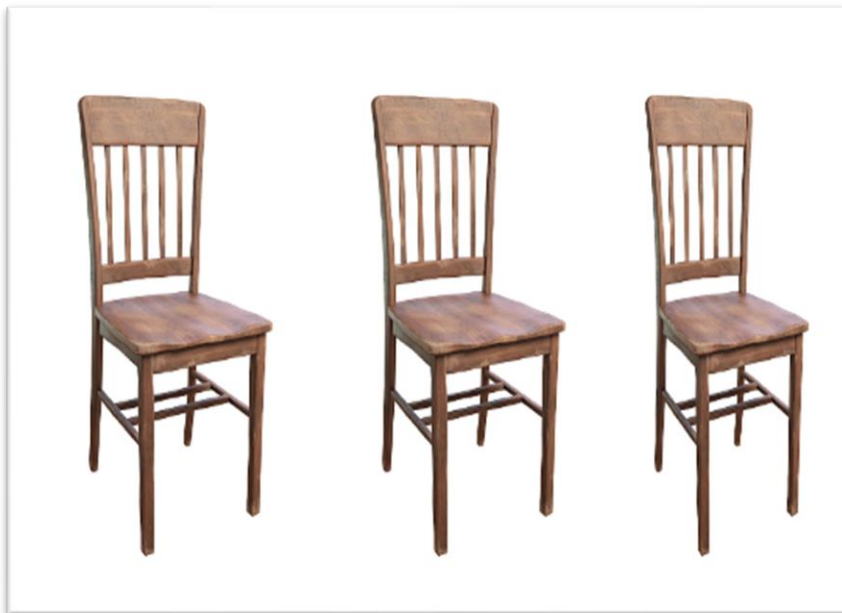


Figura 9- Estímulo 2: Teste de elicitación

Como se pode verificar nas figuras 8 e 9, fizemos o esforço de escolher imagens para elicitare enunciados con nomes no plural que representan varias entidades de una maneira mais fiel à imagem correspondente para o nome singular (com apenas uma entidade), para que não houvesse a possibilidade de os informantes se concentrarem em outros elementos que não aqueles em que os tencionávamos avaliar.

4.5.3. Teste de produção escrita

Os textos escritos constituem uma forma de representação do mundo. Por serem mais elaborados e por serem escritos, dão aos usuários da língua a possibilidade de refletirem sobre o que representam e como o fazem, sendo, por isso, bons instrumentos para se analisar o estágio de desenvolvimento linguístico de qualquer aprendente de línguas. Como diriam Niza, Segura e Mota (2011: 14), “a escrita e, portanto, também a sua aprendizagem, são metalinguísticas: os sistemas escritos não transcrevem o discurso, mas criam categorias através das quais nos tornamos conscientes do discurso”.

De acordo com Moreira (2015), os textos escritos de alunos angolanos apresentam vários problemas e de naturezas distintas. Analisá-los é uma tarefa que, entre outras vantagens, ajuda a perceber a capacidade de escrita demonstradas pelos alunos e a tipologia de erros que se podem observar nos textos produzidos, sendo uma base fundamental para identificar as estratégias que podem ser usadas para minimizar as dificuldades apresentadas nesses textos.

Para a concretização deste método de recolha, pedimos aos alunos que escrevessem em numa página, previamente preparada, um texto sobre como a Covid-19 afetou as suas vidas, a dos seus amigos e a das suas famílias (cf. Anexo 4). Trata-se de um tema de que muito se fala nos tempos que correm e os informantes não apresentaram problemas na realização do exercício de produção escrita que lhes foi proposto.

4.5.4. Teste de juízos de gramaticalidade

De acordo com Corrêa, Augusto e Lima-Júnior (2017: 212), em testes de juízos de gramaticalidade o participante da investigação “deve avaliar se um dado enunciado corresponde a uma sentença bem formada da língua”. Este é um método muito utilizado em investigações sobre a sensibilidade linguística dos participantes ao longo do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, sobretudo por causa da sua facilidade de implementação.

O teste de juízos de gramaticalidade, conforme explicam Martins e Vieira (2017: 194-199), assume várias formas. As mais comuns são as seguintes:

- a) audição de frases proferidas pelo examinador ou previamente gravadas por este e emissão, por parte do informante, de um juízo de valor – considerando-a certa ou errada;
- b) audição de várias frases com diferenças mínimas, proferidas pelo examinador ou previamente gravadas, e escolha, por parte do informante, da frase correta;
- c) leitura de uma frase escrita e emissão oral ou escrita de um juízo de valor.

Em todos os casos, a tarefa e emissão do juízo de valor pode ser acompanhada de uma orientação para a correção das frases, de modo a que deixem de ser agramaticais e se tornem gramaticais.

A formulação de juízos de gramaticalidade é uma tarefa metalinguística, pois, mesmo nos casos em que os informantes de uma investigação se limitam a classificar as frases como certas ou erradas, existe a mobilização de determinados conhecimentos resultantes de alguma reflexão e análise que toma por objeto enunciados linguísticos.

Para o nosso estudo, apresentámos aos informantes um teste que continha um total de 103 frases escritas, entre as quais 23 frases distratoras (todas gramaticais) e 80 (50 agramaticais e 30 gramaticais) mediante as quais pretendíamos avaliar a sensibilidade em relação ao cumprimento das regras de concordância nominal de género e de número. Os SN em frases gramaticais de teste integravam nomes que, em princípio, não trariam grandes problemas no que a atribuição dos valores de género e de número dizem respeito.

Para a realização do teste de juízos de gramaticalidade, os participantes tinham apenas que ler as frases e assinalar com um **X** as que lhes parecessem agramaticais (conforme explicado na secção seguinte).

Para que os resultados pudessem ser mais confiáveis, utilizamos os nomes das entidades cujas imagens foram utilizadas no teste de eliciação.

Um outro critério de seleção dos nomes foi o índice temático dos mesmos. Com base nesse critério, os nomes têm a seguinte distribuição:

- a fem (*cadeira*) vs. –a masc (*mapa*)
- o masc (*livro*) vs. –o fem (*foto*)

- e fem (*pente*) vs. –e masc (*ponte*)
atemático fem (*maçã*) vs. atemático masc (*café*)
–∅ fem (*colher*) vs. –∅ masc (*gerador*)

Assim, criamos, ao todo, 80 frases de teste. Destas, 20 integravam SN com desvio de concordância nominal de género e 30 com desvio de concordância nominal de número, perfazendo um total de 50 frases agramaticais.

Para cada nome criámos oito frases de teste, três das quais gramaticais (2, 4, 8) e cinco agramaticais — duas por conterem desvios de concordância em género (1, 3) e três por apresentarem desvios de concordância em número (5, 6, 7) —, como ilustrado nas seguintes frases em que usamos o nome *livro*.

- (1) **A livro** está na mesa.
- (2) **O livro** prepara o aluno para os testes.
- (3) **O livro nova** necessita correção.
- (4) **O livro pesado** fica na parte de baixo da estante.
- (5) **Os livros interessante** estão no depósito.
- (6) **Os livro aberto** pertencem à Biblioteca.
- (7) **Os livro velhos** estão rasurados.
- (8) **Os livros divertidos** contam piadas.

Como se pode verificar nas frases acima, o nosso objetivo era analisar a sensibilidade à agramaticalidade que se regista em alguns dos sintagmas nominais destacados – todos com a função de sujeito. Os sintagmas nominais presentes nas duas primeiras frases são constituídos por determinantes artigos + nome e as demais frases, além destes constituintes, possuem também um adjetivo, tendo, portanto, uma estrutura Determinante + Nome + Adjetivo (cf. Anexo 6).

Para os casos cuja estrutura obedece à ordem Determinante + Nome + Adjetivo, a agramaticalidade manifesta-se em um constituinte diferente em cada frase. Ou seja, podemos encontrar nas frases apresentadas os seguintes desvios:

i. Desvios de género:

- a) Falta de concordância de género desencadeada pela colocação do determinante artigo masculino em vez do determinante feminino (frase (1)) e vice-versa;

- b) Falta de concordância de género desencadeada pela colocação do adjetivo feminino num SN em que o determinante artigo e o nome são masculinos (frase (3)) e vice-versa.

ii. Desvios de número:

- a) Falta de concordância de número desencadeada pela omissão da marca do plural no adjetivo (frase (5));
- b) Falta de concordância de número desencadeada pela omissão da marca do plural no núcleo do SN e no adjetivo (frase (6));
- c) Falta de concordância de número desencadeada pela omissão da marca do plural no núcleo do SN (frase (7)).

No teste de juízos de gramaticalidade que foi aplicado aos participantes, as frases não foram apresentadas na sequência em que aparecem acima. As mesmas foram aleatorizadas e intercaladas pelas frases distratoras, para que os participantes não percebessem (de forma muito óbvia) a semelhança entre as frases ou ainda identificassem o padrão que foi seguido no processo de elaboração das frases (cf. Anexo 6).

4.6. Procedimentos

A aplicação dos instrumentos de recolha de dados obedeceu a um conjunto de procedimentos que nos permitiu alcançar os resultados preconizados. Esses procedimentos são os que se descrevem nas secções seguintes.

4.6.1. Dados gerais e preparação da investigação

Na fase preparatória do processo de recolha de dados, tivemos como ponto de partida a solicitação da autorização da escola em que se desenvolveu o estudo. Enviada a solicitação, a resposta chegou-nos após uma semana de espera. Considerando que os

alunos se encontravam na véspera da realização das primeiras provas parcelares⁵⁶, tivemos que aguardar que as mesmas terminassem para iniciar a investigação. Chegado o momento, fomos encaminhados para os professores de Língua Portuguesa, pois a nossa investigação teria lugar nos dias em que decorriam aulas dessa disciplina. Havia um professor para cada classe e, por isso, o passo seguinte foi marcar uma reunião com os três professores da disciplina para explicar a nossa intenção e solicitar, a esse nível, a sua autorização. Nesta reunião também marcámos as sessões de recolha de dados, sendo que nos foram cedidas 4 aulas de 45 minutos em cada turma, ao longo das quais aplicaríamos os quatro instrumentos. As turmas da 7.^a e da 8.^a classe tinham 3 aulas de Língua Portuguesa por semana e a turma da 9.^a classe tinha quatro aulas. Para não perturbar de todo o curso normal das aulas dos professores das respetivas turmas, decidimos ocupar apenas duas aulas por semana em cada turma. Assim, o trabalho de aplicação dos instrumentos de recolha de dados durou duas semanas.

Desta forma, nas primeiras duas aulas aplicámos o questionário sociolinguístico e o exercício de produção escrita e nas duas últimas aulas aplicámos o teste de juízos de gramaticalidade e o teste de elicitación.

Em termos de participação dos informantes, os que assistiram às duas primeiras aulas em cada turma foram os mesmos cujos testes foram considerados válidos nas aulas posteriores. Assim sendo, nas duas primeiras aulas da 7.^a classe participaram 37 informantes, na 8.^a classe estiveram presentes 40 informantes e a 9.^a contou com 44 informantes. De referir que nas turmas da 7.^a e 8.^a classes o número de alunos variou, mas considerámos válidos apenas os testes de alunos que estiveram presentes do primeiro dia, para facilitar a caracterização da amostra ao longo da análise dos resultados. Na 9.^a classe registámos a ausência de um informante nas duas últimas aulas de recolha de dados e, por isso, tivemos de descartar os dados deste informante referentes às duas primeiras sessões.

Para facilitar a identificação dos informantes, enumeramos cardinalmente todos os instrumentos que foram aplicados e cada um dos participantes recebeu o questionário, a

⁵⁶ O calendário académico do ensino geral em Angola prevê três trimestres letivos e em cada um o Ministério da Educação determina a realização de três avaliações, sendo duas provas parcelares e uma prova do professor (também chamada prova trimestral).

folha para a realização do teste escrito, a folha para registo das frases elicitadas a partir das imagens e o teste de gramaticalidade com o mesmo número, de modo que, por este número de ordem, tivéssemos a certeza de que se tratava de um mesmo informante.

4.6.2. Aplicação do questionário sociolinguístico

Este foi o primeiro instrumento que foi aplicado. A sua aplicação foi precedida de uma explicação, de cerca de dois minutos, em que foram passadas as seguintes informações:

- a) Este questionário é anónimo e não existem respostas certas nem erradas, por isso podem responder de forma livre e conforme a vossa experiência linguística;*
- b) Assinalem com X as perguntas de respostas de múltipla escolha, seleccionando a resposta que vos parecer bem, e/ou preenchendo os espaços deixados para o efeito;*
- c) A resposta ao questionário terá a duração de 20 minutos, tempo suficiente para que todas as perguntas sejam respondidas;*
- d) Para facilitar a realização do exercício e porque não temos muito tempo, eu vou ler as perguntas e as opções de respostas. Ouçam com atenção e assinalem a opção de resposta que vos parecer bem ou escrevem a sua própria resposta, em situações em que se aplique;*
- e) Quem não tiver percebido alguma orientação ou a leitura que eu fizer, pode levantar a mão, informar, para que possamos repetir a leitura ou a explicação.*

A aplicação do questionário durou mais ou menos o tempo previsto para o efeito e a leitura das questões e respostas (para os casos em que se aplicasse) foi bastante benéfica e facilitou a rapidez nas respostas.

4.6.3. Aplicação do teste de elicitación

O teste de elicitación foi o primeiro instrumento aplicado nas duas últimas aulas que nos foram cedidas em cada turma. No dia em que aplicámos os primeiros instrumentos, avaliámos as condições da sala de aula para analisar a possibilidade de usar um retroprojetor para exibir as imagens. Entretanto, a falta de uma parede e/ou de um ecrã de


projeção e a ausência de corrente elétrica em algumas salas não nos permitiria a realização da projeção de imagens. Em alternativa, tivemos que nos adaptar ao contexto, imprimindo as 20 imagens (mais duas que serviriam de ilustração) em fotografia de tamanho A4.

No dia da aplicação do teste de elicitación, explicamos os procedimentos que deveriam ser tidos em conta. As orientações que foram dadas foram as seguintes:

- a) *O exercício tem fins investigativos e, por isso, não influenciará a vossa avaliação;*
- b) *Resolvam o exercício com a maior naturalidade possível, tendo como base a vossa experiência com o português;*
- c) *Observem as imagens que vos serão apresentadas e, com base em cada uma, escrevam uma ou duas frases nos espaços indicados para o efeito na folha que vos foi dada;*
- d) *Cada uma das imagens será apresentada durante 2 minutos, sendo que podem pedir para vê-la por mais algum tempo, caso seja necessário.*

Em seguida distribuimos as folhas em que os informantes deveriam escrever as frases e apresentámos as imagens exemplificativas, conforme se ilustra nas figuras 10 e 11:

Exemplos



Possíveis frases:

1. O gato branco tem olhos verdes.

2. Este gato é bonitinho.


ou

3. O gato da minha casa passeia muito.

Figura 10 - Imagem ilustrativa 1 do teste de elicitación

Tal como fizemos referência, além da imagem em que se representava apenas uma entidade, tínhamos outras em que se representavam mais do que uma entidade. Assim, apresentamos também aos informantes a seguinte imagem ilustrativa:

Exemplos



Possíveis frases:

1. Os gatinhos pequenos estão a descansar.

2. Os três gatos parecem irmãos.

ou

3. Os gatos do meu vizinho apanharam vacina.

Figura 11- Imagem ilustrativa 2 do teste de elicitación

Terminada a apresentação das imagens ilustrativas que exemplificavam a tarefa a realizar, começámos o processo de apresentação das imagens/estímulos e os participantes foram acompanhando o procedimento com a escrita das frases. Alguns escreveram uma, outros escreveram duas frases, conforme as orientações dadas.

A realização do teste de elicitación teve a duração de 50 minutos, ao longo dos quais as imagens foram apresentadas e as frases foram escritas, passando um pouco dos dois minutos previstos para apresentar cada imagem, quando foi necessário. Os cinco minutos adicionais foram retirados da aula seguinte, para que os informantes não fossem privados do intervalo.

4.6.4. Aplicação do exercício de produção escrita

Terminada a aplicação do questionário sociolinguístico, distribuímos as folhas para a realização do exercício de produção escrita aos informantes. Apresentámos o tema proposto e pedimos que cada informante escrevesse livremente o que achasse conveniente sobre o tema.

Também explicamos que este exercício não tinha carácter avaliativo e que, por isso, os informantes poderiam escrever o que quisessem sobre o tema. A realização deste exercício teve a duração de 45 minutos e nenhum informante teve dificuldades em escrever sobre o tema solicitado.

4.6.5. Aplicação do teste de juízos de gramaticalidade

Este foi o último teste que foi aplicado ao longo do processo de recolha de dados. Como todos os outros, antes de ser aplicado, passámos as orientações que deveriam ser seguidas na realização da tarefa:

- a) Este teste é anónimo e tem fins investigativos, não existindo respostas certas ou erradas. Por isso, podem responder de forma livre e conforme a vossa experiência linguística;*
- b) Para facilitar a realização do exercício e porque não temos muito tempo, eu vou ler as frases. Ouçam com atenção e assinalem com X as frases que considerarem erradas;*
- c) As frases serão lidas duas vezes, podendo serem lidas mais uma vez, caso necessitem.*

As 103 frases que o teste contemplava foram lidas exatamente da maneira como foram escritas e os participantes acompanharam a leitura no documento que tinham em sua posse, assinalando as frases quando sentissem que ela é agramatical. Esta tarefa teve a duração de 30 minutos.

4.6.6. Tratamento dos dados

A primeira fase do tratamento dos dados consistiu na contagem das respostas às questões do questionário sociolinguístico (o que permitiu fazer a caracterização dos informantes na secção 4.3.) e do teste de juízos de gramaticalidade. Para o caso deste último, analisámos e organizámos os dados conforme os critérios estabelecidos ao longo da construção do mesmo, isto é, considerando o índice temático dos nomes e o(s) constituinte(s) do SN com omissão da marca do plural ou desviante valor de género, na origem dos problemas de concordância.

A outra parte do *corpus* foi obtido a partir das produções escritas pelos informantes, quer no exercício de redação sobre a Covid-19, quer na escrita de frases por elicitación por intermédio de imagens. As fases seguidas ao longo do tratamento dos desses dados foram as seguintes:

- a) Levantamento das ocorrências de todos os sintagmas nominais nas produções escritas (começando pelos textos escritos sobre a Covid-19 e posteriormente nas frases escritas no teste de elicitación);
- b) Identificação e contagem das ocorrências de sintagmas nominais gramaticais e agramaticais;
- c) Organização dos desvios de número e de género com base nas variáveis concretas consideradas para o estudo, algumas das quais recolhidas por intermédio do questionário sociolinguístico.

Ao longo do tratamento dos dados recolhidos através do teste de elicitación, fomos suprimindo as frases em que não se refere o elemento que pretendíamos. Houve, por exemplo, situações em que, em vez de os informantes se referirem ao café, referiam-se à chávena que continha o café. Frases como estas não foram analisadas.

As imagens utilizadas no teste de elicitación foram seleccionadas tendo em conta o índice temático do nome das entidades que representavam. Por se desejar de uma redação mais espontânea e por haver apenas um estímulo (o tema), não foi possível aplicar este critério

na realização do teste de produção escrita. Por conta disso, ao analisar os dados recolhidos por intermédio do teste de produção escrita, tivemos em conta todos os SN com núcleos nominais que referem entidades inanimadas.

Por não apresentarem índice temático expresso na forma do singular, no cruzamento dos resultados com a variável índice temático, os dados referentes às frases contendo núcleos de tema \emptyset e aтемáticos foram agrupados numa mesma categoria.

A análise foi feita com recurso ao *Microsoft Excel* e ao *IBM SPSS Statistics* (versão 25) que favoreceu a construção de gráficos e a análise de dados com recurso a estatística descritiva e a realização de testes não paramétricos, envolvendo amostras independentes.

4.7. Resumo do capítulo

Neste capítulo apresentou-se a metodologia do estudo empírico. Optou-se pela realização de um estudo com enfoque misto, isto é, qualitativo e quantitativo, que se concretizou pela revisão detalhada da literatura sobre a concordância nominal e pela aplicação de vários instrumentos de recolha de dados: (i) um questionário sociolinguístico, (ii) um exercício de produção escrita, (iii) uma tarefa de elicitación a partir de imagens e (iv) um teste de juízos de gramaticalidade.

Foram descritos os informantes da pesquisa que se distribuían entre monolingues, cuja LM é o português, bilingues precoces, que adquiriam ao mesmo tempo ou até aos 4 anos o português e uma língua bantu e aqueles que tinham o português como sua LS, sendo que, neste caso, a LM dos informantes pertence ao grupo bantu. Apesar de encontrarmos alguns informantes que falam regularmente uma língua estrangeira, nenhum deles a ela esteve exposto precocemente.

Neste capítulo também foram apresentadas as especificidades dos instrumentos e dos procedimentos tidos em conta para o tratamento dos dados recolhidos dos informantes, referindo a necessidade de recurso aos programas informáticos *Microsoft Excel* e ao *IBM SPSS Statistics* (versão 25).

Da aplicação dos métodos acima, foi possível constituir o *corpus* de produções escritas e apresentar os resultados do reconhecimento de agramaticalidade em frases em tabelas e gráficos que ilustram os resultados na análise estatística.

CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Introdução

Este capítulo tem como finalidade apresentar os resultados do estudo realizado, isto é, analisar os dados recolhidos por intermédio dos instrumentos de recolha de dados para que se identifiquem os padrões de concordância nominal de género e de número que neles ocorrem.

Em termos de estrutura, o capítulo é composto por cinco secções. Na secção 5.2., apresentam-se os resultados referentes aos dados recolhidos por intermédio do exercício de elicitación através de imagens; na secção 5.3., os resultados recolhidos pela realização do exercício de produção escrita; na secção 5.4., os resultados do teste de juízos de gramaticalidade; na secção 5.5 procede-se a comparação e discussão dos resultados e, por fim, na secção 5.6., apresentam-se as implicações dos padrões de concordância identificados para o processo de ensino desta estrutura no I ciclo do ensino secundário.

Os resultados do teste de elicitación e do exercício de produção escrita são apresentados obedecendo à seguinte sequência: (i) resultados gerais; (ii) resultados por constituinte do SN afetado (iii) resultados dos desvios de concordância nominal de género por índice temático do nome que serve de núcleo ao SN e, finalmente, (iv) resultados considerando as variáveis relacionadas com o perfil dos informantes, de acordo com os dados recolhidos por intermédio do questionário sociolinguístico.

As variáveis relacionadas com o perfil dos informantes consideradas para análise de dados são (i) a classe de escolaridade, variável que se associará a diferenciados níveis de conhecimento metalinguístico dos alunos (enquanto elemento que se consolida com o processo de escolarização); (ii) a LM, por conta de que esta pode influenciar o processo de desenvolvimento linguístico – sobretudo em situações em que a LM não é o português; e (iii) a idade dos informantes, por ser este também um fator determinante para a

consolidação das estruturas linguísticas em situação de aquisição/aprendizagem de uma língua, seja ela materna, seja não materna.

Em relação às propostas metodológicas apresentadas na parte final do capítulo, recorreremos essencialmente a Choupina *et al.* (2016), Gonçalves e Siopa (2005), Lopes & Morgado (2020: 73) e Martins (2020b).

5.2. Resultados referentes à elicitación através de imagens

5.2.1. Resultados gerais

Numa primeira análise, pretendíamos levantar os resultados globais, referentes ao número total de ocorrências de SN elicitados, identificando os que são divergentes da norma padrão de Portugal das demais que não apresentam desvios. Note-se que os resultados a serem apresentados são referentes apenas aos SN nominais cujos núcleos são os nomes elicitados a partir das imagens, deixando de parte todos os demais.

Os resultados obtidos estão representados na tabela 9:

Valor	N.º de SN elicitados	Sem desvio	%	Com desvio	%
Género	2529	2493	98,6%	36	1,4%
Número	2529	2437	96,4%	92	3,6%

Tabela 9 - SN elicitados sem e com desvios de concordância nominal

Conforme representado na tabela 9, os informantes produziram um total de 2529 sintagmas nominais. Atentando no número de informantes (120), estes dados sugerem que cada informante tenha produzido uma média de 21,1 sintagmas nominais, perfazendo, em média, 1,1 sintagmas nominais elicitados por cada imagem, tendo em conta que estas eram 20. É de referir que aos informantes foi dada a possibilidade de produzirem mais do que uma frase por cada uma das imagens, porém, a percentagem de participantes que o fez é muito reduzida.

Do número total de ocorrências, registaram-se 36 sintagmas nominais com desvios de concordância nominal de gênero (equivalentes a 1,4%) e 92 sintagmas nominais com desvios de concordância nominal de número (correspondendo a 3,6%).

5.2.2. Resultados por constituinte afetado

Em relação aos constituintes afetados, a análise feita dos dados revelou os resultados presentes no seguinte gráfico, no que concerne aos desvios de concordância de gênero:

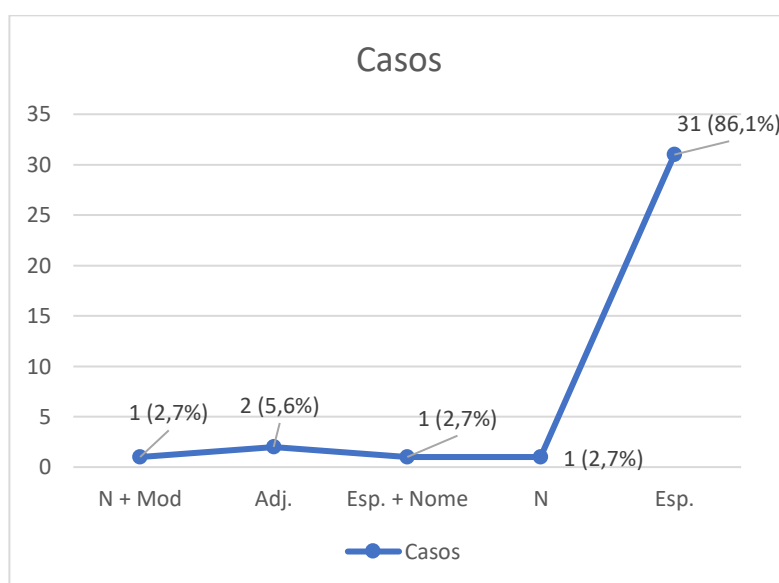


Gráfico 5 - Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de gênero

De uma maneira geral, a maior parte dos desvios de concordância nominal de **gênero**, isto é, 86,1% dos casos, localiza-se no especificador do SN elicitado (quer determinante, conforme representado em (1), e (2), quer quantificador (conforme representado em (4)). Os demais desvios localizam-se no adjetivo (5,6%), como representado em (5), no nome (2,7%), como ilustrado em (3), no nome e adjetivo, ao mesmo tempo (2,7%), como ilustrado em (6), ou ainda nos especificadores determinantes e no nome, como ilustrado em (7).

(1) Para chegar na nossa casa passamos *num ponte*. (Inf. 36, 7.^acl)

- (2) *Este colher* é bastante linda. (Inf. 3, 7.^acl)
- (3) Na imagem tem *um geradora*. (Inf. 13, 8.^a cl)
- (4) A minha mana tira *muito fotos* quando está feliz (Inf. 19, 7.^acl)
- (5) Nunca vi *linda mapas* como a da foto. Todos que vi são grandes e pretos. (Inf. 25, 7.^a cl)
- (6) O meu pai comprou *um geradora amarela*. (Inf. 3, 8.^acl)
- (7) Quando vamo comprá gasolina para *a nossa geradora elétrico*, fica muito cheio nas bombas. (Inf. 20, 8.^a classe)

Analisando mais detalhadamente os sintagmas nominais, foi possível determinar em que constituinte e posição se localizam os desvios de concordância nominal de género. O gráfico 6 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de género, quando o SN elicitado é constituído por um especificador e um nome.

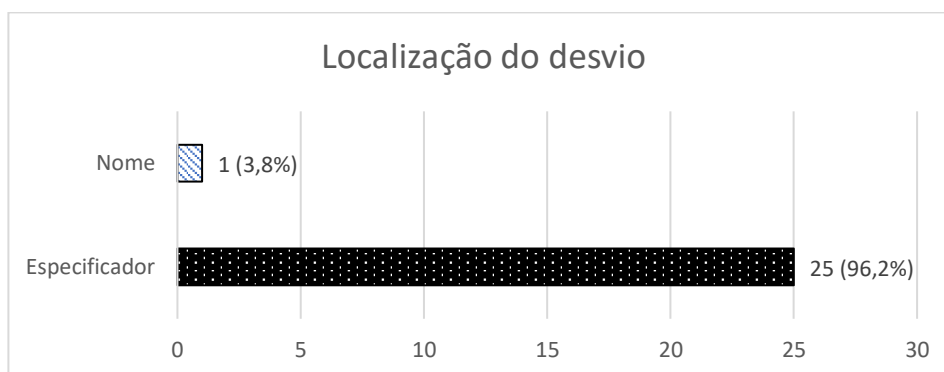


Gráfico 6- Localização dos desvios de concordância nominal de género, quando o SN elicitado é constituído por um especificador e um nome

Os dados acima revelam que, quando o SN elicitado é constituído pelo núcleo e por um especificador, os desvios de concordância nominal de género manifestam-se mais no especificador determinante, com uma ocorrência de 96,2% dos 26 casos (como ilustrado em (8)). Apenas 3,8% das ocorrências manifestam desvio no nome (como ilustrado em (9)).

(8) Olhei para **a mapa** e consegui localizar Angola (Inf. 5, 8.^acl).

(9) Na imagem tem **um geradora** (Inf. 13, 7.^a cl).

O gráfico 7 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de género, quando o SN elicitado é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo.

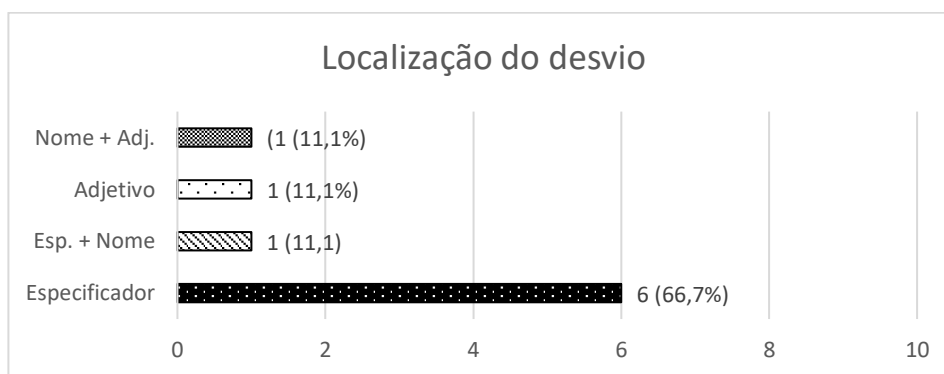


Gráfico 7- Localização dos desvios de concordância nominal de género, em SN elicitado constituídos por um especificador, um nome e um adjetivo

Quando o SN elicitado é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo, os desvios de concordância nominal de género manifestam-se sobretudo no especificador, em que registamos 66,7% das 9 ocorrências (conforme a frase em (10)). Nas demais ocorrências, os constituintes afetados são os determinantes e o nome, com 11,1% dos casos (conferir a frase (11)), o adjetivo com 11,1% (conferir a frase (12)) e o adjetivo e o nome, com igualmente 11,1% (conferir a frase (13)).

(10) **Esta mapa angolano** mostra muitos lugar. (Inf. 24, 8.^a classe)

(11) Quando vamo comprá gasolina para **a nossa geradora elétrico**, fica muito cheio nas bombas. (Inf. 20, 8.^a classe)

(12) **Estas fotos bonitos** lembram um pouco do nosso passado. (Inf. 33, 8.^a classe)

(13) Na imagem temos **dois geradoras vermelhas**. (Inf. 35, 8.^a cl)

No único caso registado em que o adjetivo aparece em posição pré-nominal, o constituinte afetado pelo desvio de género é o adjetivo (conforme se pode observar na ocorrência representada em (14)).

(14) Nunca vi *linda mapas* como a da foto. Todos que vi são grandes e pretos.
(Inf. 25, 7.^a cl)

Em relação à concordância nominal de **número**, os desvios estão distribuídos conforme a-presentados no gráfico seguinte:

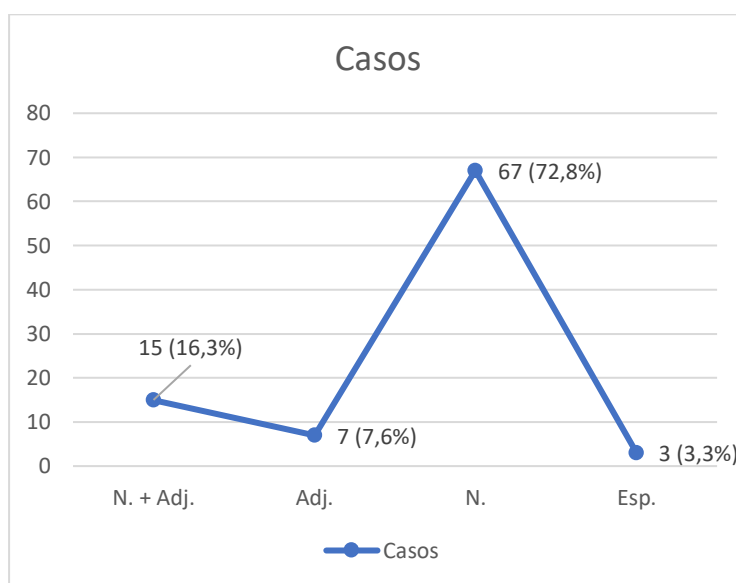


Gráfico 8 - Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de número

Pode verificar-se no gráfico acima que, nos sintagmas nominais elicitados, o constituinte mais afetado por desvios de concordância nominal de número é o nome, com 72,8% (conferir a frase (15)). A seguir ao nome, registou-se mais desvios por omissão da marca do plural no nome e no adjetivo, ao mesmo tempo, com 16,3% dos casos (conferir a frase (16)), seguidos dos desvios no adjetivo, com 7,6% (conferir a frase (17)) e no especificador, com 3,3% (conferir a frase (18)).

(15) *Estas maçã* têm a mesma cor. (Inf. 11, 7.^a classe)

(16) *As duas cadeira grande* são de madeira. Perto da nossa escola do ano passado tem um tio que faz esse esas cadeira. (Inf. 22, 7.^a classe)

(17) São *Mapas enrolado*. Na minha casa tem um mapa como esses. (Inf. 29, 7.^a classe)

(18) *Este três mapas* ensinam as província. (Inf. 17, 7.^a classe)

Analisando mais detalhadamente os sintagmas nominais elicitados, foi possível localizar qual o constituinte e a posição em que se registam os desvios de concordância nominal de número. O gráfico 9 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um especificador e um nome.

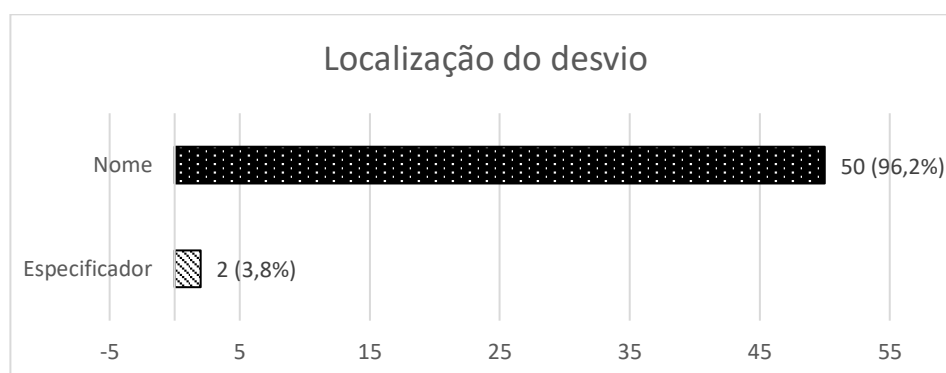


Gráfico 9- Localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um especificador e um nome

Em relação aos desvios de concordância nominal de número registados em SN elicitados constituídos por um especificador e um nome, em 48 casos (96,2%) o constituinte afetado pelo desvio é o nome (como se pode contactar na frase (19)) e em apenas 3,8% dos casos é que o desvio se manifesta no especificador determinante (como na frase (20)).

(19) *Estas maçã* têm a mesma cor (Inf. 11, 7.^a Classe).

(20) *Este três mapas* ensinam as província (Inf. 17, 7.^a Classe).

O gráfico 10 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo.

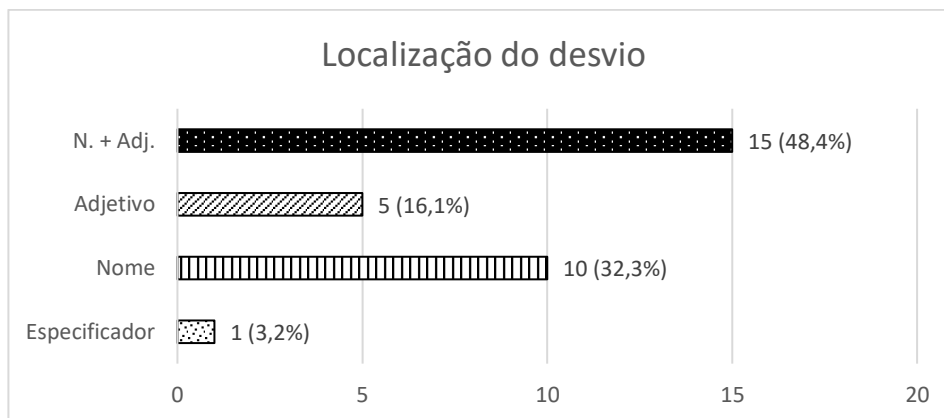


Gráfico 10- Localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo

Quando o SN elicitado é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo, registam-se mais casos em que dois constituintes, isto é, o nome e o adjetivo, são afetados por desvio de número (48,4% dos 31 casos registados), sendo o especificador determinante ou quantificador o único elemento em que se regista a marcação de número nominal (conforme se pode verificar nas frases em (21) e (22)). Em seguida, os constituintes em que mais se registam desvios de concordância nominal de número são o nome, com 32,3% dos casos (conferir (23)), o adjetivo, com 16,1% dos casos (conferir (24)) e, finalmente, o especificador quantificador, com 3,2% dos casos (conferir (25)).

(21) *As duas cadeira grande* são de madeira. Perto da nossa escola do ano passado tem um tio que faz esse esas cadeira. (Inf. 22, 7.^a classe)

(22) Na foto tem *essas colher comprida*. Parece são de alumínio, mas são bonita (Inf. 30, 7.^a classe)

(23) *As ponte seguras* é onde as criança têm que passar. (Inf. 30, 7.^a classe)

(24) *Os mapas rolado* estão na foto. (Inf. 5, 8.^a classe)

(25) Temos *vário mapas inrolados*. (Inf. 7, 8.^a classe)

O gráfico 11 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um adjetivo em posição pré-nominal e o respetivo nome.

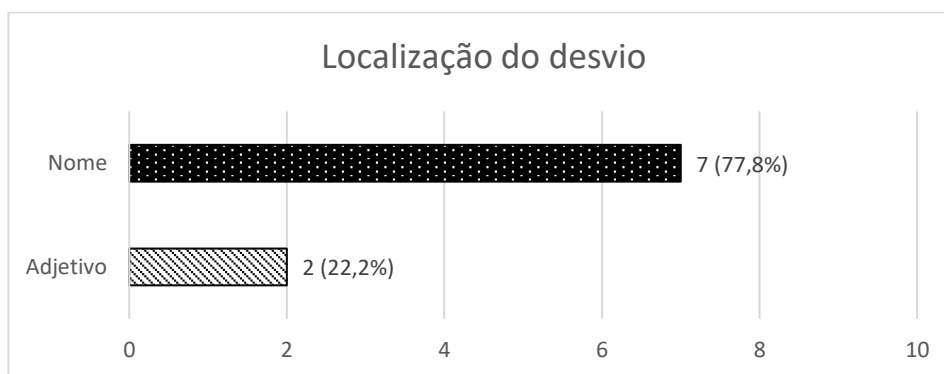


Gráfico 11 - Localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN elicitado é constituído por um adjetivo em posição pré-nominal e o respetivo nome

Em situações em que o SN elicitado é constituído por um adjetivo em posição pré-nominal e o respetivo nome, é no nome em que se manifesta o maior número de desvios de concordância de número, com 77,8% dos 9 casos registados (conferir a frase (26)). Nos outros 22,2% dos casos, o constituinte afetado pelo desvio de concordância nominal de número é o adjetivo (conforme a frase em (27)).

(26) Que *apetecidas maça* temos na foto. (Inf. 2, 9.^a classe)

(27) Alguém está a ver *antiga fotos*. (Inf. 9, 9.^a classe)

5.2.3. Resultados por índice temático e género dos nomes

Considerando que o índice temático dos nomes pode influenciar a atribuição dos valores de género, como demonstrado em Nhatuve (2019) e em Ferreira (2019), verificámos até que ponto é que tal relação se poderia estabelecer nos nossos dados. Analisando-os, os resultados obtidos foram os seguintes:

	Desvios por índice temático e género do nome, núcleo do SN							
	-a M	-a F	-o M	-o F	-e M	-e F	Atemáticos e Ø M	Atemáticos e Ø F
Desvios de CNG	8	1	2	7	3	3	9	3
	22,3%	2,8%	5,6%	19,4%	8,3%	8,3%	25%	8,3%

Tabela 10- Desvios de concordância nominal em género por índice temático e género dos nomes

Os resultados representados na tabela acima revelam que são os sintagmas nominais cujos núcleos são nomes masculinos de tema Ø e atemáticos os mais afetados por desvios de concordância nominal de género, com 25% dos 36 casos registados (conforme ilustrado nas ocorrências (28), (29), (30), (31)).

(28) *Este colher* é bastante linda. (Inf. 3, 7.^a classe)

(29) Na imagem tem *um geradora*. (Inf. 13, 7.^a classe)

(30) *Esta maçã vermelho* é importado. Por isso não gosto, faz mal. (Inf. 27, 8.^a classe)

(31) O meu pai sempre fala que nós as criança não podem beber uma chávina *da café*. (Inf. 22, 7.^a classe)

Os sintagmas nominais elicitados contendo nomes que, sendo femininos, têm índice temático *-o* e os que, sendo masculinos, têm índice temático *-a* são os mais afetados por desvios de concordância nominal de género (19,4% e 22,2%, respetivamente), quando comparados com outros sintagmas nominais envolvendo nomes cujos índices temáticos *-a* e *-o* correspondem aos géneros feminino e masculino (2,8% e 5,6%, respetivamente) (conferir as frases (32), (33), (34) e (35)).

(32) Olhei para *a mapa* e consegui localizar Angola. (Inf. 5, 8.^a classe)

(33) Alguém meteu *muitos fotos* na mesa. (Inf. 25, 8.^a classe)

(34) Senta-se *neste cadeira*. (Inf. 26, 8.^a classe)

(35) O meu irmão estuda na faculdade e falou no meu pai que *aquelas livros* de lá são caros. (Inf. 27, 8.^a classe)

Por outro lado, a percentagem de casos de desvios de concordância nominal de género em sintagmas nominais elicitados que envolvem nomes com índice temático *-e* é de 8,3%, tanto em situações em que os nomes envolvidos são masculinos, quanto em situações em que são femininos (como ilustrado nas frases (36) e (37)).

(36) Quando estou atrasado não encontro *nenhuma pente* para arrumar o meu cabelo. (Inf 30, 8.^a classe)

(37) A *ponte seguro* para andar a pé é onde devem passar as crianças. (Inf. 2, 7.^a classe)

A grande quantidade de desvios de concordância nominal de género que se manifesta em nomes de tema \emptyset ou atemáticos também está relacionada com o facto de termos agrupado as duas categorias no processo de análise de dados, perfazendo assim um total de quatro estímulos apresentado aos informantes contra apenas dois de cada uma das outras categorias (cf. 4.6.6.).

5.2.4. Resultados por classe de escolaridade dos informantes

Para analisar a influência do processo de ensino sobre a consolidação da concordância nominal no conhecimento linguístico dos informantes, relacionamos a variável classe de escolaridade com os desvios identificados. Os resultados estão representados na tabela a seguir:

Desvios	Classe de escolaridade					
	7. ^a Classe		8. ^a Classe		9. ^a Classe	
	Ocorrências em SN	%	Ocorrências em SN	%	Ocorrências em SN	%
Gênero	16	44,4%	16	44,4%	4	11,2%
Número	45	48,9%	23	25%	24	26,1%

Tabela 11 - Desvios de concordância nominal tendo em conta a classe de escolaridade dos informantes

É visível uma ligeira variação dos desvios de concordância, quer de género, quer de número, nos dados apresentados na tabela acima. Os sintagmas nominais elicitados com desvios de concordância de género ocorrem em 44,4% das frases produzidas pelos informantes que se encontravam a frequentar a 7.^a classe e esta percentagem se mantém na 8.^a classe, baixando na 9.^a classe para 11,1%.

Em relação aos desvios de concordância de número, as frases produzidas pelos informantes que se encontravam a frequentar a 7.^a classe também apresentam o maior número de desvios, correspondente a 48,9% dos casos. Nas classes seguintes os desvios são equivalentes a 25% e 26,1% respetivamente.

A estatística descritiva dos dados apresentados acima está representada na seguinte tabela:

Classe	Desvios de género				Desvios de número			
	Méd.	Desvio-padrão	Máx.	Mín.	Méd.	Desvio-padrão	Máx.	Mín.
7. ^a classe	0,43	0,60	2	0	1,22	1,08	4	0

8. ^a classe	0,59	0,68	2	0	0,41	0,72	3	0
9. ^a classe	0,09	0,37	2	0	0,56	0,98	4	0

Tabela 12 - Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da classe de escolaridade dos informantes

As baixas taxas de variação dos valores de desvio-padrão revelam, de uma maneira geral, uma certa homogeneidade entre os diferentes subgrupos da amostra analisadas, sendo que as variações do desvio-padrão das amostras relativas à concordância nominal de género nas frases produzidas por cada informante vão de 0,37 a 0,68 e as de número de 0,72 a 1,08.

Para confirmar se as diferenças registadas são estatisticamente significativas, corremos um teste Mann-Whitney e este revelou não haver diferenças estatisticamente significativas entre os desvios de concordância nominal de género registados em SN produzidos por informantes da 7.^a classe e os da 8.^a classe ($U = 696,000$, $p = 0,762$). Entretanto, quando os resultados de informantes da 8.^a classe são comparados com os da 9.^a classe ($U = 662,000$, $p = 0,007$) ou quando os da 7.^a são comparados com os da 9.^a classe ($U = 533,500$, $p = 0,002$), já é possível registar uma significância estatística entre os desvios de concordância nominal de género:

Classes	Médias de desvios de CNG/Informante	Mann-Whitney
7. ^a x 8. ^a classe	0,43 – 0,59	$U = 696,000$, $p = 0,762$
7. ^a x 9. ^a classe	0,43 – 0,09	$U = 533,500$, $p = 0,002$
8. ^a x 9. ^a classe	0,59 – 0,09	$U = 662,000$, $p = 0,007$

Tabela 13- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da classe de escolaridade dos informantes

Em relação aos desvios de concordância nominal de número, registamos uma diferença estatisticamente significativa entre os resultados obtidos de informantes da 7.^a classe e os da 8.^a classe ($U = 477,000$, $p = 0,007$) e entre os resultados dos informantes da 7.^a classe

e os dos da 9.^a classe ($U = 478,000$, $p = 0,002$), porém não há significância estatística na diferença entre os resultados da 8.^a classe e os da 9.^a classe ($U = 778,000$, $p = 0,392$):

Classes	Média de desvios de CNN/Informante	Mann-Whitney
7. ^a x 8. ^a classe	1,08 – 0,72	$U = 477,000$, $p = 0,007$
7. ^a x 9. ^a classe	1,08 – 0,98	$U = 478,000$, $p = 0,002$
8. ^a x 9. ^a classe	0,72 – 0,98	$U = 778,000$, $p = 0,392$

Tabela 14- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da classe de escolaridade dos informantes

5.2.5. Resultados por idade

Além da LM, outra variável considerada para a análise dos dados foi a idade que os informantes tinham na altura da recolha dos dados. Cruzados os resultados com esta variável, obtivemos os dados na seguinte tabela:

Desvios	Idade							
	12 anos (n.º de informantes: 23)		13 anos (n.º de informantes: 44)		14 anos (n.º de informantes: 32)		15 anos (n.º de informantes: 21)	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Género	8	22,2%	18	50%	6	16,7%	4	11,1%
Número	25	27,2%	39	42,4%	12	13%	16	17,4%

Tabela 15- Desvios de concordância nominal por idade dos informantes

Os dados ilustrados na tabela acima revelam que, nas frases escritas por informantes com 12 anos de idade, foram registados 8 sintagmas nominais com desvios de concordância nominal de género, equivalentes a 22,2%, nas frases escritas por informantes de 13 anos de idade identificamos 18 desvios, correspondentes a 50%, nas frases dos informantes com 14 anos de idade identificamos 6 desvios, que perfazem 16,7%, e nas frases

produzidas por informantes de 15 anos de idade identificamos 4 desvios, equivalentes a 11,1%.

Em relação aos desvios de concordância nominal de número, o maior número de desvios regista-se nos SN produzidos por informantes que tinham 13 anos de idade (39 casos, equivalentes a 42,4%), seguidos dos casos identificados nos SN escritos por informantes de 12 anos de idade (25 casos, que perfazem 27,2%), de 15 anos (16 casos, correspondentes a 17,4%) e, finalmente, de 14 anos de idade (12 que correspondem a 13%).

O nível de variação nas ocorrências registadas está representado nos dados estatísticos na tabela a seguir.

Idade	Desvios de género				Desvios de número			
	Méd.	DP	Máx.	Min.	Méd.	DP	Máx.	Min.
12 anos	0,35	0,57	2	0	1,09	1,04	4	0
13 anos	0,41	0,69	2	0	0,89	0,95	4	0
14 anos	0,19	0,47	2	0	0,38	0,61	2	0
15 anos	0,19	0,40	1	0	0,76	1,26	4	0

Tabela 16- Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da idade dos informantes

Considerando o número total de informantes com a mesma idade, é possível verificar que a média de sintagmas nominais com desvio de concordância nominal de género produzidos é de 0,35 (DP = 0,57), para os que tinham 12 anos de idade, de 0,41 (DP = 0,69), para os que tinham 13 anos de idade, de 0,19 (DP = 0,47), para os que tinham 14 anos de idade, sendo igualmente de 0,19 (DP = 0,40), para os que tinham 15 anos de idade. Podemos perceber, através das taxas de desvio-padrão, que há pouca variação de desvios de concordância nominal de género relacionados com o fator idade.

Por outro lado, em relação aos desvios de concordância nominal de número, os dados ilustram alguma variação. Em frases de informantes com 12 anos de idade registamos uma média de 1,04 desvios (DP = 1,04), uma média de 0,89 desvios (DP = 0,95), em SN produzidos pelos que tinham 13 anos de idade, uma média de 0,38 (DP = 0,61) em SN produzidos pelos que tinham 14 anos de idade e, em SN produzidos pelos que tinham 15 anos de idade, identificamos uma média de 0,76 desvios (DP = 1,26). Estes dados demonstram alguma variação nos desvios de concordância nominal de número por idade.

Analisando a significância estatística dos dados relativos a desvios de género, a diferença entre os resultados dos informantes de 12 anos e os dos que tinham 13 anos ($U = 499,500$, $p = 0,915$) e destes dos que tinham 14 anos ($U = 600,000$, $p = 0,141$) e destes dos que tinham 15 anos ($U = 326,500$, $p = 0,791$) não são estatisticamente significativas. Mesmo quando comparados os resultados dos informantes mais novos, 12 anos, com os dos mais velhos, de 15 anos também não há significância estatística ($U = 212,000$, $p = 0,357$).

Idades	Médias de desvios de CNG/Informante	Mann-Whitney
12 anos x 13 anos	0,35 x 0,41	$U = 499,500$, $p = 0,915$
12 anos x 14 anos	0,35 x 0,19	$U = 314,500$, $p = 0,204$
12 anos x 15 anos	0,35 x 0,19	$U = 212,000$, $p = 0,357$
13 anos x 14 anos	0,41 x 0,19	$U = 600,000$, $p = 0,141$
13 anos x 15 anos	0,41 x 0,19	$U = 403,500$, $p = 0,286$
14 anos x 15 anos	0,19 x 0,19	$U = 326,500$, $p = 0,791$

Tabela 17- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da idade dos informantes

Por outro lado, as diferenças entre os subgrupos no que diz respeito à concordância nominal de número são estatisticamente significativas quando comparados os resultados dos informantes dos que tinham 12 anos com o dos que tinham 14 anos de idade ($U = 191,000$, $p = 0,001$) e dos que tinham 13 anos com os dos que tinham 14 anos de idade ($U = 502,000$, $p = 0,018$). Não há essa significância estatística nas diferenças de resultados entre todos os demais subgrupos:

Idades	Médias de desvios de CNN/Informante	Mann-Whitney
12 anos x 13 anos	1,09 x 0,95	$U = 406,500, p = 0,162$
12 anos x 14 anos	1,09 x 0,61	$U = 191,000, p = 0,001$
12 anos x 15 anos	1,09 x 1,26	$U = 165,000, p = 0,056$
13 anos x 14 anos	0,95 x 0,61	$U = 502,000, p = 0,018$
13 anos x 15 anos	0,95 x 1,26	$U = 395,500, p = 0,311$
14 anos x 15 anos	0,61 x 1,26	$U = 299,000, p = 0,421$

Tabela 18- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da idade dos informantes

5.2.6. Resultados por língua materna dos informantes

A LM dos informantes é também uma variável que poderia ter influenciado os resultados. Ao cruzarmos os dados com essa variável, os resultados obtidos são os que são apresentados na seguinte tabela:

Desvios	LM					
	Português (n.º de informantes: 51)		Língua bantu (n.º de informantes: 38)		Bilingues (n.º de informantes: 31)	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Gênero	22	61,1%	7	19,4%	7	19,4%
Número	36	39,1%	32	34,8%	24	26,1%

Tabela 19- Desvios de concordância nominal por LM dos informantes

Entre os desvios de concordância nominal de gênero, 22 (equivalentes a 61,1%) foram identificados em SN escritos por informantes cuja LM é o português. Os demais desvios foram registrados em SN escritos por participantes que têm uma língua bantu como materna (7 casos, correspondendo a 19,4%) e por informantes bilingues (7 casos, perfazendo 19,4%).

Em relação aos desvios de concordância nominal de número, 36 (equivalentes a 39,1% dos casos) foram registados em SN produzidos por falantes cuja LM é o português, 32 (correspondendo a 34,8%) por falantes nativos de uma língua bantu e 24 (perfazendo 26,1%) foram identificados em SN escritos por falantes bilingues.

A média de desvios por informante, assim como os desvios-padrão, estão representados na tabela seguinte:

LM	Desvios de género				Desvios de número			
	Méd.	DP	Máx.	Min.	Méd.	DP	Máx.	Min.
Português	0,43	0,64	2	0	0,71	1,01	4	0
L. Bantu	0,18	0,43	2	0	0,84	1,08	4	0
Bilingues	0,23	0,56	2	0	0,77	0,80	3	0

Tabela 20 - Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da LM dos informantes

Considerando o número total de informantes, os resultados revelam que a média de desvios de concordância nominal de género por informante com o português LM é de 0,43 (DP = 0,64) e de 0,71 (DP = 1,01) para os desvios de concordância nominal de número. Para os casos de informantes cuja LM é uma língua bantu, as médias de desvios de concordância nominal de género e de número, por informante, são de 0,18 (DP = 0,43) e de 0,84 (DP = 1,08), respetivamente. Por sua vez, os falantes bilingues apresentam uma média de desvios de concordância nominal de género de 0,23 (DP = 0,56) e de desvios de concordância nominal de número de 0,77 (DP = 0,80).

Correndo novamente o teste estatístico de Mann-Whitney, foi possível verificar uma significância estatística entre os desvios de concordância nominal de género obtidos em SN escritos por informantes cuja LM é o português e os registados em SN de falantes nativos de uma língua bantu ($U = 777,000$, $p = 0,04$), porém aqueles mesmos resultados, quando comparados com os dos informantes bilingues ($U = 647,000$, $p = 0,81$), ou os

resultados dos bilingues quando comparados com os dos informantes que têm uma língua bantu como materna ($U = 587,500$, $p = 0,917$) não revelam nenhuma significância estatística:

Línguas maternas	Médias de desvios CNG/Informante	Mann-Whitney
Português x LB	0,43 – 0,18	$U = 777,000$, $p = 0,04$
Português x Bilingues	0,43 – 0,23	$U = 647,000$, $p = 0,81$
LB x Bilingues	0,18 – 0,23	$U = 587,500$, $p = 0,917$

Tabela 21- Comparação estatística das diferenças entre desvios de concordância nominal de género em função da LM dos informantes

No que respeita aos desvios de concordância nominal de número, não registamos qualquer diferença estatisticamente significativa entre os casos que foram registados em SN escritos por falantes cuja LM é o português e os que foram escritos por falantes de LM bantu ($U = 898,500$, $p = 0,520$) ou por bilingues ($U = 707,000$, $p = 0,382$), ou ainda entre os resultados dos bilingues e os falantes de uma língua bantu como materna ($U = 576,500$, $p = 0,871$):

Línguas maternas	Médias de desvios CNN/Informante	Mann-Whitney
Português x LB	0,71 – 0,84	$U = 898,500$, $p = 0,520$
Português x Bilingues	0,71 – 0,77	$U = 707,000$, $p = 0,382$
LB x Bilingues	0,84 – 0,77	$U = 576,500$, $p = 0,871$

Tabela 22- das diferenças entre desvios de concordância nominal de número em função da LM dos informantes

Assim, e ao contrário do que se poderia esperar em situações de contacto linguístico, as taxas de desvio dos falantes monolingues são tão altas quanto as dos falantes que possuem uma língua bantu como sua LM ou a dos informantes bilingues.

5.3. Resultados referentes ao exercício de produção escrita

5.3.1. Resultados gerais

O número de SN registados nas produções escritas, assim como os que apresentam algum tipo de desvio de concordância de número ou de género, são os seguintes:

Valor	N.º de SN registados	Sem desvio	%	Com desvio	%
Género	4179	4114	98,4%	63	1,5%
Número	4179	3909	93,5%	268	6,4%

Tabela 23 - Desvios de número e de género nas produções escritas

De acordo com a tabela 23, em todos os sintagmas nominais que foram elicitados, apenas identificamos 1,5% (equivalentes a 63 casos) com desvios de concordância nominal de género e 6,4% (correspondentes a 268 casos) com desvios de concordância nominal de número.

5.3.2. Resultados por constituinte afetado

Analisando os constituintes afetados pelos desvios de concordância de género, os resultados, em números absolutos, são os seguintes:

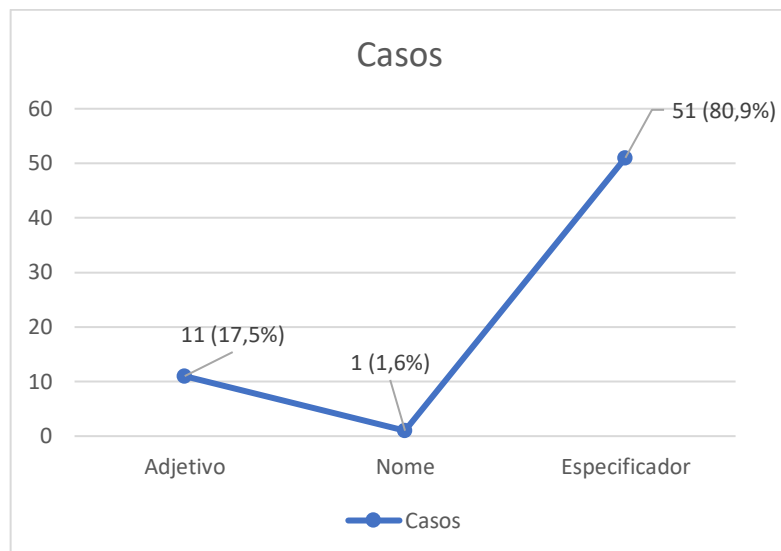


Gráfico 12- Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de gênero

Os dados do gráfico 12 revelam que, entre os desvios de concordância de gênero registrados, 51 ocorrências, equivalendo a 80,9%, estão localizados no especificador, entre determinantes (como ilustrado em (38)) e quantificadores (conferir a frase (39)), 11 casos de desvios, equivalendo a 17,5%, estão localizados no adjetivo (conferir a frase (40)) e apenas 1 caso, equivalente a 1,6% localiza-se no núcleo do SN (conferir a frase (41))

(38) Que triste fiquei em casa todo mundo jirou **a coruna viros**. (Inf 19, 7.^a classe)

(39) A covide 19 foi muito triste porque me deo **muita medo**. (Inf 31, 7.^a classe)

(40) Esta duença era **uma duença muito contagioso**. (Inf. 36, 7.^a classe)

(41) Também em Luanda o meu tio morreu, **os chinesa** comem muito atoa. (Inf. 1, 8.^a classe)

O gráfico 13 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de gênero, quando o SN é constituído por um especificador e um nome.

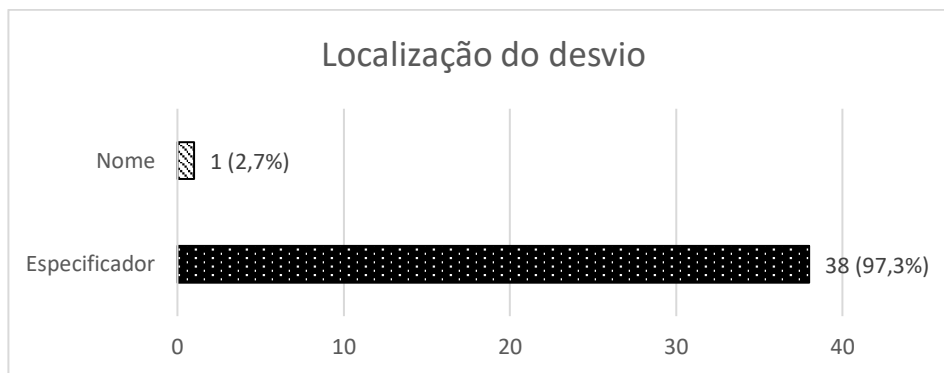


Gráfico 13- Desvios de concordância nominal de gênero em SN constituídos por especificador e nome

Nos casos em que os sintagmas nominais são constituídos por um especificador (determinante ou quantificador) e um nome, a maior parte dos desvios de concordância nominal em gênero, isto é, 97,3%, está localizada no especificador (conforme se pode confirmar nas frases (42) e (43)) e apenas uma ocorrência (2,7%) ocorre no núcleo do SN (conferir a frase em (44)).

(42) Olhamos *nos televisão* e ouvimos nas rádios muitas e muitas pessoa estão a morrer com essas doenças covid 19. (Inf. 2, 8.^a classe)

(43) Estamos a passar por *muito necessidades* porque a minha mãe não está a vender. Nas praça tem pulcias. (Inf. 7, 8.^a classe)

(44) Também em Luanda o meu tio morreu, *os chinesa* comem muito atoa. (Inf. 1, 8.^a classe)

O gráfico 14 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de gênero, quando o SN é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo.

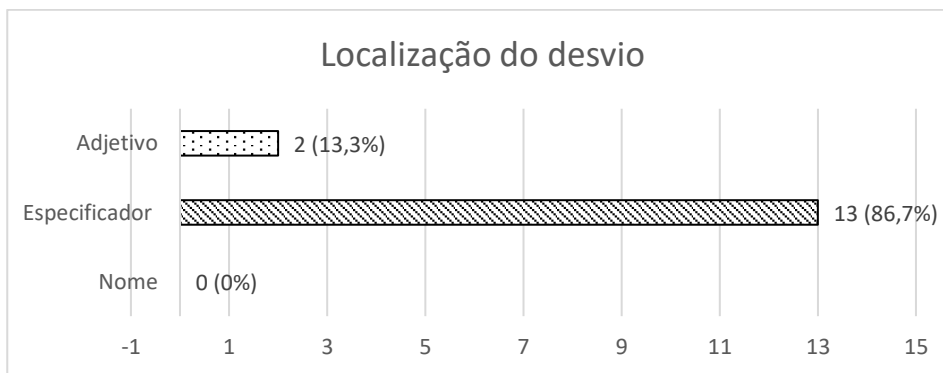


Gráfico 14- Localização dos desvios de concordância nominal de gênero em SN constituídos por especificador, nome e um adjetivo

Registou-se a ocorrência de desvios de concordância em gênero em 15 sintagmas nominais constituídos por um especificador, um nome e um adjetivo. Neste tipo de sintagmas, grande parte dos desvios de concordância de gênero, isto é, 86,7%, está localizado no especificador (determinante ou quantificador, como ilustrado nas frases (45) e (46)), sendo que nestes casos o nome e o adjetivo apresentam corretamente a marca de gênero e ainda outros dois casos (13,3%) em que o desvio ocorre no adjetivo (conferir a frase (47)):

(45) Toda hora a se meter **a alcolgel caro** nas mão, a pessoa também fica sem dinheiro as veze . (Inf. 11, 8.^a classe).

(46) O mó pai e os amigo dele distribuíram **muito comida boa** nos vizinho e nas pessoas que não tinham nada (Inf. 13, 8.^a classe).

(47) O anu passado para mi e a mia família foi **um ano má**. (Inf. 20, 8.^a classe)

O gráfico 15 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de gênero, quando o SN é constituído por um adjetivo a preceder o nome.

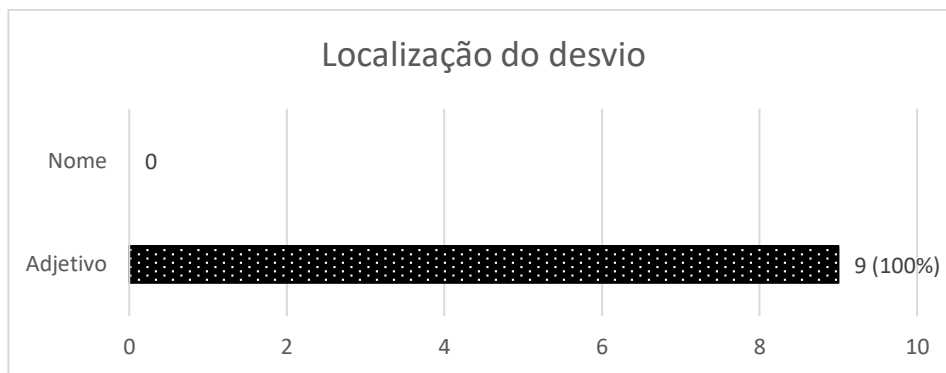


Gráfico 15- Localização dos desvios de concordância nominal de gênero em SN constituídos por nome e adjetivo pré-nominal

Quando o SN é constituído por um adjetivo a preceder o nome, todos os desvios de concordância de gênero localizam-se no adjetivo (como ilustrado na frase em (48)).

(48) Vimos no televisão que temos *bons prespetivas* por causa das vacina que já estão a dar nas pessoa. (Inf. 24, 8.^a classe)

Em relação aos desvios de concordância de número, estes estão representados no gráfico 16:

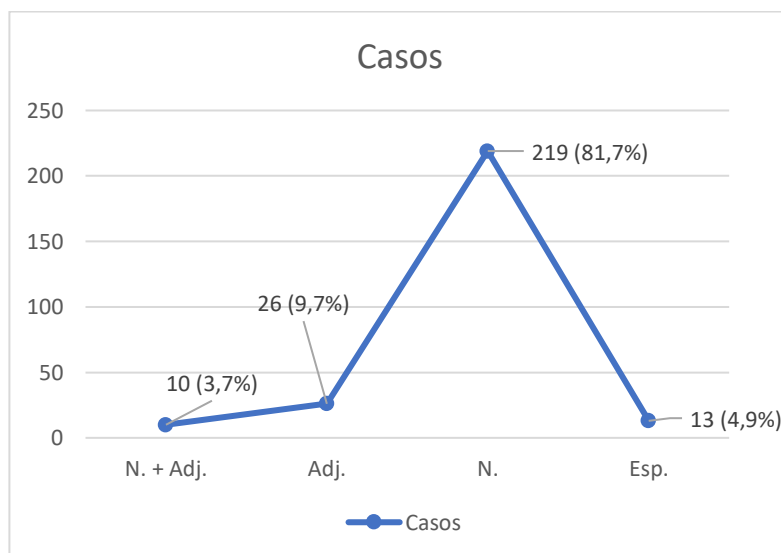


Gráfico 16 - Constituintes afetados por desvios de concordância nominal de número

O gráfico 16 ilustra que, entre os desvios de concordância de número identificados nas produções escritas dos informantes, 219, equivalendo a 81,7%, ocorrem no nome (conforme as ocorrências representadas em (49)), 26 ocorrências, perfazendo 9,7%, ocorrem no adjetivo (conferir a frase (50)), 13 casos, correspondentes a 4,9%, manifestam-se no especificador (conferir as frases (51) e (52)) e 10 casos, correspondendo a 3,7%, manifestam-se em dois constituintes, isto é, no nome e no adjetivo (conforme ilustrado (53)).

(49) E com *essas marcara* que estamos a ficar fulo *nos nariz*, portanto que se encontre rápido a cura contra a covid. (Inf. 35, 8.^a classe)

(50) Devemos desinfetar os objectos que temos em redor como exemplo: as massa netas, canecas, talheres de mesas, cadeiras pratos e *os nossos objetos escolar*. (Inf. 18, 7.^a classe)

(51) Sempre levemos *as nossa vidas em Deus* e oremos sem sesar. (Inf. 20, 7.^a classe)

(52) Ficamos de quarentena, eu fiquei muitos meses sem *o meus colegas*, os meus amigo, e não dar abraço em nenhum. (Inf. 22, 7.^a classe)

(53) *Essas doença estrangeira* chegam aqui por causa das pessoa que viajam muito. (Inf. 22, 7.^a classe)

Subsequentemente, verificamos os tipos de sintagmas em que ocorrem os desvios e os constituintes que, de forma mais específica, foram afetados. O gráfico 17 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN é constituído por um especificador e um nome.

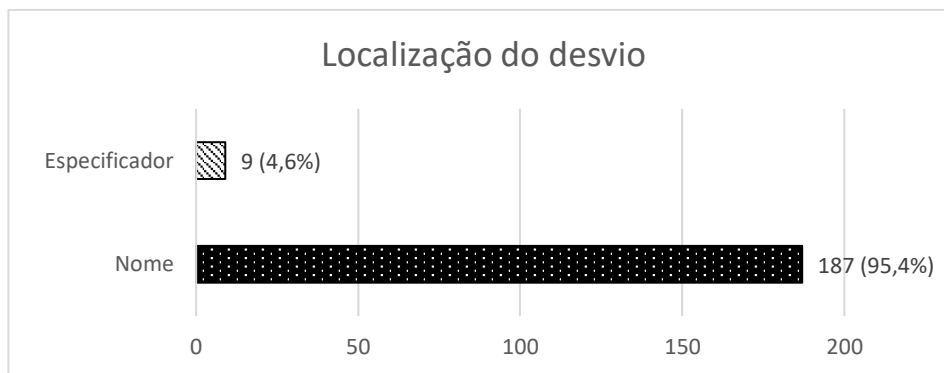


Gráfico 17 - Localização dos desvios de concordância nominal de número em SN constituídos por um nome e um especificador

De acordo com os dados no gráfico 17, grande parte dos sintagmas nominais produzidos pelos informantes é constituído por um especificador e um nome e, nestes casos, quase sempre, isto é, em 95,4% dos 196 casos registados, o desvio de concordância de número localiza-se no nome (conforme ilustrado na frase (54)). Apenas em 4,6% é que o desvio se localiza no especificador quantificador (conferir a frase (55)).

(54) Não podemos nos dar *as mão, as igreja* avia parado, a escola também, já não vimo *os sorriso dos nosso colega*. (Inf. 24, 7.^a classe)

(55) Parece essa duença não vai passar rápido. *Todo dias* tem novos caso na televisão. (Inf, 27, 7.^a classe).

Realça-se que houve registo de SN constituídos por um especificador, um nome e uma oração relativa, ou ainda constituídos por especificador, um nome, um adjetivo e uma oração relativa e que o desvio ocorre sempre no nome, como se espelha em (56) e em (57).

(56) Como não podemos gastar muito dinheiro, cozemo as nossa máscara em casa. *As máscara que fizemos* são mais dura do que as que vendem na farmácia e na praça. (Inf. 31, 7.^a classe).

(57) Digo a todas as criança que é melhor ficar em casa para se proteger e também porque *esses polícia malandros que ficam na rua* não respeita as criança. (Inf. 36, 7.^a classe)

O gráfico 18 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de número quando o SN é constituído por um especificador, um nome e um adjetivo.

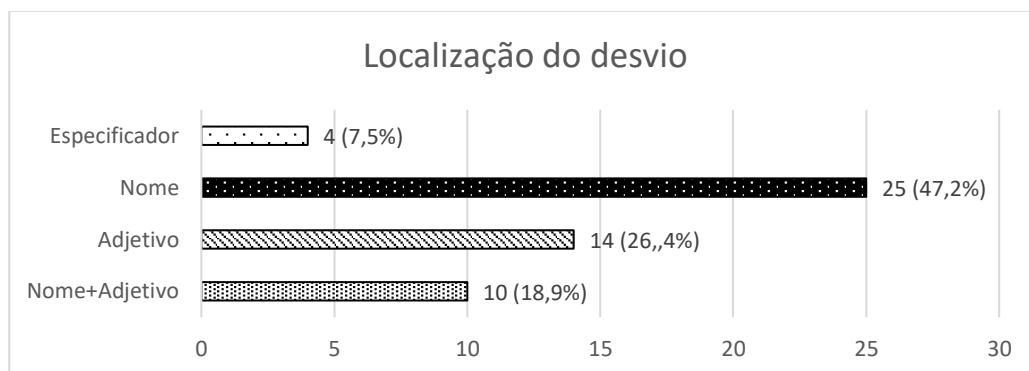


Gráfico 18 - Localização dos desvios de concordância nominal de número em SN constituídos por um nome, um especificador e um Adjetivo

Nestes casos, o constituinte mais afetado por desvios continua a ser o nome, com 47,2% dos casos registados (como representado em (58)), seguindo-se o adjetivo, com 26,4% dos casos (conferir a frase (59)). Entretanto, em 18,9% dos casos registados, o desvio de concordância de número localiza-se ao mesmo tempo no nome e adjetivo (conferir a frase (60)) e apenas em 7,5% dos casos é que o desvio está localizado no especificador quantificador (conferir a frase (61)).

(58) Somos obrigados a usar máscara *nas escola primárias*, isso atrapalha a respiração. (Inf. 7, 7.^a classe)

(59) O meu tio tem muito medo dessa duença e fala para mim usar *duas mascaras azul*. (Inf. 1, 9.^a classe)

(60) Quando saio de casa a minha mãe gosta avisar para não emprestar *os material escolar*, para não apanhar covid. (Inf 6, 8.^a classe)

(61) Parece essa duença não vai passar rápido. *Todo dias* tem novos caso na televisão. (Inf, 27, 7.^a classe)

O gráfico 19 ilustra a localização dos desvios de concordância nominal de número, quando o SN é constituído por um adjetivo que precede o nome.

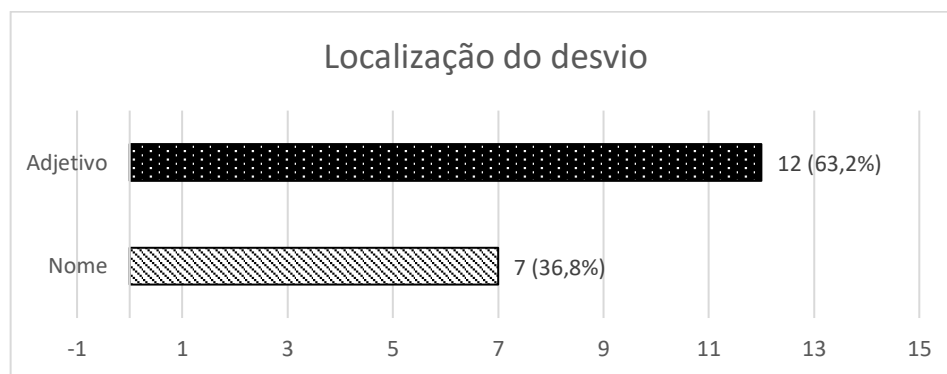


Gráfico 19- Localização dos desvios de concordância nominal de número em SN constituídos por um nome e um adjetivo pré-nominal

Quando o sintagma nominal é constituído por um adjetivo que precede o nome, 63,2% dos 19 desvios de concordância de número registados localizam-se no adjetivo pré-nominal (como representado em (62)) e outros 36,8% casos estão localizados no nome⁵⁷ (conferir frase em (63)).

(62) Nós devemos nos prevenir para decharmos de usar *maldita mascarar*⁵⁸. (Inf, 34, 8.^a classe)

(63) Na quarentena a minha irmã teve *pequenos problema* com a polícia porque saiu para comprar comida, mas eles não queriam lhe entender. (Inf. 35, 9.^a classe)

⁵⁷ Para a localização do desvio nos casos (62) e (63), servimo-nos de critérios de plausibilidade semântica.

⁵⁸ Em rigor, a localização do desvio de concordância nominal neste caso é problemática, não sendo possível determinar com exatidão se é o nome ou o adjetivo o constituinte com desvio. Por isso, a nossa análise assenta em critérios de plausibilidade semântica.

5.3.3. Resultados por índice temático e género dos nomes

Observando os desvios de género em função do índice temático dos nomes que são núcleo dos sintagmas nominais afetados por desvios desta natureza, os resultados encontrados são apresentados na seguinte tabela:

Desvios	Índice temático e género							
	-a M	-a F	-o M	-o F	-e M	-e F	Ø M e atemáticos	Ø F e atemáticos
Nr.	5	20	9	0	0	3	20	6
%	7,9%	31,7%	14,4%	0%	0%	4,8%	31,7%	9,5%

Tabela 24 - Desvios de concordância de género de acordo com os índices temáticos e do género dos nomes, núcleos de SN afetados

De acordo com a tabela 24, os sintagmas nominais cujos núcleos são nomes masculinos de tema Ø (cf. (64)) e atemáticos (cf. (65)), assim como os de tema -a femininos (cf. (66)) são os que mais desvios de género evidenciam, com percentagens a rondar os 31,7% nos dois casos. Os sintagmas nominais Ø (cf. (67)) e atemáticos (cf. (68)) com núcleos femininos com 9,5% dos desvios e os que contêm nomes masculinos com índice temático -o, com 14,4% (cf. (69)) também apresentam percentagens ligeiramente altas.

(64) A vida tava chata. Nem *a televisão* dava pra assistir. Só passava convid. (Inf. 25, 8.^a classe).

(65) Olhamos *nos televisão* e ouvimos nas rádios muitas e muitas pessoa estão a morrer com essas doenças covid 19. (Inf. 2, 8.^a classe).

(66) Vimos no televisão que temos *bons prespetivas* por causa das vacina que já estão a dar nas pessoa. (Inf. 24, 8.^a classe).

(67) (...) quando estais a sentir-se mal como *este dor de cabeça alta* liga o 111 a chamada e anonima. (Inf. 27, 8.^a classe).

(68) (...) si não pusemos as mascara o Covid tatua em ti o que acontese quando atigir em ti ti da: febre, tossi, dores de cabeca, dificuldade em respirar, tonturam ***muito Costipação*** etc (Inf. 5, 8.^a classe).

(69) Vejo essa mesma doença afetou a minha vida sem ***muitas movimento***, manter o distanciamento social. (Inf. 13, 8.^a classe)

Além disso, desvios envolvendo sintagmas nominais contendo palavras femininas com índice temático *-e* correspondem a 3, isto é, a 4,6% (como ilustrado na frase (70)), porém, não registamos nenhuma ocorrência de desvios em SN cujos núcleos são nomes masculinos com o mesmo índice temático.

(70) Estamos a passar por ***muito necessidades*** porque a minha mae não está a vender. Nas praça tem pulicias. (Inf. 7, 8.^a classe)

5.3.4. Resultados por classe de escolaridade dos informantes

A tabela a seguir ilustra a relação entre os resultados do teste de produção escrita e a classe de escolaridade em que os informantes se encontravam:

Desvios	Classe de escolaridade					
	7. ^a Classe		8. ^a Classe		9. ^a Classe	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Género	20	31,7%	34	53,9%	9	14,3%
Número	88	32,8%	118	44,1%	62	23,1%

Tabela 25- Desvios de acordo com a classe de escolaridade dos informantes

Observando os resultados em função da variável classe de escolaridade, os dados acima ilustram um aumento expressivo dos desvios de concordância, tanto de género de (31,7% para 53,9%), quanto de número (de 32,8% para 44,1%), na 8.^a classe, comparativamente

à 7.^a classe. Estes dados são interessantes, na medida em que poderá coexistir um aumento do capital lexical⁵⁹, consequência da escolarização, com um aumento do número de desvios.

Por outro lado, em relação à 9.^a classe, verifica-se uma diminuição significativa do número de desvios (para 14,3% na concordância de género e 23% na concordância de número), o que também pode ser atribuído a efeitos da escolarização sobre a aprendizagem da concordância nominal.

Analisando estes dados estatisticamente, obtivemos os seguintes resultados:

Classe	Desvios de género				Desvios de número			
	Méd.	DP	Máx.	Min.	Méd.	DP	Máx.	Min.
7. ^a classe	0,54	0,80	3	0	2,38	0,80	12	0
8. ^a classe	0,9	1,41	8	0	3	2,3	10	0
9. ^a classe	0,21	1,56	2	0	1,44	1,69	6	0

Tabela 26 - Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função classe de escolaridade dos informantes

Os dados estatísticos acima demonstram que há pouca variação nos desvios de concordância nominal de informantes que se encontravam em diferentes classes de escolaridade (os valores do desvio-padrão vão de 0,21 na 7.^a classe a 0,54 na 9.^a classe). O intervalo dos valores de desvio-padrão referentes aos desvios de concordância nominal de número é mais alto, demonstrando mais variação nesta categoria (entre 0,80 na 7.^a classe a 1,69 na 9.^a classe).

Um teste Mann-Whitney sobre os resultados de desvios de concordância nominal de género demonstrou que a diferença entre os da 7.^a classe e os da 8.^a classe não é estatisticamente significativa ($U = 627,000$, $p = 0,202$). Porém a diferença entre os

⁵⁹ De uma maneira geral, houve produção de mais SN na 8.^a classe (35 em média DP = 5,9) do que na 7.^a classe (29 em média DP = 8,2).

resultados dos informantes da 8.^a classe em relação aos da 9.^a classe ($U = 533,000$, $p = 0,000$) ou entre os informantes da 7.^a em relação aos da 9.^a classe ($U = 594,500$, $p = 0,012$) é estatisticamente significativa:

Classes	Médias de desvio de CNG/Informante	Mann-Whitney
7. ^a x 8. ^a classe	0,54 x 0,9	$U = 627,000$, $p = 0,202$
7. ^a x 9. ^a classe	0,54 x 0,21	$U = 594,500$, $p = 0,012$
8. ^a x 9. ^a classe	0,9 x 0,21	$U = 533,000$, $p = 0,000$

Tabela 27- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de gênero em função da classe de escolaridade dos informantes

Em relação aos desvios de concordância nominal de número, o mesmo teste revelou que a diferença também não é estatisticamente significativa entre os resultados obtidos na 7.^a classe em relação aos da 8.^a classe ($U = 564,000$, $p = 0,069$) ou ainda entre os resultados dos informantes da 7.^a em relação aos da 9.^a classe ($U = 659,000$, $p = 0,173$). Contudo, o mesmo teste aplicado sobre os resultados obtidos na 8.^a classe comparativamente aos da 9.^a classe demonstrou uma significância estatística muito expressiva ($U = 481,000$ $p = 0,000$):

Classes	Médias de desvio de CNN /Informante	Mann-Whitney
7. ^a e 8. ^a classe	2,38 x 3	$U = 564,000$, $p = 0,069$
7. ^a e 9. ^a classe	2,38 x 1,44	$U = 659,000$, $p = 0,173$
8. ^a e 9. ^a classe	3 x 1,44	$U = 481,000$ $p = 0,000$

Tabela 28 - Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da classe de escolaridade dos informantes

Estes dados confirmam os efeitos da escolarização sobre resultados da 8.^a classe, em relação aos da 9.^a, contudo tal significância não pode ser confirmada nos resultados obtidos na 7.^a classe em relação aos da 8.^a classe.

5.3.5. Resultados por idade dos informantes

O fator idade é também uma variável que poderia influenciar os desvios de concordância nominal. Feita a análise dos dados, os resultados obtidos são os seguintes:

Desvios	Idade							
	12 anos (n.º de informantes: 23)		13 anos (n.º de informantes: 44)		14 anos (n.º de informantes: 32)		15 anos (n.º de informantes: 21)	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Gênero	12	19%	25	39,7%	18	28,6%	8	12,7%
Número	60	22,4%	77	28,8%	96	35,8%	35	13,1%

Tabela 29- Desvios de concordância nominal (CN) de acordo com a idade dos informantes

As frequências apresentadas na tabela acima revelam que o maior número de desvios de concordância nominal de gênero e de número registou-se nos textos escritos por informantes de 13 (39,7% e 28,8%, respetivamente) e de 14 anos de idade (28,6% e 35,8%, respetivamente).

Analisando estatisticamente os desvios de concordância nominal registados, obtivemos os seguintes resultados:

Idade	Desvios de CNG				Desvios de CNN			
	Méd.	DP	Máx.	Min.	Méd.	DP	Máx.	Min.
12 anos	2,65	3,23	12	0	0,52	0,90	3	0
13 anos	0,61	1,32	8	0	1,77	1,55	6	0
14 anos	0,56	0,84	3	0	3	2,62	10	0
15 anos	0,38	0,67	2	0	1,67	2,01	8	0

Tabela 30 - Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função idade dos informantes

De acordo com a tabela 30, as maiores variações de desvios de concordância de gênero registam-se nos textos escritos por informantes com 12 (DP = 3,23) e 13 anos (DP = 1,32) e as de desvio de concordância de número manifestam-se em produções escritas por informantes de 14 (DP = 2,62) e 15 anos de idade (DP = 2,01).

Um teste de Mann-Whitney sobre os resultados referentes aos desvios de concordância nominal de **gênero** revelaram não haver qualquer significância estatística entre as diferenças de desvios quando relacionados com o fator idade:

Idades	Médias de desvios de CNG/Informante	Mann-Whitney
12 anos x 13 anos	2,65 x 0,61	$U = 484,000, p = 0,749$
12 anos x 14 anos	2,65 x 0,56	$U = 367,500, p = 0,992$
12 anos x 15 anos	2,65 x 0,38	$U = 217,000, p = 0,491$
13 anos x 14 anos	0,61 x 0,56	$U = 673,000, p = 0,701$
13 anos x 15 anos	0,61 x 0,38	$U = 435,500, p = 0,652$
14 anos x 15 anos	0,56 x 0,38	$U = 302,000, p = 0,461$

Tabela 31 - Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de gênero em função da idade dos informantes

Aplicado o mesmo teste sobre os resultados relativos aos desvios de concordância nominal de **número**, os dados revelaram que a diferença é significativa quando relacionados os resultados de informantes que tinham 14 anos de idade e dos que tinham 15 anos de idade ($U = 229,000, p = 0,48$). Em todos os outros casos não houve esta significância:

Idades	Médias de desvios de CNN/Informante	Mann-Whitney
12 anos x 13 anos	0,52 x 1,77	$U = 488,000, p = 0,808$
12 anos x 14 anos	0,52 x 3	$U = 324,500, p = 0,451$
12 anos x 15 anos	0,52 x 1,67	$U = 211,000, p = 0,460$
13 anos x 14 anos	1,77 x 3	$U = 524,000, p = 0,054$
13 anos x 15 anos	1,77 x 1,67	$U = 414,000, p = 0,490$

14 anos x 15 anos	3 x 1,67	$U = 229,000, p = 0,48$
-------------------	----------	-------------------------

Tabela 32- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da idade dos informantes

5.3.6. Resultados por língua materna dos informantes

Em seguida, pretendíamos saber até que ponto é que os desvios de concordância nominal no teste de produção escrita apresentados acusam a influência da LM dos informantes.

Os resultados são:

Desvios	LM					
	Português (n.º de informantes: 51)		Língua bantu (n.º de informantes: 38)		Bilingues (n.º de informantes: 31)	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Género	35	55,6%	14	22,2%	14	22,2%
Número	123	45,9%	89	33,2%	56	21%

Tabela 33 - Desvios de concordância nominal de acordo com a LM dos informantes

A tabela 33 demonstra que, entre os desvios de concordância nominal de **género**, 55,6% foram identificados em SN das produções escritas por falantes cuja LM é o português, 22,2% foram registados em SN dos textos de falantes bilingues e outros 22,2% em SN de produções de falantes cuja LM é uma língua bantu.

Em relação aos desvios de concordância nominal de **número**, 45,9% foram identificados em SN dos textos escritos por informantes que têm o português como LM, em 33,2% dos casos em SN dos textos escritos por informantes cuja LM é uma língua bantu e em 21% dos casos registados em SN das produções escritas por falantes bilingues.

Numa primeira análise, e ao contrário do que se poderia esperar, pode verificar-se que os informantes cuja LM é o português apresentaram mais desvios de concordância, tanto nominal de número, quanto nominal de género, com 56% e 45,9%, respetivamente.

A tabela 34 revela os resultados estatísticos descritivos relativos aos desvios de concordância nominal registados:

LM	Desvios de CNG				Desvios de CNN			
	Méd.	DP	Máx.	Min.	Méd.	DP	Máx.	Min.
Português	0,73	1,30	8	0	2,43	2,35	8	0
L. Bantu	0,37	0,67	2	0	2,34	2,46	12	0
Bilingues	0,45	0,81	3	0	1,84	2,28	10	0

Tabela 34 - Dados estatísticos relativos aos desvios de concordância nominal em função da LM dos informantes

De uma maneira geral, as médias de desvios de concordância nominal de número são mais altas se comparadas com as médias de desvios de concordância nominal de género. Por isso, para confirmar se as diferenças entre os grupos por LM são significativas, corremos um teste Mann-Whitney que não revelou qualquer relevância estatística entre elas.

Língua maternas	Médias de desvios de CNG/Informante	Mann-Whitney
Português x LB	0,73 x 0,37	$U = 797,000, p = 0,096$
Português x Bilingues	0,73 x 0,45	$U = 679,000, p = 0,219$
LB x Bilingues	0,37 x 0,45	$U = 569,000, p = 0,758$

Tabela 35- Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de género em função da LM dos informantes

Por outro lado, no que respeita às diferenças relativas aos desvios de concordância de número, o teste Mann-Whitney também revelou não haver significância estatística nestas variações:

Língua maternas	Médias de desvios de CNN/Informante	Mann-Whitney
Português x LB	2,43 x 2,34	$U = 945,000, p = 0,840$
Português x Bilingues	2,43 x 1,84	$U = 670,500, p = 0,240$
LB x Bilingues	2,34 x 1,84	$U = 500,000, p = 0,273$

Tabela 36 - Comparação estatística das diferenças entre os desvios de concordância nominal de número em função da LM dos informantes

Estes dados são um claro indicador de que os desvios de concordância nominal, quer de género, quer de número, não podem ser atribuídos à LM dos informantes, pois não foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas entre grupos por LM.

5.4. Resultados referentes ao teste de juízos de gramaticalidade

5.4.1. Resultados gerais

Como fizemos referência na secção 4.5.4, o teste de juízos de gramaticalidade aplicado é constituído por um total de 80 frases de teste e 23 frases distratoras. As frases integram vários sintagmas nominais, porém os que contêm agramaticalidades e que são objeto de análise neste estudo são apenas os SN sujeito.

Assim, a tabela 37 sintetiza a informação relativa à totalidade dos sintagmas nominais com função de sujeito nas 80 frases de teste apresentadas aos informantes, 40 das quais para testar concordância nominal de género e as demais 40 para testar a concordância nominal de número.

Tipo de concordância em avaliação	SN com função de sujeito nas frases de teste	%	SN com desvio	%
Género	40	50%	20	20%
Número	40	50%	30	60%
Total	80	100%	50	60%

Tabela 37- SN apresentados nas frases do teste de juízos de gramaticalidade

Conforme apresentado na tabela 37, das 40 frases com que se pretendia avaliar a concordância de género nominal, 20 integravam sintagmas nominais com função de sujeito contendo desvios e, das outras 40 com que se pretendia avaliar a concordância de número, 30 continham sintagmas nominais com função de sujeito contendo algum desvio.

Do julgamento das frases que integravam sintagmas nominais com desvio de concordância nominal de género, obtivemos os resultados apresentados na tabela 38:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	DP	%
A livro está na mesa	117	1,4	97,5%
O livro nova necessita correção.	114	5,9	95%
O foto saiu muito bem.	104	10,7	86,7%
A foto antigo estará em exposição.	107	10	89,2%
A mapa ajuda na movimentação das pessoas e carros na cidade.	99	11,5	82,5%
O mapa colorida sujou.	100	8,2	83,3%
O cadeira não aguentou o peso da Cassova.	116	4	96,7%
A cadeira amarelo partiu.	117	2,1	97,5%
A pente alisou bem o cabelo.	112	6,4	93,3%
O pente fina arruma melhor o cabelo do bebé.	112	5,6	93,3%
O ponte precisa de ser inaugurada.	109	9	90,8%
A ponte partido impede a circulação das pessoas.	110	6,9	91,7%
O maçã estava saborosa.	113	3,9	94,2%
A maçã assado é boa para sobremesa.	114	5,3	95%
A gerador funcionou bem toda a noite.	113	5,7	94,2%
O gerador económica aguenta muitas horas.	112	5,9	93,3%
A café não é recomendado para menores de idade.	114	5,4	95%
O café gostosa vem da Gabela.	115	2,3	95,8%
O colher surgiu no século XI.	118	0,7	98,3%
A colher dourado é para enfeite.	119	0,3	99,2%
Média	111,75	5,56	93,13%

Tabela 38 - Número de informantes que reconhecem a agramaticalidade resultante da falta de concordância nominal de género por frase

A tabela acima ilustra que o nível de dificuldade no reconhecimento dos desvios de concordância nominal de gênero não é o mesmo em todas as frases. A percentagem mais alta de acerto se registra na frase “A colher dourado é para enfeite.” (com 99,2%) e a mais baixa na frase “A mapa ajuda na movimentação das pessoas e carros na cidade” (com 82,5%). Estes valores têm uma forte influência do índice temático que os SN nominais em causa integram, como veremos mais adiante (cf. Tabela 48).

Por outro lado, os resultados do julgamento de frases contendo sintagmas nominais com desvio de concordância de número são os seguintes:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	DP	%
Os livros interessante estão no depósito.	94	8,9	78,3%
Os livro aberto pertencem à Biblioteca.	90	11,1	75%
Os livro velhos estão rasurados	110	7,8	91,7%
As fotos animada são divertidas.	99	7,5	82,5%
As foto ideal é esta.	99	7,6	82,5%
As foto editadas ficaram muito diferentes.	111	10,1	92,5%
Os mapas grande encontram-se na parede da sala.	90	12,6	75%
Os mapa interativo serve de base para os trabalhos de casa.	85	14	70,8%
Os mapa principais ilustra todas as divisões administrativas..	101	10,3	84,2%
As cadeiras resistente aguentam mais peso	91	9,5	75,9%
As cadeira feia estão livres.	85	13	70,9%
As cadeira largas são para duas pessoas.	95	11,4	79,2%
Os pentes plástico duram muito mais.	94	12	78,3%
Os pente chinês são frágeis.	100	10,3	83,3%
Os pente resistentes não são fáceis de encontrar	100	8,8	83,3%
As pontes construída melhoraram a nossa vida.	105	9,3	87,5%
As ponte rodoviária permitem a circulação dos carros.	98	10,3	81,7%

As ponte ferroviárias deixam passar os comboios.	106	8,7	88,3%
As maçãs namibiana contêm muitos conservantes.	93	8,4	77,5%
As maçã natalina têm uma época muito curta.	91	9,9	75,9%
As maçã nacionais geram receitas para os agricultores familiares.	98	10,2	81,7%
Os geradores grande têm mais potência.	74	13	61,7%
Os gerador actual fornece energia à rua toda.	71	15,6	59,2%
Os gerador principais vieram da China.	89	12,1	74,2%
Os café familiar fecham cedo.	77	8,9	64,2%
Os café amigável proporcionam um bom ambiente.	79	9,2	65,9%
Os café amargos dá mais energia.	94	8,7	78,3%
As colheres pesada são para os adultos.	79	7,6	65,9%
As colher pequena servem de medida na pastelaria.	80	9,3	66,7%
As colher brilhantes só aparecem nos filmes.	99	11,1	82,5%
Média	92,57	10,3	77,15%

Tabela 39 - Número de informantes que reconhecem a agramaticalidade resultante da falta de concordância nominal de número por frase

Já em relação à capacidade de reconhecimento de desvios de concordância nominal de número, os resultados são mais baixos, sendo que a maior percentagem de reconhecimento é de 92,5% (na frase “As foto editadas ficaram muito diferentes.”) e a menor 59,2% (na frase “Os gerador actual fornece energia à rua toda.”).

Analisando as médias percentuais dos acertos em todas as frases, é possível verificar nas tabelas 38 e 39 que, de uma maneira geral, os informantes reconhecem mais desvios de concordância nominal de género, em que a média percentual de acerto é de 93,13, do que desvios de concordância nominal de número, em que a média percentual de acerto é de 77,15%.

É também possível verificar que os valores médios relativos ao desvio-padrão manifestam uma maior variação no reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número (DP = 10,30), do que no reconhecimento dos desvios de concordância de género (DP = 5,56).

Importa referir que houve, entre os participantes, quem conseguisse “sentir” agramaticalidade em frases totalmente gramaticais. Assim, entre as 30 frases gramaticais cujos sintagmas nominais sujeitos não continham qualquer desvio de concordância nominal de género ou de número, os resultados foram os seguintes:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	%
O livro prepara o aluno para os testes.	0	0%
O livro pesado fica na parte de baixo da estante.	0	0%
Os livros divertidos contam piadas.	0	0%
A foto lembra-me bons momentos.	3	2,5%
A foto rasgada estava no chão.	3	2,5%
As fotos verdadeiras não apareceram	0	0%
O mapa sempre esteve connosco.	3	2,5%
O mapa virtual não apresenta as alterações recentes da cidade.	2	1,7%
Os mapas pretos não são muito perceptíveis	2	1,7%
A cadeira caiu.	0	0%
A cadeira confortável tem uma almofada.	0	0%
As cadeiras delicadas exigem cuidado.	1	0,83%
O pente está guardado na mala.	0	0%
O pente largo dá um toque especial no cabelo.	0	0%
Os pentes importados chegaram.	0	0%
A ponte liga as duas margens do rio.	1	0,83%
A ponte vermelha tem quatro pilares.	1	0,83%
As pontes antigas precisam de manutenção.	0	0%
A maçã é uma fruta com muitos nutrientes.	2	1,7%
A maçã madura começa a chegar amanhã.	1	0,83%

As maçãs nutritivas vêm da Humpata.	1	0,83%
O gerador pode trabalhar a gasolina ou a gás.	0	0%
O gerador barulhento polui o ambiente.	0	0%
Os geradores vizinhos parecem ter melhor custo-benefício.	0	0%
O café é feito com o fruto do cafeeiro.	1	0,83%
O café moído precisa ser coado na preparação.	0	0%
Os cafés frios perdem o sabor.	0	0%
A colher serve para tomar sopa.	0	0%
A colher limpa estão na gaveta de cima.	1	0,83%
As colheres descartáveis foram para o lixo.	0	0%
Média	0,73	1%

Tabela 40 - Julgamento de frases gramaticais com que se pretendia avaliar a concordância nominal de género ou número

Os valores são muito baixos, mas passam a percepção de que nem todos os informantes conseguem de facto perceber que uma frase é gramatical. A média percentual de reconhecimento (erróneo) de agramaticalidade é de apenas 1%.

Frases integrando sintagmas nominais cujos núcleos são as palavras “foto” e “mapa” são as que se destacaram como aquelas em que os informantes mais dificuldades têm de reconhecer a gramaticalidade de concordância nominal de género, com 2,5% e, em relação ao número nominal, destacou-se a frase tendo como núcleo do sintagma nominal a palavra “mapa”, com 1,7%.

5.4.2. Resultados por constituinte afetado

Em relação ao constituinte do sintagma nominal afetado pelo desvio de concordância, as frases estavam conforme a explicação na tabela 41:

Desvios de concordância de género	Desvios de concordância de número
--	--

Constituinte afetado	N.º de frases	%	Constituinte afetado	N.º de frases	%
Det_artigo	10	50%	Adjetivo	10	33,33%
Adjetivo	10	50%	Nome	10	33,33%
			Nome + Adjetivo	10	33,33%

Tabela 41 - Distribuição dos desvios por constituinte afetado nas frases do teste de juízos de gramaticalidade

Conforme a tabela acima, para cada constituinte/desvio, formulamos 10 frases. A frase (70), ilustra aquelas em que os sintagmas nominais apresentam um desvio de concordância nominal de gênero pela alteração do determinante artigo e a frase (71) aquelas em que o desvio ocorre no adjetivo:

(70) **O maçã** estava saborosa.

(71) **A maçã assado** é boa para sobremesa.

Os desvios de concordância nominal de número por omissão da marca do plural no adjetivo do sintagma nominal estão representados na frase (72), os desvios por omissão da marca do plural no nome na frase em (73) e os desvios por omissão da marca de plural no nome e no adjetivo na frase em (74):

(72) **As maçãs natalina** têm uma época muito curta.

(73) **As maçã nacionais** geram receitas para os agricultores familiares.

(74) **As maçã namibiana** contêm muitos conservantes.

Os sintagmas nominais analisados, nas dez frases em que o desvio de concordância nominal de gênero estava localizado no determinante, continham apenas o determinante referenciado e o nome, núcleo do sintagma. Aplicado o teste de juízos de gramaticalidade, os resultados obtidos para estas frases foram os seguintes:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	DP	%
A livro está na mesa	117	3,6	97,5%
O foto saiu muito bem.	104	5,6	86,7%
A mapa ajuda na movimentação das pessoas e carros na cidade.	99	3,4	82,5%
O cadeira não aguentou o peso da Cassova.	116	2,2	96,7%
A pente alisou bem o cabelo.	112	4,9	93,3%
O ponte precisa de ser inaugurada.	109	6,1	90,8%
O maçã estava saborosa.	113	8,7	94,2%
A gerador funcionou bem toda a noite.	113	7,9	94,2%
A café não é recomendado para menores de idade.	114	8,9	95%
O colher surgiu no século XI.	118	8,6	98,3%
Média	111,50	5,99	92,92%

Tabela 42 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de género por alteração do determinante

Quando a agramaticalidade ocorre por alteração do determinante artigo, entre 82,5% (99) – resultado registado na frase “A mapa ajuda na movimentação das pessoas e carros na cidade” e 98,3% (118) – resultado registado na frase “O colher surgiu no século XI” – dos informantes (DP = 5,9) foram capazes de a reconhecer.

As frases em que o desvio de concordância nominal de género estava localizado no adjetivo eram constituídas por um determinante artigo, um nome (núcleo), e o respetivo adjetivo. Apresentadas aos informantes, obtivemos os seguintes resultados:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	DP	%
O livro nova necessita correção.	114	3,8	95%
A foto antigo estará em exposição.	107	5,6	89,2%
O mapa colorida sujou.	100	6,7	83,3%
A cadeira amarelo partiu.	117	0,9	97,5%
O pente fina arruma melhor o cabelo do bebé.	112	4,9	93,3%

A ponte partido impede a circulação das pessoas.	110	6,2	91,7%
A maçã assado é boa para sobremesa.	114	8,7	95%
O gerador económica aguenta muitas horas.	112	7,9	93,3%
O café gostosa vem da Gabela.	115	8,9	95,8%
A colher dourado é para enfeite.	119	0,6	99,2%
Média	112	5,42	93%

Tabela 43 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de género por alteração do adjetivo

Em frases integrando sintagmas nominais com desvio de concordância nominal de género localizado no adjetivo, as frequências de reconhecimento da agramaticalidade por parte dos informantes são mais altas, estando entre os 83,3% (100) e os 99,2% (119) dos informantes (DP = 5,42), reportando-se aos SN “o mapa colorida” e “a colher dourado”, respetivamente.

Em relação aos desvios de concordância de número, todos os desvios se manifestam pela omissão da marca do plural **-s** em um ou em dois constituintes do SN. Apresentadas as frases com sintagmas nominais em que a omissão da marca do plural acontece no adjetivo, os resultados obtidos foram os seguintes:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	DP	%
Os livros interessante estão no depósito.	94	12,5	78,3%
As fotos animada são divertidas.	99	9,8	82,5%
Os mapas grande encontram-se na parede da sala.	90	11,5	75%
Os cadeiras resistente aguentam mais peso.	91	10,5	75,8%
Os pentes plástico duram muito mais.	94	10,1	78,3%
As pontes construída melhoraram a nossa vida.	105	8,3	87,5%
As maçãs namibiana contêm muitos conservantes.	93	9,6	77,5%
Os geradores grande têm mais potência.	74	12	61,7%
Os cafés familiar fecham cedo.	77	7,9	64,2%
As colheres pesada são para os adultos.	79	7,4	65,8%
Média	89,60	9,96	74,66%

Tabela 44 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de número por omissão da marca do plural no adjetivo

Em frases contendo sintagmas nominais cujo desvio de concordância nominal de número se manifesta pela omissão da marca do plural no adjetivo, as taxas de reconhecimento de agramaticalidade variam entre os 61,7% (74) e os 87,5% (105) dos informantes (DP = 9,96), nas frases “**Os geradores grande** têm mais potência.” e “**As pontes construída** melhoraram a nossa”, respetivamente.

Apresentadas as frases com sintagmas nominais em que a omissão da marca do plural ocorre tanto no nome quanto no adjetivo, os resultados obtidos foram os seguintes:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	DP	%
Os livro aberto pertencem à Biblioteca.	90	8,1	75%
As foto ideal é esta.	99	8,8	82,5%
Os mapa interativo serve de base para os trabalhos de casa.	85	11,6	70,8%
As cadeira feia estão livres.	85	10,3	70,8%
Os pente chinês são frágeis.	100	9,2	83,3%
As ponte rodoviária permitem a circulação dos carros.	98	10,8	81,7%
As maçã natalina têm uma época muito curta.	91	11	75,9%
Os gerador actual fornece energia à rua toda.	71	10,1	59,2%
Os café amigável proporcionam um bom ambiente.	79	9,2	65,8%
As colher pequena servem de medida na pastelaria.	80	7,1	66,7%
Média	87,80	9,60	73%

Tabela 45 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância nominal de número por omissão da marca do plural no nome e no adjetivo

Quando a omissão da marca do plural ocorre no nome e no adjetivo, ao mesmo tempo, verifica-se que as taxas de reconhecimento da agramaticalidade, em média, baixam ligeiramente, oscilando entre os 59,2% (71) e os 83,3% (100) dos informantes (DP = 9,60), nas frases “**Os gerador actual** fornece energia à rua toda.” e “**Os pente chinês** são frágeis.”, reportando-se aos SN “os gerador actual” e “os pente chinês”, respetivamente.

Em relação aos desvios de concordância nominal de número traduzidos pela omissão da marca do plural no nome, os resultados do teste de juízos de gramaticalidade revelaram os resultados na tabela abaixo:

Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	DP	%
Os livro velhos estão rasurados	110	5,7	91,7%
As foto editadas ficaram muito diferentes.	111	4,8	92,5%
Os mapa principais ilustra todas as divisões administrativas.	101	6,1	84,2%
As cadeira largas são para duas pessoas.	95	3,5	79,2%
Os pente resistentes não são fáceis de encontrar.	100	7,5	83,3%
As ponte ferroviárias deixam passar os comboios.	106	6,9	88,3%
As maçã nacionais geram receitas para os agricultores familiares.	98	9,7	81,7%
Os gerador principais vieram da China.	89	9,6	74,2%
Os café amargos dá mais energia.	94	8,6	78,3%
As colher brilhantes só aparecem nos filmes.	99	7,8	82,5%
Média	100,30	7,02	83,59%

Tabela 46 - Reconhecimento de frases agramaticais com desvios de concordância de número por omissão da marca do plural no nome

Os dados acima demonstram que, quando a falta de concordância de número é desencadeada pela omissão da marca do plural no nome do sintagma nominal, mais informantes reconhecem a agramaticalidade das frases, pois as taxas de reconhecimento sobem para o intervalo entre 74,2% (89) e 92,5% (111) dos informantes (DP = 7,02), nas frases “**Os gerador actual** fornece energia à rua toda.” e “**As foto ideal** é esta.”, dizendo respeito aos SN “os gerador actual” e “as foto actual”, respetivamente.

5.4.3. Resultados por índice temático e género dos nomes

Para verificar se o índice temático dos nomes que servem de núcleo ao SN influenciavam o reconhecimento do desvio de concordância nominal de género, as frases foram formadas tendo em conta essa variável. A tabela abaixo representa a distribuição dos nomes selecionados:

Tema	N.º de frases	%
-a masculinos (mapa)	2	10%
-a femininos (cadeira)	2	10%
-o masculinos (livro)	2	10%
- o femininos (foto)	2	10%
-e masculinos (pente)	2	10%
-e femininos (ponte)	2	10%
Tema em Ø femininos (colher)	2	10%
Tema em Ø masculinos (gerador)	2	10%
Atemático masculinos (café)	2	10%
Atemático femininos (maçã)	2	10%
Total	20	100%

Tabela 47 - Número de frases com sintagma nominais sujeito contendo desvios de concordância de género de acordo com o índice temático do nome, núcleo do SN afetado

As frases que continham sintagmas nominais de tema Ø ou atemáticos eram em maior número porque agrupamos as duas categorias numa só no processo de análise, por conta de ambas não apresentarem explicitamente o tema nas formas do singular. Somadas às demais frases das classes apontadas, completavam-se as 20 frases elaboradas para avaliar a sensibilidade dos participantes em relação aos desvios de concordância nominal de género.

De acordo com os resultados do teste de juízos de gramaticalidade aplicado, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tema	Frase	N.º de informantes que reconhecem a agramaticalidade	%
-a M	A mapa ajuda na movimentação das pessoas e carros na cidade.	99	82,5%
	O mapa colorida sujou.	100	83,3%
Média		99,5	82,9%
-a F	O cadeira não aguentou o peso da Cassova.	116	96,7%
	A cadeira amarelo partiu.	117	97,5%
Média		116,5	97,1%
-o M	A livro está na mesa	117	97,5%
	O livro nova necessita correção.	114	95%
Média		115,5	96,3%
- o F	O foto saiu muito bem.	104	86,7
	A foto antigo estará em exposição.	107	89,2%
Média		105,5	88%
-e M	A pente alisou bem o cabelo.	112	93,3%
	O pente fina arruma melhor o cabelo do bebé.	112	93,3%
Média		112	93,3%
-e F	O ponte precisa de ser inaugurada.	109	90,9%
	A ponte partido impede a circulação das pessoas.	110	91,7%
Média		109,5	91,3
Tema em Ø M	A gerador funcionou bem toda a noite.	113	94,2%
	O gerador económica aguenta muitas horas.	112	93,3%
Média		112,5	93,8%
Tema em Ø F	O colher surgiu no século XI.	118	98,3%
	A colher dourado é para enfeite.	119	99,2%
Média		118,5	98,8%
Atemáticos M	A café não é recomendado para menores de idade.	114	95%
	O café gostosa vem da Gabela.	115	95,8%
Média		114,5	95,4%

Atemáticos F	O maçã estava saborosa.	113	94,2%
	A maçã assado é boa para sobremesa.	114	95%
Média		113,5	94,6%

Tabela 48 - Reconhecimento de frases agramaticais de acordo com o índice temático do nome, núcleo do SN-Sujeito afetado

As taxas médias de informantes que reconheceram como agramaticais as frases com desvios de concordância nominal de gênero são mais baixas nos casos das frases em que o sintagma nominal envolve nomes que, sendo femininos, o seu índice temático é -o (*foto*), ou que, sendo masculinos, têm o índice temático -a (*mapa*), com valores que se situam entre os 105,5 informantes, equivalentes a 87,9%, e os 99,5, correspondendo a 82,9% dos informantes, respetivamente.

Saliente-se também as taxas reconhecimento do desvio de concordância nominal de gênero em sintagmas nominais envolvendo nomes de tema em -e, masculino (*ponte*) e femininos (*penete*), em que as taxas médias são de 109,5 (equivalente a 91,3% dos informantes) e 112 (totalizando 93,3% dos informantes), respetivamente, por estarem abaixo das taxas médias de reconhecimento de agramaticalidade em sintagmas nominais envolvendo nomes de tema \emptyset ou atemáticos masculinos (94,6%) ou femininos (99,2%) ou ainda dos sintagmas nominais envolvendo nomes femininos de tema em -a – *cadeira* – (97,1%) e nomes masculinos de tema em -o – *livro* – (96,3%).

5.4.4. Resultados por classe de escolaridade dos informantes

A tabela a seguir ilustra os resultados do teste de juízos de gramaticalidade tendo em conta a classe de escolaridade em que os informantes se encontravam:

	Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade por classe de escolaridade	
	Gênero	Número

Classe	Média	DP	%	Média	DP	%
7. ^a classe	17,24	1,04	86,2%	20,97	3,97	69,9%
8. ^a classe	18,18	1,26	90,9%	23,83	4,53	79,4%
9. ^a classe	18,53	1,01	92,7%	22,9	4,57	76,3%

Tabela 49- Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade por classe de escolaridade dos informantes

Analisando os resultados relativos ao reconhecimento dos desvios de concordância de género, tendo em conta a classe de escolaridade em que os informantes se encontravam, pode verificar-se uma pequena e progressiva subida, podendo este resultado significar que há um ligeiro aumento na capacidade de reconhecer os desvios de concordância nominal de género à medida que a escolaridade dos informantes avança: 86,2% das frases, em média, para a 7.^a classe, 90,9% para a 8.^a classe e 92,7% para a 9.^a classe.

Entretanto, esse aumento da capacidade de reconhecimento da agramaticalidade não se regista de forma expressiva na concordância nominal de número, em que as percentagens de reconhecimento registam um aumento da 7.^a para a 8.^a classe (de 69,9% para 79,4%) e uma descida ligeira na 9.^a classe (para 76,3%).

Os desvios-padrão representados na tabela acima registam que as taxas de variação não são tão altas para o reconhecimento dos desvios de concordância nominal de género, isto é, entre 1,01 e 1,22, como para o reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número, cujos valores sobem para os situados entre os 3,97 e 4,57.

Para analisar a significância entre os resultados, corremos um teste Mann-Whitney que revelou haver uma diferença estatisticamente significativa entre os desvios de concordância nominal de género entre informantes da 7.^a classe, em relação aos da 8.^a classe ($U = 421,000$, $p = 0,001$) ou em relação aos da 9.^a classe ($U = 317,000$, $p = 0,000$). Porém não verificamos a mesma significância nos resultados dos informantes da 8.^a classe quando comparados aos da 9.^a classe ($U = 738,000$, $p = 0,249$):

Classes	Desvios de CNG	Mann-Whitney
7. ^a x 8. ^a classe	102,1 x 109,2	$U = 421,000, p = 0,001$
7. ^a x 9. ^a classe	102,1 x 115,9	$U = 317,000, p = 0,000$
8. ^a x 9. ^a classe	109,2 x 115,9	$U = 738,000, p = 0,249$

Tabela 50- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de gênero e a classe de escolaridade dos informantes

Em relação aos desvios de concordância nominal de número, o mesmo teste sobre os resultados revelou resultados semelhantes, ou seja, apenas não há significância estatística quando comparados os resultados de informantes da 8.^a classe com os da 9.^a classe ($U = 747,500, p = 0,301$). Em todos os outros casos há significância estatística, isto é, entre os resultados de informantes a frequentar a 7.^a classe em relação aos que se encontravam na 8.^a ($U = 433,000, p = 0,002$) e em relação aos que se encontravam na 9.^a classe ($U = 556,000, p = 0,020$):

Classes	Desvios de CNN	Mann-Whitney
7. ^a x 8. ^a classe	90,4 x 90,6	$U = 433,000, p = 0,002$
7. ^a x 9. ^a classe	90,4 x 91,2	$U = 556,000, p = 0,020$
8. ^a x 9. ^a classe	90,6 x 91,2	$U = 747,500, p = 0,301$

Tabela 51- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número por classe de escolaridade dos informantes

As tabelas 50 e 51 revelam uma semelhança de resultados entre os informantes da 8.^a classe e os da 9.^a classe, tanto os relativos ao reconhecimento dos desvios de concordância nominal de gênero, como os relativos ao reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número. Nos dois casos, não registamos qualquer significância estatística.

5.4.5. Resultados por idade dos informantes

Cruzámos, ainda, os resultados do teste de juízos de gramaticalidade com o fator idade dos informantes e os dados obtidos estão representados na tabela a seguir.

Idade	Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade de acordo com a idade					
	Gênero			Número		
	Média	DP	%	Média	DP	%
12 anos de idade	17,70	1,33	88,5%	20,70	3,84	69%
13 anos de idade	17,98	1,21	89,9%	22,70	5,34	75,7%
14 anos de idade	18,19	1,20	91%	23,38	3,90	77,9%
15 anos de idade	18,19	1,17	91%	23,33	3,65	77,8%

Tabela 52- Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade de acordo com idade dos informantes

De acordo com os dados acima, também podemos verificar que as taxas médias de reconhecimento da agramaticalidade de frases contendo desvios de concordância nominal de gênero são bastante altas, situando-se entre 88,5% e 91% e com pouca variação nas taxas de desvio-padrão (entre 1,17 e 1,33).

As taxas médias de reconhecimento de frases agramaticais contendo desvios de concordância nominal de número são mais baixas, situando-se entre 69% e 77,8% comparativamente às de gênero, apresentando, também desvios-padrão muito altos, entre os 3,65 e os 5,34.

Analisando estatisticamente os dados apresentados acima, apenas foi possível registrar significância estatística na diferença entre o reconhecimento de frases agramaticais contendo desvios de concordância nominal de gênero feito por informantes de 12 anos e os que foram feitos por informantes de 15 anos de idade ($U = 173,000$, $p = 0,049$). Em todos os outros casos não se registou tal significância ($p \geq 0,050$):

Idades	Desvios de CNG	Mann-Whitney
12 anos x 13 anos	103,1 x 108,6	$U = 465,500$, $p = 0,581$
12 anos x 14 anos	103,1 x 113,3	$U = 285,500$, $p = 0,146$

12 anos x 15 anos	103,1 x 112,1	$U = 173,000, p = 0,049$
13 anos x 14 anos	108,6 x 113,3	$U = 601,500, p = 0,264$
13 anos x 15 anos	108,6 x 112,1	$U = 366,500, p = 0,168$
14 anos x 15 anos	113,3 x 112,1	$U = 322,000, p = 0,791$

Tabela 53- Comparação estatística das diferenças entre os resultados de reconhecimento dos desvios de concordância nominal de género por idade dos informantes

No que respeita ao reconhecimento da agramaticalidade de frases com desvios de concordância nominal de número, o mesmo cenário se repete, ou seja, apenas há significância estatística entre os resultados dos informantes de 12 anos quando comparados com os de que 15 anos ($U = 118,500, p = 0,004$). Esta significância não se regista nos outros casos ($p \geq 0,050$).

Idades	Desvios de CNN	Mann-Whitney
12 anos x 13 anos	90,4 x 90,4	$U = 348,500, p = 0,057$
12 anos x 14 anos	90,4 x 93	$U = 245,000, p = 0,055$
12 anos x 15 anos	90,4 x 88,5	$U = 118,500, p = 0,004$
13 anos x 14 anos	90,4 x 93	$U = 684,500, p = 0,837$
13 anos x 15 anos	90,4 x 88,5	$U = 462,000, p = 0,999$
14 anos x 15 anos	93 x 88,5	$U = 306,500, p = 0,589$

Tabela 54-Comparação estatística das diferenças entre os resultados de reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número por idade dos informantes

5.4.6. Resultados por língua materna dos informantes

Em seguida, pretendíamos saber até que ponto é que o julgamento de frases contendo desvios de concordância nominal de número e de género sofreu influência da LM dos informantes. Os resultados são os seguintes:

	Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade de acordo com a LM	
	Género	Número

LM	Média	DP	%	Média	DP	%
Português	17,94	1,27	90%	21,53	4,79	71,8%
Língua bantu	17,82	1,23	89,1%	23,95	3,34	79,8%
Bilingues	18,39	1,09	92%	22,74	4,89	75,8%

Tabela 55- Médias de frases em que os informantes reconhecem a agramaticalidade de acordo com a LM dos informantes

A tabela acima demonstra que as percentagens de reconhecimento de frases agramaticais contendo desvios de concordância nominal de género são muito altas, todas acima de 89%, independentemente da LM dos informantes, e que os valores relativos aos desvios-padrão são muito baixos, situando-se abaixo de 1,50.

Em relação aos desvios de concordância nominal de número, as taxas também são muito próximas entre informantes com LM diferentes, porém muito mais baixas que as de reconhecimento de frases agramaticais contendo desvios de concordância de género, todas abaixo de 80%.

O teste de significância estatística das diferenças entre os resultados respeitantes ao número médio de informantes de LM diferentes que reconheceu corretamente a agramaticalidade das frases que continham desvios de concordância de género revelou que esta não existe entre quem tem o português como LM e quem tem uma língua bantu como materna ($U = 902,500$, $p = 0,569$) ou quem fala duas línguas desde o nascimento ($U = 638,000$, $p = 0,132$) ou ainda entre estes dois últimos grupos ($U = 434,500$, $p = 0,055$):

Classes	Desvios de CNG	Mann-Whitney
Português x LB	108,8 x 109,5	$U = 902,500$, $p = 0,569$
Português x Bilingues	108,8 x 110,4	$U = 638,000$, $p = 0,132$
LB x Bilingues	109,5 x 110,4	$U = 434,500$, $p = 0,055$

Tabela 56- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de género por LM dos informantes

Em relação ao reconhecimento da agramaticalidade de frases que continham desvios de concordância nominal de número, também não foi possível identificar uma diferença estatisticamente significativa entre resultados, quer quando comparamos os resultados dos falantes de português LM com os falantes de uma língua bantu como materna ($U = 692,500$, $p = 0,051$), quer quando comparamos os resultados daqueles com os dos informantes bilingues ($U = 687,500$, $p = 0,323$), quer ainda quando comparados os resultados destes dois últimos grupos ($U = 533,000$, $p = 0,496$):

Classes	Desvios de CNN	Mann-Whitney
Português x LB	91,4 x 93,5	$U = 692,500$, $p = 0,051$
Português x Bilingues	91,4 x 86,4	$U = 687,500$, $p = 0,323$
LB x Bilingues	93,5 x 86,4	$U = 533,000$, $p = 0,496$

Tabela 57- Comparação estatística das diferenças entre os resultados do reconhecimento dos desvios de concordância nominal de número por LM dos informantes

5.5. Comparação e discussão dos resultados

Para fazer inferências sobre os resultados apresentados, parece-nos conveniente retomar alguns dados de forma sintética, para que seja possível fazer comparações. Assim sendo, em relação aos dados globais, obtivemos a tabela 58:

Teste	Total de SN produzidos/ apresentados	% média de desvio / não reconhecimento de desvio	
		CNG	CNN
Teste de elicitación	2529	1,4%	3,6%
Teste de produção escrita	4179	1,5%	6,5%
Teste de gramaticalidade	80	7%	23%

Tabela 58 - Comparação dos resultados globais dos vários testes aplicados

O primeiro detalhe que salta à vista ao analisar a tabela 58 tem que ver com os valores significativamente baixos relativos aos desvios de concordância nominal nos testes de

elicitação e de produção escrita, quer de género, quer de número, e os valores altos de não reconhecimento da agramaticalidade por desvios de concordância nominal.

De acordo como os critérios de Labov (2003), os resultados do teste de elicitação e do teste de produção escrita sugerem a ocorrência de regras semicatóricas de concordância de género (percentagens de desvio inferiores a 2%), mas os resultados do teste de juízos de gramaticalidade são compatíveis com a ideia de existência de regra de concordância nominal de género variável (percentagem de não reconhecimento de 7%).

Mais expressivas foram as variações registadas nos desvios de concordância nominal de número, em que apenas nos resultados referentes ao teste de elicitação registamos a tendência para uma regra semicatórica (desvios inferiores a 4%). Nos testes de produção escrita e sobretudo no teste de juízos de gramaticalidade, a variação é mais notória (percentagens de desvios de 6,5% e de não reconhecimento de agramaticalidade de 23%), conforme se sugere na literatura revista. Considerando a primeira questão levantada na metodologia, pode dizer-se que não há variação relevante na produção da concordância nominal de género, mas que esta variação existe no reconhecimento da concordância nominal de género e que também existe, mais expressivamente, na produção e, sobretudo, no reconhecimento da concordância nominal de número. Sobre este assunto, e ao contrário do que se diz em Paulo (2019), Inverno (2009a; 2009b) e Adriano (2014b) já tinham alertado que as altas taxas de variação na realização da concordância nominal estão ligadas à falta de escolarização dos falantes, o que não é o caso dos nossos informantes.

Outro detalhe essencial está relacionado com as percentagens relativas aos desvios de concordância nominal de género muito mais baixos (1,4% e 1,5%) comparativamente aos desvios de concordância nominal de número nos testes de elicitação (3,6%) e de produção escrita (6,5%), assim como as percentagens mais altas de reconhecimento de agramaticalidade em frases contendo desvios de concordância nominal de género (93%) comparativamente ao reconhecimento em frases contendo desvios de concordância nominal de número (77%). Em termos de aquisição, estes dados demonstram que a atribuição de valor de género aos nomes e a respetiva concordância se consolida mais rapidamente que a concordância de número no processo de desenvolvimento linguístico,

uma tendência que não se regista em aprendentes de PLE, em que a concordância nominal de género é mais problemática que a concordância nominal de número (cf. Nhatuve, 2019; Martins, 2015).

Segundo Martins (2020a), “a facilidade de aquisição do género nominal por aprendentes nativos em comparação com a sua maior dificuldade por não nativos configura, de resto, uma tendência comum na aquisição/aprendizagem de várias línguas com esta categoria gramatical”. Recordamos que os nossos informantes estavam repartidos entre monolingues (falantes unicamente de português), bilingues precoces (falantes de português e de uma língua bantu) e bilingues tardios (em que uma língua bantu é materna) e todos eles apresentam resultados aproximados, não havendo, por isso, significância estatística entre os resultados obtidos por cada segmento da amostra em função da LM (cf. Tabela 63). Isto leva-nos à conclusão de que tanto nos casos em que o português é LM quanto aqueles em que é LNM, estando os aprendentes em escolarização, o género não é tão problemático, ou seja, as operações de atribuição de valor de género ao nome e a respetiva concordância são consolidadas de forma precoce.

Esta constatação vai ao encontro dos resultados de Figueiredo (2009: 39), em relação à comunidade de Almojarife, na variedade do português de São Tomé, ao observar que “a concordância de plural é mais afetada pela transmissão linguística irregular do que a concordância de género” e, por isso, muito influenciada por informações presentes no *input* da comunidade em que o aprendente está inserido, como defendido por Lucchesi (2000).

As pesquisas apresentadas sobre o português de Angola apresentam a concordância nominal variável como sendo um fenómeno da oralidade (Cf. Inverno 2009b, Adriano 2014b; Paulo, 2019). Entretanto, apesar do baixo número de ocorrências não convergentes com a concordância nominal plena, os dados obtidos através do teste de elicitación e de produção escrita ilustram que a escrita destes informantes também é afetada por este padrão.

Para perceber a relação dos resultados com outros fatores, fizemos várias análises de referência cruzada, considerando variáveis linguísticas e extralinguísticas. Assim, a

primeira análise feita foi em relação à variável constituinte do SN afetado, conforme espelhado na tabela 59:

Teste	Constituinte afetado	% média de desvio/não reconhecimento de desvio	
		CNG	CNN
Teste de elicitación	Nome + Adjetivo	2,7%	16,3%
	Esp + Nome	2,7%	-
	Adjetivo	5,6%	7,6%
	Nome	2,7%	72,8%
	Especificador	86,1%	3,3%
Teste de produção escrita	Adjetivo	17,5%	9,7%
	Nome	1,6%	81,7%
	Especificador	80,9%	4,9%
Teste de gramaticalidade	Especificador (artigo)	7,08%	-
	Adjetivo	7%	25,3%
	Nome	-	27%
	Nome + Adjetivo	-	16,4%

Tabela 59 - Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta o constituinte do SN mais afetado pelo desvio de concordância

Através da tabela 59 é possível perceber padrões claros na manifestação e no reconhecimento dos desvios de concordância nominal. Os dados demonstram que, quer no teste de elicitación, quer no teste de produção escrita, grande parte dos desvios de concordância nominal de **género** se (i) manifesta no especificador (86,1% e 80,9%, respetivamente). Estes dados são confirmados pelo teste de juízos de agramaticalidade, em que a percentagem média de informantes que não reconhecem o desvio que se manifesta neste constituinte é de 7,08%. Assim, confirma-se a hipótese 2.1. que foi

formulada, ou seja, há sim um constituinte mais afetado pelos desvios de concordância nominal de gênero: de acordo com os dados apresentados, o especificador é o constituinte mais afetado por desvios na produção, mas é reconhecido como desviante por 93% dos informantes, em média, no teste de juízos de gramaticalidade. A seguir ao especificador estão, por ordem de dificuldade, os desvios de concordância nominal de **gênero** que se manifestam (ii) no adjetivo e (iii) no nome e, por último, (iii) no nome e no adjetivo, com percentagens mais baixas de desvios no teste de elicitación e no de produção escrita (entre os 0% e os 17,5%).

Por outro lado, em relação aos desvios de concordância nominal de **número** a hipótese 2.1. também é confirmada: os desvios demonstraram um padrão, ou seja, manifestam-se com mais expressividade (i) no nome, núcleo do SN (72,8% no teste de elicitación e 81,7% no teste de produção escrita). No teste de reconhecimento de frases contendo desvios de concordância nominal de número, 27% dos informantes, em média, não reconhecem tais desvios.

A seguir ao nome, núcleo do SN, os demais desvios, por ordem de dificuldade, ocorreram com mais frequência no (ii) nome e no adjetivo, (iii) no adjetivo e, por último, (iv) no especificador (entre os 3,7% e os 16,3%).

Estes são dados importantes, na medida em que identificam os constituintes afetados por desvios de concordância nominal, sendo este o primeiro passo para a planificação e sistematização do processo de ensino dessa estrutura no ciclo de estudos de que os informantes fazem parte.

Casos em que o desvio de concordância de número se manifesta no nome, núcleo do SN, ou ainda no nome e no adjetivo também são reportados em situação de aquisição de PLE. É de referir ainda que a constatação dos desvios de concordância nominal de número por omissão da marca de plural no nome, núcleo de SN, é um padrão que já está bastante descrito na literatura, sendo que tais pesquisas apresentam o fenómeno como uma manifestação linguística que, praticamente, representa uma marca da VAP e que a sua ocorrência é registada, inclusive, em discursos de universitários (cf. Adriano, 2019a; Undolo, 2016). Entretanto, não podemos perder de vista que os dados aqui apresentados

e recolhidos junto de informantes ainda em escolarização não universitária apresentam taxas de frequência desse padrão e um grau de variação relativamente baixos.

Quando o assunto em discussão é o desvio de concordância nominal de género, o índice temático do nome é uma outra variável de pendur linguístico que tem sido evocada de modo a que se compreenda a sua relação com as dificuldades que os informantes possam apresentar. Os dados na tabela 60 refletem a referência cruzada entre os resultados e esta variável em específico:

Teste	Índice temático	% média de desvio/não reconhecimento de desvio
		CNG
Teste de elicitación	-a M	22,2%
	-a F	2,8%
	-o M	5,6%
	-o F	19,4%
	-e M	8,3%
	-e F	8,3%
	-∅ M e atemáticos	25%
	-∅ F e atemáticos	8,2%
Teste de produção escrita	-a M	7,9%
	-a F	31,7%
	-o M	14,4%
	-o F	0%
	-e M	0%
	-e F	4,8%
	-∅ M e atemáticos	31,7%
	-∅ F e atemáticos	9,2%
Teste de gramaticalidade	-a M	7,1%
	-a F	2,9%
	-o M	3,4%
	-o F	12%

	-e M	6,7%
	-e F	8,7%
	-∅ M e atemáticos	5,4%
	-∅ F e atemáticos	5,3%

Tabela 60 - Comparação dos resultados de concordância de género dos vários testes aplicados tendo em conta o índice temático do núcleo do SN

Os resultados apresentados na tabela 60 apresentam algumas diferenças entre os diversos instrumentos aplicados. Os sintagmas nominais envolvendo nomes que, sendo masculinos, têm índice temático **-a** apresentaram níveis altos de desvio no teste de elicitación (22,2%) e foram os mais difíceis de serem reconhecidos no teste de juízos de gramaticalidade (7,1%). Este padrão repetiu-se nos mesmos testes em relação a sintagmas nominais envolvendo nomes que, sendo femininos, têm índice temático **-o** (com 19,4% e 12%, respetivamente). Este é um comportamento linguístico também identificado por vários autores (como Ferreira, 2011; 2019; Li & Flores, 2019; Mariotto & Lourenço-Gomes, 2013 e Nhatuve, 2019) em alunos de PLE.

No teste de produção escrita, os resultados são diferentes. Os maiores índices de desvio de concordância nominal de género recaíram sobre nomes femininos com tema em **-a** (31,7%) em sintagmas envolvendo nomes masculinos com tema \emptyset ou atemáticos (31,7%) e sobre sintagmas nominais contendo nomes masculinos com tema em **-o** (14,4%). Conforme explica Martins (2020b: 177), “a ocorrência de desvios entre os nomes que representam o paradigma masculino/IT-*o* e feminino/IT-*a* é muito interessante porque indicia a desconfiança dos aprendentes em relação à confiabilidade de estes dois IT como marcadores do valor de género dos nomes e revela, também assim, a sua acuidade em relação à fraca robustez dos indícios morfológicos para este fim”.

Os dados apresentados confirmam a hipótese 2.2., pois há, de facto, índices temáticos nominais que propiciam mais ocorrências desviadas do padrão de Portugal, ainda que esses índices temáticos não sejam os mesmos em todos os testes. Enquanto nos testes de elicitación e de juízos de gramaticalidade os mais problemáticos são os índices temáticos **-a** de nomes masculinos e **-o** de nomes femininos, no teste de produção escrita os desvios

concentram-se em maior número nos SN contendo nomes masculinos com índice temático *-o* e feminino com índice temático *-a*.

Sabe-se que em testes de elicitación se espera que o informante produza determinadas palavras e, por isso, selecionam-se imagens (ou outro estímulo) com a finalidade de obter tais estruturas. Esta pretensão do investigador, além de limitar, de alguma forma, a capacidade de criação dos informantes, guia-os para um objetivo específico. Situação semelhante acontece em testes de juízos de gramaticalidade, em que as frases são previamente selecionadas pelo investigador. Tendo em conta estes pressupostos, podemos depreender que se justificam as dificuldades destes informantes em produzir/avaliar sintagmas nominais contendo nomes masculinos de tema em *-a* e femininos de tema em *-o*, pois, em dados de produção espontâneos, como os que foram recolhidos através do teste de produção escrita, sintagmas nominais com estes nomes apresentam frequências muito baixas ou nulas.

Sintagmas nominais contendo nomes de tema \emptyset ou atemáticos masculinos são os únicos que se apresentaram com valores mais ou menos expressivos em todos os testes (25% no teste de elicitación, 31,7% no teste de produção escrita e 5,4% de não reconhecimento dos desvios no teste de juízos de gramaticalidade). De recordar que os temas *-e* e \emptyset são apontados por Martins (2020b) como os mais problemáticos para os aprendentes de PLE quando figuram em nomes [-animados].

Vistas as variáveis linguísticas, cruzámos os resultados com as variáveis extralinguísticas. A tabela 61 espelha os resultados tendo em conta a variável classe de escolaridade:

Teste	Classe de escolaridade	% média de desvio/ não reconhecimento de desvio	
		CNG	CNN
Teste de elicitación	7. ^a classe	36,1%	48,9%
	8. ^a classe	41,7%	25%
	9. ^a classe	11,1%	26,1%
	7. ^a classe	31,7%	32,8%

Teste de produção escrita	8. ^a classe	53,9%	44,1%
	9. ^a classe	14,3%	23,1%
Teste de gramaticalidade	7. ^a classe	13,8%	30,1%
	8. ^a classe	9,1%	20,6%
	9. ^a classe	7,3%	23,7%

Tabela 61 - Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta a classe de escolaridade dos informantes

Nos dados na tabela 61, podemos verificar que, no teste de elicitção e no teste de produção escrita, as percentagens mais altas de desvios de concordância nominal de **género** são registadas nos dados dos informantes que se encontravam na 8.^a classe (41,7% e 53,9%), superando, portanto, os que se encontravam na 7.^a classe (36,1% e 31,7%). Apenas no teste de juízos de gramaticalidade, a percentagem média de informantes que não reconhece a agramaticalidade diminui progressivamente, à medida que a escolarização avança (9,1% na 8.^a e 7,3% na 9.^a classe), pois são os informantes da 7.^a classe que manifestam uma percentagem mais alta de não reconhecimento de frases contendo desvios de género (13,8%).

As percentagens da 8.^a classe também são as mais altas nos desvios de concordância nominal **número** do teste de produção escrita (44,1%), mas não no teste de elicitção, em que se registou um aumento progressivo dos resultados, mesmo que a diferença da percentagem entre os informantes da 8.^a classe (25%) em relação aos da 9.^a classe (26,1%) não seja expressiva, ou do teste de gramaticalidade, em que a 8.^a classe apresentou melhores resultados no reconhecimento (20,6%).

A relação entre a classe de escolaridade dos participantes e desvios de género confirma-se parcialmente, conforme a hipótese 3.1. Os testes estatísticos apenas revelaram significância nas diferenças entre os dados relativos à concordância nominal de género produzidos pelos informantes que se encontravam na 7.^a classe em relação aos da 9.^a classe em todos os instrumentos. Em outros casos, há variação de significância entre os testes, sendo significativa em alguns, porém não em outros. Sendo que a 7.^a é a classe

inicial do ciclo de estudos e a 9.^a a classe derradeira, a significância estatística revela que há um efeito efetivo da escolarização sobre o comportamento dos aprendentes no que a concordância nominal de género diz respeito.

Conforme explica Figueira (2004), a categoria de género (e a respetiva concordância) em situação de aquisição do português LM em Portugal é consolidada antes da entrada na educação formal, visto que as crianças, intuitivamente, se revelam capazes de identificar os valores de género e de realizar as relações de concordância em género corretamente. Lopes e Morgado (2020: 68) dizem que “por volta dos dois anos, as crianças conseguem reconhecer o valor de género das palavras” e trata-se de uma habilidade que se vai consolidando à medida que os anos de escolarização passam. Os nossos dados revelam que os efeitos da escolarização sobre a aprendizagem do género gramatical são mais visíveis a longo prazo; tratando-se resultados obtidos de adolescentes em processo de escolarização, a necessidade de explicitação do ensino da categoria de género e da concordância nominal de género, mesmo em classes mais avançadas, deve continuar a ser uma realidade, conforme a recomendação de Choupina *et al* (2016).

Nas diferenças registadas entre os dados relacionados com a concordância nominal de número, nenhuma significância se registou em todos os testes. Quando num teste a significância é estatisticamente significativa, no outro não o é. Este resultado sugere que não é possível afirmar que a variável escolaridade tenha efeitos comprovados sobre os resultados referentes à concordância nominal de número, sendo, portanto, nula a hipótese 3.1. É importante acrescentar que, apesar dos resultados altos do padrão de concordância plena registados nos dados globais, podemos ter aqui uma evidência da existência de um conflito de normas, pois a escola não consegue consolidar (pelo menos não totalmente) uma estrutura que foi possivelmente adquirida em situação de transmissão linguística irregular (conforme descrito em Luchessi, 2000 e em Lucchesi e Baxter, 2009), uma vez que também já foi dito que os angolanos convivem todos os dias com esse tipo de padrão (cf. Adriano 2019b).

Associada à da classe de escolaridade está a idade que tinham os informantes na altura da realização do estudo. A tabela 62 ilustra os dados de referência cruzada com esta variável:

Teste	Idade	% média de desvio/não reconhecimento de desvio	
		CNG	CNN
Teste de elicitación	12 anos	22,2%	27,2%
	13 anos	50%	24,4%
	14 anos	16,7%	13%
	15 anos	11,1%	17,4%
Teste de produção escrita	12 anos	19%	22,4%
	13 anos	39,7%	28,8%
	14 anos	28,6%	35,8%
	15 anos	12,7%	13,1%
Teste de gramaticalidade	12 anos	11,5%	31%
	13 anos	10,1%	24,3%
	14 anos	9%	22,1%
	15 anos	9%	22,2%

Tabela 62- Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta a idade dos informantes

De acordo com a tabela 62, apenas o teste de juízos de gramaticalidade apresentou um padrão progressivo no julgamento de frases com desvios de concordância de número e de género. Os resultados referentes ao não reconhecimento de frases agramaticais baixam ligeiramente à medida que a idade dos informantes sobe.

Nos demais testes há uma certa oscilação: as maiores percentagens de desvios de concordância nominal de género são registadas nos dados de informantes com 13 anos de idade nos dois testes e os resultados mais altos relativos aos de desvios de concordância nominal de número são registados em informantes com 12 anos no teste de elicitación e nos informantes com 14 anos de idade no teste de produção escrita.

Os dados de significância estatística também apresentam alguma oscilação, sendo que, em relação à concordância nominal de género, apenas registamos significância quando comparados os dados dos informantes de 12 anos com os dos informantes com 15 anos no teste de juízos de gramaticalidade. Com a concordância nominal de número acontece o mesmo, ou seja, apenas registamos significância estatística quando comparados os dados dos informantes de 14 anos e os de 15 no teste de elicitación, dos informantes de 12 e dos de 14 anos, dos de 13 anos e os de 14 anos no teste e produção escrita e dos de 12 e os de 15 anos no teste de juízos de gramaticalidade. Em decorrência, confirma-se parcialmente a relação entre desvios de concordância nominal e a idade dos informantes, conforme a hipótese 3.2., ou seja, esta relação confirma-se quando comparados os dados dos alunos mais novos (12 anos) com os dos mais velhos (15 anos), mas não quando os alunos possuem idades aproximadas.

Tal como foi dito, em Figueira (2004) e em Lopes e Morgado (2020), refere-se que a categoria de género é adquirida nos primeiros anos de vida e consolidada à entrada na escola. O mesmo é dito sobre a concordância de número em Perdigão (2015) e Costa (2010). Mesmo em PLE, a concordância sintática respeitante a esta última categoria estabiliza-se relativamente cedo (cf. Martins, 2015). Porém os dados recolhidos dos nossos informantes ilustram uma tendência a um prolongamento das dificuldades, mesmo em idades mais avançadas, isto é, aos 15 anos, mais expressivas na concordância nominal de número.

Entretanto, uma análise atenta dos resultados nos permite perceber um certo progresso nos resultados obtidos (repare-se, por exemplo, a redução dos desvios de concordância nominal de género na 9.^a classe, onde se integram quase todos os informantes de 15 anos).

Uma outra variável a considerar na análise dos resultados foi a LM dos informantes. Tem sido defendido que a grande parte dos desvios de concordância nominal é resultante do processo de interferência linguística, por conta do facto de muitos falantes angolanos terem contacto com várias línguas. Entre os nossos informantes conseguimos identificar três grupos: os que têm o português como LM, os que têm uma língua bantu como materna e os que são bilingues. A tabela 63 ilustra esses resultados:

Teste	LM	% média de desvio/não reconhecimento	
		CNG	CNN
Teste de elicitación	Português	61,1%	39,1%
	Língua bantu	19,4%	34,8%
	Bilingues	19,4%	26,1%
Teste de produção escrita	Português	55,6%	45,9%
	Língua bantu	22,2%	33,2%
	Bilingues	22,2%	21,5%
Teste de gramaticalidade	Português	10%	28,2%
	Língua bantu	10,9%	20,2%
	Bilingues	8%	24,2%

Tabela 63- Comparação dos resultados dos vários testes aplicados tendo em conta a LM dos informantes

Quer nos resultados referentes aos desvios de concordância nominal de género, quer nos resultados de concordância nominal de número são os informantes cuja LM é o português que apresentam percentagens mais altas de concordância não plena nos testes de elicitación e produção escrita. Do mesmo modo, no teste de juízos de gramaticalidade, os informantes que têm como LM é o português obtiveram os resultados mais altos de não reconhecimento de frases agramaticais contendo desvios de concordância nominal de número (28,2%) e de não reconhecimento de agramaticalidade em frases contendo desvios de concordância de género, sendo os resultados destes informantes (10%) muito próximos dos resultados dos informantes cuja LM é uma língua bantu (10,9%).

Analisados estatisticamente os dados referentes aos desvios de concordância nominal de género, apenas registamos significância nos resultados dos informantes de português LM quando comparados aos resultados dos bilingues no teste de produção escrita. Em todos os outros casos deste teste, assim como dos testes de elicitación e de juízos de gramaticalidade, não registamos qualquer significância estatística. Esta constatação faz

com que se infirme a hipótese 3.3., não havendo, por isso, relação entre os dados registados e a LM dos informantes.

Em Ferreira (2019: 294) registam-se alguns desvios de concordância de género que ocorrem, segundo a autora, por “transferência direta do valor de género de nomes das línguas maternas dos aprendentes”. Não sendo as estruturas destes nomes na L1 equivalentes ao mesmo valor na língua-alvo, resultam em desvio. Este dado é importante na medida em que nos passa a noção de que uma língua adquirida anteriormente pode influenciar a aprendizagem da L2. Porém, nos dados analisados, não registamos diferenças significativas entre os dados dos informantes que têm o português como LM e os que têm essa língua como segunda, sendo a materna uma língua do grupo bantu. E, em alguns casos, estes últimos estiveram melhores do que aqueles primeiros. Este dado leva-nos a descartar parcialmente a variável LM entre os fatores que influenciam a concordância nominal de género.

Nos resultados referentes ao desvio de concordância nominal de número, não registamos qualquer significância estatística entre os três grupos, isto, entre falantes de português LM, falantes de língua bantu LM e bilingues.

Podemos, com base nisso, inferir que, a ter havido um efeito do contacto com as línguas bantu na tendência para uma concordância nominal em número não plena, esse efeito reportar-se-á a fases iniciais da formação do VAP, pois o que os dados revelam é que os falantes de PLM já assimilaram um padrão variável. Este é um resultado também encontrado em Pessela (2020) em relação à concordância nominal de número.

5.6. Implicação dos padrões de concordância identificados no processo de ensino

Estudos que visam descrever o desenvolvimento linguístico de falantes de uma determinada língua são fundamentais para a efetivação do processo de ensino dessa língua. De acordo com Mariotto e Lourenço-Gomes (2013: 1280) “a descrição e a sistematização dos dados [linguísticos] são necessários e devem ser acrescidos à prática

do ensino e às intuições que por vezes nos guiam, permitindo aos profissionais uma maior segurança para orientar os estudantes em diferentes fases da aprendizagem”. Além disso, e sendo certo que a definição de políticas educativas e linguísticas é uma responsabilidade de instâncias nacionais, “seria desejável que essas políticas oferecessem um leque suficientemente amplo de opções, de maneira a que os centros de decisão regionais e mesmo as escolas tivessem a liberdade de optar pelas formas de educação mais adequadas a cada situação concreta” (Martins & Pereira, 2011: 55). Desta forma, os resultados agora apresentados constituem um excelente ponto de partida para que se possam traçar tais políticas e, posteriormente, ensinar a concordância nominal de género e de número.

Os resultados globais demonstraram que, entre os nossos informantes, a concordância nominal, ao contrário do que se tem descrito, não apresenta padrões tão variáveis quanto se poderia supor, pois, quer no teste de elicitación, quer no teste de produção escrita, os resultados referentes aos desvios de concordância nominal de género e de número não chegam a 7%. Esta tendência é confirmada pelo teste de juízos de gramaticalidade em que os reconhecimentos estão todos acima dos 75%.

Deste ponto de vista, e considerando que os informantes ainda se encontram em formação, tendo pela frente de 3 a 6 anos de escolarização para a conclusão do nível médio⁶⁰, podemos dizer que o seu desenvolvimento linguístico decorre de forma bastante estável, tendo ainda a possibilidade de consolidar o padrão de concordância nominal plena nos anos seguintes. A preocupação de ter como alvo a concordância plena é resultante das medidas educacionais angolanas que (ainda) estão assentes sobre a variedade do português de Portugal, não havendo, na prática, qualquer orientação oficial no sentido de “apoiar” a livre formação da VAP.

Os dados apresentados ilustram um alto grau de estabilidade na realização da concordância nominal de número, mas uma forte tendência de fixação de uma regra variável no caso da concordância nominal de género. Ora, isto não quer dizer que não se deva atentar para a concordância nominal de forma específica no processo de ensino da

⁶⁰ O ensino Médio em Angola é constituído por 3 classes para cursos pré-universitários - PUNIV (Subsistema de Formação Geral) e 4 anos para os cursos de formação profissional (Subsistemas de Formação Técnico-Profissional e Formação de Professores).

língua. Quando analisados os padrões registados tendo em conta a categoria nominal, verificamos que a capacidade de desenvolvimento das competências relacionadas com a concordância nominal de número está menos desenvolvida do que as que têm que ver com a concordância nominal de género. Também já vimos que esta é uma tendência inversa à que se tem registado na aprendizagem de PLE (cf. Secção anterior).

A percepção imediata destes resultados é a de que a concordância nominal de número deva merecer uma atenção especial durante a concretização do processo de ensino, sendo que os resultados referentes a esta categoria apresentam maior variação. Contudo, é imprescindível que o processo de ensino seja organizado para que professor possa agir de acordo com os padrões identificados, ou seja, dado ênfase às situações mais complexas para os alunos.

Conforme orientam Gonçalves e Siopa:

depois de uma análise dos diferentes subtipos de “erros” cometidos numa dada área gramatical, podem ser realizadas as seguintes actividades: (i) identificação dos “erros” e dos contextos em que ocorrem; (ii) agrupamento dos “erros” de acordo com os diferentes subtipos estabelecidos; (iii) pesquisa e selecção das regras gramaticais da língua portuguesa que permitam a “correção dos erros” recolhidos; (iv) produção e realização de exercícios adequados aos problemas identificados, com auxílio de bibliografia adequada (gramáticas e dicionários), e (v) elaboração de exercícios de expressão escrita, revistos e “editados” pelos próprios estudantes, de modo a consolidar a aprendizagem efectuada (Gonçalves & Siopa, 2005: 16).

Considerando esta orientação, é possível aplicá-la aos nossos resultados, sendo que as fases (i) e (ii), passam pela identificação dos padrões registados nos dados analisados e recolhidos através dos testes aplicados. Assim, entre as variáveis de análise, a que mais influenciou os resultados é o “constituente afetado”.

Atendendo a esta variável, e tratando-se da concordância nominal de género, as dificuldades dos informantes são mais acentuadas (i) quando o desvio se manifesta por alteração do especificador, em que as percentagens de desvios são de 86,1% no teste de

elicitação e 80,9% no teste de produção escrita e as não de reconhecimento de frases agramaticais de 7,08%, no teste de juízos de gramaticalidade.

Além dos desvios que se manifestam por alteração dos especificadores, deve-se atentar para os (ii) desvios que se manifestam no adjetivo (5,6% na produção de frases através do teste de elicitação, 17,5% no teste de produção escrita e 7% de não reconhecimento da agramaticalidade em frases contendo desvios) e (iii) no nome (5,6% no teste de elicitação e 1,6% no teste de produção escrita), em que as percentagens de ocorrência de desvios, apesar de mais baixas, precisam igualmente de alguma atenção.

Além de ter em conta este padrão, é necessário considerar outro fator linguístico, o que tem que ver com as classes temáticas dos nomes que integram os sintagmas nominais analisados. De uma maneira geral, os dados variam de teste para teste, mas saliente-se aqui a alguma dificuldade de produção/identificação do género nominal em SN com nomes que, sendo femininos, têm o índice temático -o (19,4% de desvio no teste de elicitação e 12% de não reconhecimento no teste de juízos de gramaticalidade) e em SN com nomes que, sendo masculinos, têm o índice temático -a (22,2% de desvio no teste de elicitação e 7,1% de não reconhecimento no teste de juízos de gramaticalidade).

De acordo com Martins (2020b: 177), os “estudos que assinalam índices elevados de acerto na identificação do valor de género dos nomes baseiam-se em itens lexicais que figurarão, com toda a probabilidade, entre os mais conhecidos dos aprendentes”. Os resultados analisados demonstram exatamente isso: o nome masculino com tema em -a elicitado e integrado nas frases de teste de juízos de gramaticalidade (*mapa*) e nome feminino de tema em -o (*foto*) são evitados em produções mais espontâneas, pois no teste de produção escrita registamos pouca ou nenhuma frequência de nomes com estas características (7,9% para -a masculino e 0% para -o feminino). Este é um claro indicador de que o ensino deve atentar também para esta especificidade.

Em todos casos registados, os desvios de concordância nominal de género acontecem essencialmente por dificuldades na seleção dos determinantes (*este colher*) e por flexão de palavras não o permitem (*um geradora*); em termos pedagógicos, é nestes padrões em que os agentes de ensino devem trabalhar, estabelecendo uma permanente comparação com as estruturas-alvo.

O passo seguinte para a concretização do processo de ensino da concordância nominal é a seleção dos métodos. De acordo com Gonçalves e Siopa (2005):

propõe-se a adopção dos métodos que permitem aos estudantes atingirem um maior grau de autonomia, proporcionando a consecução de objectivos cognitivos e afectivos, e implicando um maior grau de envolvimento, o que, idealmente, resultará numa maior motivação para o desenvolvimento da sequência de aprendizagem (Gonçalves & Siopa, 2005: 16).

De acordo com Martins (2020b), na seleção dos métodos para o ensino da concordância nominal de género, é “defensável a promoção de estratégias de memorização do valor de género nominal item a item nos casos de nomes que recorrem, com desvios, nas atividades linguísticas de aprendentes de diferentes níveis de proficiência”. Em relação a esta categoria, Choupina *et al.* (2016) defendem um ensino explícito que

afaste a confusão induzida por critérios não linguísticos (conhecimento dos referentes no mundo real, categoria de sexo dos referentes) e, em segundo, que distinga os dois sistemas formais da língua: o sistema de classes, que apenas se apresenta como uma categorização temática, abstrata e formal, com repercussões morfológicas, e o sistema de género, que se apresenta como uma categoria sintática, com impacto na concordância entre diferentes elementos linguísticos, ao nível dos sintagmas e das frases. Assim, o ensino deve mobilizar critérios linguísticos como: (i) mecanismos de concordância e sua importância; (ii) género intrínseco e género sintático; (iii) processos morfológicos e processos morfossintáticos de formação de palavras e valor de género (Choupina, *et al.*, 2016: 228).

De forma mais específica, Lopes e Morgado (2020: 73) defendem que o ensino da categoria de género “deve iniciar-se pelos nomes de género inerente e só, posteriormente, é que devem ser abordados os nomes de género sintático”⁶¹ e sugerem uma abordagem

⁶¹ A autora distingue o género inerente, quando “o valor de género é atribuído no léxico, ou seja, é arbitrário e intrínseco ao próprio radical nominal, sendo a sua aquisição feita de forma intuitiva (como em *mesa* e *tribo*), e género sintático, quando “o valor de género é construído sintaticamente, implicando, por isso, processos morfológicos ou morfossintáticos de especificação temática ou de formação de bases complexas ou compostas” (Lopes & Morgado, 2020: 66).

que respeite um “faseamento: nomes comuns não animados de género inerente, nomes comuns animados de género inerente, nomes comuns não animados de género sintático e nomes comuns animados de género sintático”.

Por outro lado, em relação à concordância nominal de número, em ordem de importância, maior atenção deve ser empreendida sobretudo às dificuldades que se manifestam (i) por omissão da marca do plural no nome (71,7% dos desvios no teste de elicitación, 81,3% dos desvios no teste de produção escrita e uma percentagem de apenas 7% de não reconhecimento de frases com desvios no teste de juízos de gramaticalidade), mas também àquelas que se manifestam (ii) por omissão da marca do plural no adjetivo (7,6% no teste de elicitación, 9,6% no teste de produção escrita e 25,3% de não reconhecimento dos desvios em frases agramaticais no teste de juízos de gramaticalidade), (iii) no nome e no adjetivo (16,3% no teste de elicitación, 3,7% no teste de produção escrita e 16,4% no não reconhecimento dos desvios em frases agramaticais no teste de juízos de gramaticalidade).

A fase (iii) da proposta de Gonçalves e Siopa (2005) passa pela identificação das regras gramaticais que se aplicariam nos casos identificados, tendo em conta a norma gramatical recomendada para o ensino. Este aspeto é reforçado por Martins (2020b: 181), ao referir que, em relação à concordância nominal de género, “as intervenções pedagógicas devem, portanto, estar especialmente centradas no reconhecimento e na consolidação de padrões de concordância sintática plena, quer entre especificadores e nomes, quer entre nomes e adjetivos biformes”.

Nos casos analisados, os desvios de concordância nominal de número ocorrem por omissão da marca do plural em um (*as cadeira*) ou dois constituintes do sintagma nominal (*estas colher brilhante*). Este deve, portanto, ser o ponto de partida para a sistematização do processo de ensino, estabelecendo uma permanente comparação com as estruturas-alvo.

A concordância nominal de número é mais transparente, quando vista do ponto de vista linguístico, por expressar-se, em português, nos planos morfológico e sintático, de um modo previsível e transparente (Peres, 2013), como já referimos. Contudo, é nesta categoria em que os nossos informantes apresentaram mais dificuldades. Esta constatação

é indicadora de que a seleção dos métodos para o ensino da concordância nominal de número deve basear-se também em fatores externos à língua, como o *input* a que os aprendentes estão expostos, uma vez que os dados revelaram algum conflito linguístico entre as formas de concordância plena e as de concordância parcial que nem a idade, nem a escolarização conseguiram ultrapassar em absoluto.

Sitoe (2015: 45) apresenta uma orientação direcionada a, “através de exercícios estruturais, promover o treino das regras de concordância nominal de número nessas estruturas”. Uma vez que a concordância nominal de número tem um caráter morfossintático, cabe ao professor atentar para todos os padrões possíveis de realização da concordância e, se possível, para as estruturas identificáveis no *input* linguístico, isto é, dando prioridade à flexão do nome e às suas relações de concordância, sendo a classe em que os informantes apresentam mais dificuldades.

Ao olhar para os programas e manuais de Português, é fundamental compreender que eles deveriam ser “bons instrumentos para ajudar os alunos a comunicar oralmente e por escrito, a ler criticamente textos e, sobretudo, a desenvolver reflexões gramaticais” (Silva, 2016: 146). Em relação à concordância nominal, seria necessário planificá-la em todos os seus aspetos, considerando, sobretudo, as questões morfossintáticas, mas também semânticas e lexicais.

Independentemente da carga horária (definida pelo órgão de gestão de ensino) e das estratégias a serem adotadas no processo de ensino (sugeridas pelos programas e/ou selecionadas pelo professor), pensamos que o tratamento do conteúdo deve obedecer a seguinte sequência:

1. Estudo das classes de palavras
2. Estudo das relações de concordância
 - 2.1. A concordância nominal
 - 2.1.1. O género nominal (retoma)
 - 2.1.2. A concordância nominal de género
 - 2.1.3. O número nominal (retoma)
 - 2.1.4. A concordância nominal de número
 - 2.2. A concordância verbal

O estudo das classes de palavras, assim como a variação que afeta algumas, é imprescindível para a categorização de palavras por traços morfológicos específicos, permitindo que o aprendente conheça as propriedades/manifestações flexionais que a podem afetar e descubra os padrões, para os casos em que tal se aplique.

Depois de estudar as classes de palavras, assim como as suas subclasses – como por exemplo subclasses dos nomes contáveis *versus* não contáveis, animados *versus* inanimados, próprios *versus* comuns ... –, devem ser ensinadas as relações de concordância nominal de género e de número, precedidas pelas distinções morfológicas, morfossintáticas ou ainda lexicais que estas duas categorias podem mobilizar.

Ademais, a apresentação do conteúdo nos manuais escolares deve refletir de forma fiel a sequência que os programas de português apresentam, para facilitar o processo de organização progressiva do ensino, independentemente das estratégias específicas que serão escolhidas e apresentadas sugestivamente ao professor, situação que não foi registada na análise feita.

Por fim, e porque o ensino está ligado à conceção e aplicação de políticas de língua, é importante ter sempre presente a noção de variação linguística em todos os níveis dos intervenientes ao processo de ensino. Como diria Bernardo (2017: 49), o Estado deve “desenvolver políticas que tenham em atenção a realidade linguística do país e o professor é chamado a abandonar o normativismo exacerbado, a desmistificar o ensino, visto que o Português utilizado nas diversas esferas da vida social em muito pouco se relaciona ao PE”. Deve-se, portanto, promover “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos, atenta às diferenças entre cultura que representam e a da escola, e que mostra ao professor como encontrar formas efetivas de consciencializar sobre as diferenças” (Bortoni-Ricardo, 2004: 38).

5.7. Resumo do capítulo

Neste capítulo, tratou-se essencialmente de apresentar os resultados da investigação e de discuti-los com base na revisão bibliográfica que foi feita. Mais especificamente

apresentaram-se o número total de desvios de concordância nominal de gênero e de número, obtidos nos testes de elicitación e de produção escrita, e o número total de informantes que reconhecem frases contendo desvios de concordância nominal de gênero ou de número.

Depois dos resultados globais, foram apresentados os mesmos resultados cruzados com a variável constituinte do SN afetado pelo desvio e, para o caso da concordância nominal de gênero, com o índice temático do nome, núcleo do SN, bem como com outras variáveis extralinguísticas, mais especificamente a classe de escolaridade, a idade e a LM e dos informantes. Feito isto, seguiu-se a comparação dos resultados, a discussão, assim como as implicações pedagógicas que destes dados podem decorrer.

Em relação aos resultados globais, foi possível verificar que os desvios de concordância nominal apresentam uma tendência para regras semicatóricas, apesar de registarmos mais variação na realização da concordância nominal de número. Estes resultados confirmam, em certa medida, a variação descrita pela literatura, pois, ao contrário do que se regista na concordância nominal de número, os desvios de concordância nominal de gênero têm sido associados à pouca escolarização, sendo, por isso, importante considerarmos o papel do *input* linguístico dos informantes e a possibilidade de um conflito de normas na realização/reconhecimento da concordância nominal de número.

Tanto a concordância nominal de gênero, quanto a concordância nominal de número apresentam padrões visíveis quando analisados os desvios registados nos testes de elicitación e de produção escrita, assim como no reconhecimento de frases contendo sintagmas nominais agramaticais no teste de juízos de gramaticalidade. No caso da concordância de gênero, as dificuldades registam-se sobretudo por alteração do especificador, seja ele determinante ou quantificador, mas também, e em números menos expressivos, no adjetivo e no nome. Por seu turno, as dificuldades relacionadas com o número nominal manifestam-se essencialmente no nome, núcleo do SN, mas também no nome e no adjetivo (ao mesmo tempo) e no adjetivo.

Em relação ao índice temático, SN contendo nomes masculinos de tema *-o* (*livro*) e nomes femininos de tema *-a* (*cadeira*) apresentaram-se como mais problemáticos no teste de produção escrita, em que a redação é mais ou menos espontânea, mas não no teste de

elicitação ou no reconhecimento de agramaticalidades, onde os núcleos com tema *-a* (*mapa*) e com o tema *-o* (*foto*) apresentam altas percentagens de desvios. Os nomes de tema \emptyset e atemáticos, masculinos (*café*) ou femininos (*maçã*) são os únicos que representaram alguma dificuldade para os informantes em todos os testes.

Neste capítulo, demonstra-se ainda que as variáveis extralinguísticas (classe de escolaridade, idade e LM dos informantes) não influenciaram de forma homogénea os resultados em todos os testes. Houve muita variação na significância estatística quer entre as subcategorias de cada uma das variáveis, quer entre os testes. Entretanto, os efeitos da idade e da escolarização são sentidos a longo prazo, pois há diferenças expressivas quando comparados os dados dos informantes da 7.^a classe (uma grande maioria com 12 anos de idade), com os dos informantes da 9.^a classe (em que se integram quase todos com 15 anos).

Todos estes dados mobilizaram a abordagem que se faz na última secção do capítulo (secção 2.6.), em que se tratou das implicações que os padrões identificados possuem para o processo de ensino-aprendizagem da concordância nominal.

CONCLUSÕES GERAIS

Este trabalho de investigação tem origem na constatação, através do estado da arte e da observação pessoal, da existência de variação na realização da concordância nominal quer de género, quer de número, por parte de falantes da VAP.

A concordância, em diferentes línguas, envolve os valores que sintaticamente são atribuídos por este processo na estrutura frásica. Estes valores são chamados por Corbett (1980; 2003; 2006; 2009) de categorias (ou características) de concordância.

Em português, a concordância nominal de **número** e de género se manifesta através da covariação que se estabelece no interior de um SN relativamente a essas categorias gramatical de número, entre o nome ou que constitui o núcleo do sintagma e as palavras que são marcadas para essa categoria gramatical: (i) especificadores, incluindo determinantes e quantificadores, ocorrendo canonicamente à esquerda do núcleo, e (ii) formas adjetivais, ocorrendo quer em posição pré-nominal quer e mais frequentemente em posição pós-nominal (Raposo & Brito, 2020).

Conforme descrito no capítulo I, Angola é um país multilingue, em que, além do português, se falam pelo menos nove outras línguas do grupo bantu e duas pertencentes aos grupos que descendem dos que habitavam este território antes da chegada dos povos bantu, os Khoisan e os Vátwa. Nesta miscelânea linguística, o português é essencialmente LS para a maior parte dos falantes, mas já tem adquirido novos estatutos, como o de LM, sendo a língua recomendada para a escola e para a administração pública e, também, a única que garante a unidade nacional.

Quando vistos do ponto de vista do português, o género e o número nominais, assim como as respetivas relações de concordância, são fenómenos linguísticos que se manifestam com complexidade distinta para os diferentes tipos de aprendentes de PLNM. Tanto em LE quanto em LS é possível verificar nos dados apresentados limitações muito específicas: na concordância nominal de género das interlínguas dos aprendentes destaca-se a preferência pelo masculino por defeito (cf. White *et al.* 2004, Harris, 1991, Martins, 2015; Ferreira 2019), sendo possível diminuir esta limitação à medida que a aprendizagem avança; na concordância nominal de número, o destaque recai para a sua

realização parcial, em que, quase sempre, o determinante assume maior relevo como o elemento em que se marca o plural (Li & Flores, 2019; Martins, 2015; Nhatuve, 2019).

Os dados linguísticos presentes na bibliografia analisada demonstram que, em PLM, a concordância nominal de género e de número é uma propriedade adquirida muito cedo e que se consolida nos primeiros anos de escolarização. Pelo contrário, em PLE, a concordância nominal em número é mais fácil de ser adquirida e a de género é mais difícil. Entretanto, os mesmos dados apontam para que, em situação de PLS, ocorra o contrário, ou seja, grande parte dos desvios de concordância nominal de género são identificados em falantes não escolarizados, mas os desvios de concordância nominal de número não são significativamente ultrapassados, ocorrendo, até, em falantes escolarizados.

Tendo em conta estas especificidades de aquisição/aprendizagem, há uma premente necessidade de compreensão do grau de influência do processo de escolarização e do conhecimento metalinguístico que este promove no desenvolvimento linguístico da concordância nominal. Por conseguinte, o capítulo III destinou-se a estabelecer uma relação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento metalinguístico no processo de ensino-aprendizagem das línguas e, mais especificamente, do português. Foi possível evidenciar que, apesar de os dois tipos de conhecimento serem de difícil delimitação, a perceção mais comum concebe o conhecimento linguístico como aquele que é adquirido naturalmente, em consequência do processo de socialização nos primeiros anos de vida, e o conhecimento metalinguístico como aquele que decorre de conceptualizações sobre as estruturas linguísticas que são utilizadas (Barrera e Maluf, 2003; Cadzen, 1975; Martins, 2008; Yavas, 1988).

Depois de compreendidos os dois tipos de conhecimentos, relacionamo-los com o processo de ensino, ainda que sejam muitos os estudos que confirmam a presença do conhecimento metalinguístico antes de os falantes passarem por qualquer tipo de educação formal (cf. Ellis & Shintani, 2014; Martins, 2008; 2011). Assim sendo, também é certo de que atividades metalinguísticas em sala de aulas são essenciais ao desenvolvimento linguístico, sobretudo de uma LNM (Castro, 2015; Loewen, 2014). Foi este pressuposto que nos levou a analisar os programas e manuais de Português do I ciclo do ensino secundário de Angola, para perceber como a questão da concordância nominal

é tratada do ponto de vista da conceptualização no processo de ensino. Desta análise, foi possível verificar que os programas de ensino contemplam apenas o “estudo do nome e a sua flexão” (todas as classes) e a concordância entre sujeito e o verbo e entre sujeito e predicativo (9.^a classe), não havendo espaço para o estudo da concordância nominal, mais concretamente, que seria de extrema valia.

Com base na pressuposição de que os alunos do I ciclo em Angola também pudessem apresentar um domínio variável da concordância nominal de género e de número, pretendíamos, em jeito de objetivos, identificar padrões de concordância, para perceber quais as condições (linguísticas e extralinguísticas) que mais influenciam a não realização da concordância nominal plena. Optamos, por isso, pela realização de um estudo com enfoque misto, isto é, qualitativo e quantitativo, que se concretizou pela revisão detalhada da literatura sobre a concordância nominal e pela aplicação de vários instrumentos de recolha de dados: (i) um questionário sociolinguístico, (ii) uma tarefa de elicitación a partir de imagens, (iii) um exercício de produção escrita e (iv) um teste de juízos de gramaticalidade.

O questionário sociolinguístico continha um primeiro conjunto de questões que visavam recolher as informações biográficas dos informantes, isto é, classe de escolaridade frequentada, idade, género e o local de residência; um segundo conjunto, cujo fim era recolher informações que tivessem que ver com o historial linguístico dos informantes, isto é, o número e as línguas que cada um fala e a idade com que cada um ficou exposto ao *input* dessas línguas, o que nos permitiu identificar a LM desses informantes, com base no início da exposição linguística às línguas que os informantes dominavam; e um terceiro grupo de questões que objetivavam caracterizar os informantes em relação ao uso que fazem das línguas que falam, ou seja, o nível de utilização dessas línguas com vários tipos de interlocutores: pais, irmãos, outros membros da família, colegas e professores, assim como o grau de exposição a outras línguas, determinado através da recolha de informações sobre as línguas que as pessoas próximas dos informantes utilizam. Os dados recolhidos por estes instrumentos foram úteis para a caracterização da amostra e permitiram o levantamento de informações extralinguísticas relacionadas com o perfil dos informantes que favoreceram a análise dos dados recolhidos pelos demais instrumentos.

No teste de elicitación de frases servimo-nos de 20 imagens (10 que representavam apenas uma entidade – cujo nome era masculino ou feminino –, remetendo para nomes no singular, e outras 10 que representavam mais do que uma entidade – masculina ou feminina –, remetendo para nomes no plural) que foram apresentadas aos informantes para que, com base no que estivessem a ver, escrevessem uma ou duas frases. As imagens foram selecionadas de modo que, nas descrições, fosse necessário recorrer a nomes com valores de género e de número distintos. Por conta das dificuldades de pluralização dos nomes que representam entidades não contáveis e alguns seres animados, optamos por selecionar apenas imagens que representassem entidades contáveis e concretas. Assim, com a finalidade de elicitare nomes que pertencem a diferentes classes temáticas, nomeadamente –a masculinos, –a femininos, –o masculinos, –o femininos, –e masculinos, –e femininos, tema Ø masculinos, tema Ø femininos, atemáticos masculinos e atemáticos femininos, as imagens selecionadas representavam entidades com nomes pertencentes a estas classes temáticas (respetivamente, *mapa, cadeira, livro, foto, pente, ponte, gerador, colher, café, maçã*).

No exercício de produção escrita, pedimos aos alunos que escrevessem numa página, previamente preparada, um texto sobre como a Covid-19 afetou as suas vidas, a dos seus amigos e a das suas famílias. Trata-se de um tema de que muito se falava nos tempos que corriam e os informantes não apresentaram problemas na realização do exercício de produção escrita que lhes foi proposto.

O teste de juízos de gramaticalidade continha um total de 103 frases escritas, entre as quais 23 frases distratoras (todas gramaticais) e 80 (50 agramaticais e 30 gramaticais) mediante as quais pretendíamos avaliar a sensibilidade dos informantes em relação ao cumprimento das regras de concordância nominal de género e de número. Os SN em frases gramaticais de teste integravam nomes que, em princípio, não trariam grandes problemas no que a atribuição dos valores de género e de número dizem respeito. Os participantes tinham apenas que ler as frases e assinalar com um X as que lhes parecessem agramaticais e, para que os resultados pudessem ser mais confiáveis, utilizamos os nomes das entidades cujas imagens foram utilizadas no teste de elicitación.

Os informantes da pesquisa distribuem-se entre monolíngues, cuja LM é o português, bilíngues precoces, que adquiriam ao mesmo tempo ou até aos 4 anos o português e uma língua bantu e aqueles que tinham o português como sua LS, sendo que, neste caso, a LM dos informantes pertence ao grupo bantu. Apesar de encontrarmos alguns informantes que falam regularmente uma língua estrangeira, nenhum deles a ela esteve exposto precocemente.

Da aplicação dos métodos acima, foi possível constituir o *corpus* de produções escritas e apresentar os resultados em tabelas e gráficos que ilustram os resultados da análise estatística e discuti-los com base na revisão bibliográfica que foi feita. Mais especificamente apresentaram-se o número total de desvios de concordância nominal de género e de número, obtidos nos testes de elicitación e de produção escrita, e o número total de informantes que reconhecem ou não frases contendo desvios de concordância nominal de género ou de número do teste de juízos de gramaticalidade.

Depois da apresentação dos resultados globais, foram apresentados os mesmos resultados cruzados com a variável ‘constituente do SN afetado pelo desvio’ e, para o caso da concordância nominal de género, com o índice temático do nome núcleo do SN, bem como com outras variáveis extralinguísticas, mais especificamente a classe de escolaridade, a idade e a LM dos informantes. Para o tratamento do *corpus* recolhido dos informantes, fizemos recurso aos programas informáticos *Microsoft Excel* e ao *IBM SPSS Statistics (versão 25)*. Feito isto, seguiu-se a comparação dos resultados, a discussão, assim como as implicações pedagógicas a que estes dados conduzem.

Em relação aos resultados globais, foi possível verificar que os desvios de concordância nominal de género apresentam uma tendência para regras semicategóricas (com percentagens de desvio inferiores a 2%), nos testes de elicitación e de produção escrita, com uma subida no não reconhecimento da agramaticalidade para 7%. Por outro lado, há uma ligeira variação na realização da concordância nominal de número, em que as taxas de não reconhecimento atingem 23% no teste de juízo de gramaticalidade, sendo que nos teste de produção escrita a percentagem de desvio é de 6,5% e no teste de elicitación de 3,5%, certificando parcialmente a nossa hipótese inicial sobre a existência de variação na realização e no reconhecimento da concordância nominal.

Estes resultados confirmam, em certa medida, a variação descrita pela literatura, ou seja, confirma-se que, apesar da escolarização, os desvios de concordância nominal de número persistem, sendo, por isso, importante considerarmos o papel do *input* linguístico dos informantes e a possibilidade de um conflito de normas na realização/reconhecimento da concordância nominal de número. Os desvios de concordância nominal de gênero ocorrem em menor número nos dados analisados. Entretanto, já se alerta na literatura que estes desvios se associam à pouca escolarização.

Tanto a concordância nominal de gênero, quanto a concordância nominal de número apresentam padrões visíveis quando analisados os desvios registrados nos testes de elicitación e de produção escrita, assim como no reconhecimento de frases contendo sintagmas nominais agramaticais no teste de juízos de gramaticalidade. Confirma-se, de acordo com a hipótese 2.1., que alguns constituintes são mais afetados por desvios de concordância nominal do que outros: no caso da concordância de **gênero**, as dificuldades registam-se sobretudo no especificador, seja ele determinante ou quantificador, mas também, e em números menos expressivos, no adjetivo e no nome. Por seu turno, as dificuldades relacionadas com o **número** nominal manifestam-se essencialmente no nome, núcleo do SN, mas também simultaneamente no nome e no adjetivo e no adjetivo.

Em relação ao índice temático, nomes masculinos de tema **-o** (*livro*) e nomes femininos de tema **-a** (*cadeira*) apresentaram-se como mais problemáticos no teste de produção escrita, em que a redação é mais ou menos espontânea, mas não no teste de elicitación ou no de reconhecimento de agramaticalidades onde as maiores percentagens de desvio e de não reconhecimento de agramaticalidade se registam em SN contendo nomes que, sendo masculinos, têm o tema **-a** (*mapa*) e aqueles que, sendo femininos, têm o tema **-o** (*foto*). Os nomes de tema \emptyset e os atemáticos, masculinos (*café*) ou femininos (*maçã*) são os únicos que representaram alguma dificuldade para os informantes em todos os tipos de testes. Na segunda questão de investigação, pretendíamos saber se existe relação entre os padrões de concordância nominal em gênero identificados e o índice temático do nome que é núcleo do SN e, como hipótese, avançamos que os informantes apresentariam melhores resultados em SN envolvendo núcleos masculinos com o tema **-o** e núcleos femininos com tema **-a**, tendência que se confirmou nos testes de elicitación e de juízo de gramaticalidade, em que nos foi possível controlar os estímulos apresentados.

Em relação às variáveis extralinguísticas, os resultados demonstraram que a classe de escolaridade, a idade e a LM dos informantes não influenciaram de forma homogênea os resultados em todos os testes. Houve muita variação na significância estatística quer entre as subcategorias de cada uma das variáveis, quer entre os testes. Entretanto, os efeitos da idade e da escolarização são sentidos a longo prazo, pois há diferenças expressivas quando comparados os dados dos informantes da 7.^a classe (uma grande maioria com 12 anos de idade), com os dos informantes da 9.^a classe (em que se integram quase todos com 15 anos) em que se regista uma redução muito grande no número de desvios e de não reconhecimento de frases agramaticais.

Os dados analisados confirmam a influência das variáveis classe de escolaridade e idade nos resultados, ou seja, quando mais baixa a escolaridade ou a idade do informante, mais desvio ou não reconhecimento de concordância nominal apresentava, constatação que confirma as hipóteses 3.1. e 3.2. Entretanto, não registamos influência estatisticamente significativa entre a variável língua materna dos informantes e os resultados, não confirmando, por isso, a hipótese 3.3.

Não foi, por isso, possível comprovar, através dos dados analisados, a hipótese da interferência linguística que, teoricamente, tem sido mobilizada para justificar os desvios linguísticos e, mais especificamente, da concordância nominal. A ter haver efeitos de interferência, estes reportar-se-ão a fases anteriores de formação da VAP ou a falantes com outros perfis linguísticos.

Todos estes resultados mobilizaram a abordagem que se faz na última secção do capítulo V, em que se tratou das implicações que os padrões identificados possuem para o processo de ensino-aprendizagem da concordância nominal. A perceção dos resultados é a de que a concordância nominal de **número** deva merecer uma atenção especial durante o processo de ensino, sendo que os resultados referentes a esta categoria apresentam maior variação. Por outro lado, apesar da menor variação dos padrões de concordância nominal de género, é importante que também esta mereça atenção, pela promoção de estratégias de memorização do valor de género nominal item a item, nos casos de nomes que ocorrem com desvios nas atividades linguísticas dos informantes (Martins, 2020b).

Torna-se, por conseguinte, imprescindível que o processo de ensino da concordância nominal de número e de gênero seja organizado, para que o/a docente possa agir de acordo com os padrões de dificuldade identificados, ou seja, dada ênfase às situações mais complexas para os alunos.

O *corpus* recolhido, que integramos entre os anexos desta tese, é inédito e reveste-se de uma importância notável, pois, ficando à disposição de outros investigadores, permitirá que os interessados analisem outros fenômenos linguísticos ou façam estudos comparados.

A análise que foi feita dos dados, em relação à concordância nominal, não esgota as possibilidades de tratamento deste fenômeno. Um percurso rápido pelos mesmos permite verificar que há ocorrências de falta de concordância em predicativos de sujeito, ou, no caso dos dados recolhidos através do teste de elicitación, falta de concordância em SN cujos núcleos são nomes não elicitados, dados que deverão merecer a nossa atenção em trabalhos posteriores.

Saliente-se, em conclusão, que, apesar da indubitável relevância dos resultados, a análise que aqui se faz nesta investigação levanta também algumas outras questões. Seria importante saber, por exemplo, se a concordância semicategórica registada na realização da concordância nominal de gênero — e o nível maior de variação registado na realização da concordância nominal de número — é mais expressiva nas classes etárias e de proficiência anteriores e, portanto, uma tendência que se reduz nos níveis posteriores de ensino; ou ainda se em zonas totalmente urbanas e no interior da província em que se desenvolveu o estudo os resultados teriam sido semelhantes. Estas serão também algumas das indagações que podem ser feitas em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdula, R. A. (2013). O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. *Revista de Letras Dom Alberto*, 1(3), 219-232.
- Adrade, P. R. (2003). *Um fragmento da constituição sócio histórica do português do Brasil - variação na concordância nominal de número em um dialeto afro-brasileiro*. Dissertação de mestrado apresentada à UFB. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Adriano, P. S. (2014a). *O professor de Língua Portuguesa como revisor de textos – os casos da cliticização e da regência verbal: que atitude normativa em Angola?* Dissertação de mestrado apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Adriano, P. S. (2014b). *Tratamento Morfossintático de Expressões e Estruturas Frásicas do Português em Angola – Divergências em relação à Norma Europeia*. Tese de doutoramento apresentada à UE. Évora: Universidade de Évora.
- Adriano, P. S. (2019). A omissão da marca do plural /s/: uma realidade no português falado em Angola. *Revista Transverso*, 15, 356-373.
- Agualusa, J. E. (2005). A língua portuguesa em Angola - língua materna *versus* língua madrasta. Uma proposta de paz. *Casas das Africas USP*, 10, 27-33.
- Aguiar, A. C. & Vicente, H. G. (2017). O lugar do input dos conhecimentos implícito e explícito na aquisição de L2 e na aprendizagem da escrita do Português do Brasil. *Work. Pap. Linguíst.*, 18(2), 93-110.
- Alexandre, N. & Soares, N. V. (2004). O domínio nominal em crioulo de Cabo Verde: o puzzle dos bare nouns. *Actas do XX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 337-350.
- Almeida, L. & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 275–304.
- Alves, U. K. & Zimmer, M. C. (2005). A instrução explícita na aprendizagem da L2: uma abordagem conexionista. *Nonada: Letras em Revista*, 8, 221-232.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Anderson, S. R. (1992). *A-Morphous morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- António, Q. J. (2018). *Variação léxico-semântica no mundo lusófono: os casos de Angola e Portugal*. Dissertação de mestrado apresentada à UBI. Covilhã: UBI.
- Araújo, P. J. (2014). Algumas considerações sobre línguas africanas e políticas linguísticas em Angola. *Web-Revista. Sociodialeto*, 5 (13), 161-177.
- Atanásio, N. (2002). *Ausência do artigo no português de Moçambique: análise de um corpus constituído por textos do ensino básico em Bampula*. Dissertação de mestrado apresentada à UPM. Nampula: Universidade Pedagógica - Moçambique e FLUP - Portugal.
- Barbosa, A. V. (2015). O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, 2 (31), 111–127.
- Barrera, S. D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Bassetti, B. & Nicoladis, E. (2016). Research on grammatical gender and thought in early and emergent bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 20 (1), 3-16.
- Befi-Lopes, D. M., Rodrigues, A. & Puglisi, M. L. (2009). Aquisição do morfema de número em crianças em desenvolvimento normal de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(2), 171-174.
- Behrens, H. (2006). The input–output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 21(1-3), 2-24.
- Bernardo, E. P. (2017). Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 32, 39-54.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Brandão, S. F. & Vieira, S. R. (2012). A concordância nominal e verbal no Português do Brasil e no Português de São Tomé: uma abordagem sociolinguística. *PAPIA* 22(1), 7-39.
- Brito, A. M. (2003). Categorias sintáticas. In M. H. M. Mateus *et al.* (Orgs.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 323-417.

- Brown, R. W. (1973). *A first language: The early stages*. London: Allen & Unwin.
- Calossa, B. V. (2019). *Aquisição e erosão no desenvolvimento linguístico de falantes bilingues em Angola*. Dissertação de mestrado apresentada à U. Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Calossa, B. V. & Flores, C. (2020). Erosão linguística na aquisição bilingue português – umbundu: evidências no domínio da formação do plural. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 7, 69-85.
- Camacho, R., Dall’Aglio-Hattner, M. & Gonçalves, D. C. (2014). O substantivo. In Ilari, R. (Org.), *Gramática do português culto falado no Brasil: Vol, III - Palavras de classe aberta*. São Paulo: Editora Contexto, 13-63.
- Carrasco, A. (1988). *Subsídios para o estabelecimento da norma do português em Angola*. Trabalho de licenciatura apresentado ao ISCED da Huíla. Huíla: ISCED da Huíla.
- Casteleiro, J. M. (1977). A sintaxe da didáctica do português como língua estrangeira. *Actas do 1º encontro nacional para a investigação e ensino do português*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 413-461.
- Castro, A. (2010). Aquisição de morfologia de plural em português europeu: sobre a produtividade das regras. *Textos Seleccionados: XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 277-289.
- Castro, C. (2015). O Papel dos Mecanismos de Aprendizagem Implícitos e Explícitos na Aquisição de uma Segunda Língua: Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2 (49), 7-25.
- Cazden, C. B. (1975). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. In C. B. Winsor (Ed.), *Dimensions of language experience*. New York: Agathon Press.
- Chicuna, A. M. (2009). *Tratamento lexicográfico dos portuguesismos em Kiyombe*, Tese de doutoramento apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's 'Verbal Behavior'. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and Binding*. Foris: Dordrecht.
- Chomsky, N. (1982). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge: MIT Press.
- Choupina, C. M., Baptista, M. A., Costa, J. A., Oliveira, I. & Querido, J. (2016). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 1*, 201-231.
- Clara, D. (2008). *Aquisição da elipse nominal em português europeu - produção e compreensão*. Dissertação de mestrado apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Corbett, G. (2001). Agreement: canonical instances and the extent of the phenomenon. In *Topics in morphology: Selected papers from the Third Mediterranean Morphology Meeting*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 109-128.
- Corbett, G. G. (1980). Neutral agreement. *Quinquereme - New Studies in Modern Languages, 3*, 164-170.
- Corbett, G. G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G. G. (2000). *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G. G. (2003). Agreement, the range of the phenomenon and the principles of the Surry database of agreement. *Transcriptions of the philosophical society, 101 (2)*, 155-202.
- Corbett, G. G. (2006). *Agreement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G. G. (2009). Agreement. In T. Berger, K. Gutschmidt, S. Kempgen & P. Kosta (Eds.), *The Slavic languages: an international handbook of their structure, their history and their investigation*. Berlin: Mouton de Gruyter Publisher, 342-354.
- Corrêa, L. M. & Augusto, M. R. (2017). Primeiros passos na aquisição da sintaxe: o sintagma nominal. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 121– 154.
- Corrêa, L. M. & Name, M. C. (2003). The processing of determiner - noun agreement and the identification of the gender of nouns in the early acquisition of Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics, 2(1)*, 19–43.

- Corrêa, L. M., Augusto, M. R. & Castro, A. (2010). Agreement and markedness in the ascription of gender to novel animate nouns by children acquiring Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10(1), 121–142.
- Corrêa, L. M., Augusto, M. R. & Lima-Júnior, J. C. (2017). As passivas. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 201–224.
- Correia, M. (2001). A escola e a norma padrão do português. *Expresso - Caderno principal*, 8 de Setembro, 23.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos.
- Costa, J. (2007). Teoria sintáctica e aquisição da língua materna: o que temos aprendido. In M. Lobo & M. A. Coutinho (Orgs.), *Textos Seleccionados do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 11-25.
- Costa, M. (2010). A tarefa de reconstituição na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1.º ciclo de escolaridade. In M. J. Freitas, A. Gonçalves & I. Duarte (Orgs.), *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintácticos do Português*. Lisboa: Colibri, 171-203.
- Costa, T. M. (2015). *Umbundismos no português de Angola. Proposta de um Dicionário de Umbundismos*. Tese de doutoramento apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Cruz, A. D. (2013). *Estudo comparativo entre o perfil linguístico do falante urbano do Lubango e do Huambo e suas implicações no ensino do português*. Tese de doutoramento apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'Analyse*, 9, 106-117.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2016). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 21ª edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 313–348.

- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 256-310.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Durão, A. B. (2008). Transferência (interferência): um fenómeno ainda vigente? *Polifonia*, 15, 67-85.
- Eduardo, A. A. (2019). *Aquisição do português língua segunda no contexto da escola angolana. Perspectivas para a normalização do português falado em Angola*. Tese de doutoramento apresentada à UE. Évora: Universidade de Évora.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-352.
- Ellis, N. (2015). Implicit and explicit learning of languages. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins, 3-23.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. J. Doughty & M. H. Long (Ed.), *The Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 63–103.
- Ellis, N. & Collins, L. (2009). Input and second language acquisition: the roles of frequency, form, and function. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 93 (iii), 329–335.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition*. London: Routledge.
- Endruschat, A. (1990). A língua falada como força motriz do desenvolvimento do português de Angola. *Lusorama*, 12, 63-72.
- Endruschat, A. & Schmidt-Radefeldt, J. (2015). *Introdução básica à linguística do português*. Tradução de António Franco. Lisboa: Edições Colibri.
- Faria, P. P. (2008). Princípios e parâmetros: é possível pensar em reconfiguração dos parâmetros? *Língua, Literatura e Ensino*, 3 (1), 1-10.
- Fernandes, J. & Ntondo, Z. (2002). *Angola: povos e línguas*. Luanda: Editorial Nzila.

- Ferreira, T. (2011). *Padrões na aquisição/aprendizagem da marcação de género nominal em português como L2*. Dissertação de mestrado apresentada à FLUC. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, T. (2019). *Aquisição/Aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLNM*. Tese de doutoramento apresentada à FLUC. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Figueira, R. A. (2004). A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do género. *Letras de Hoje*, 39 (3), 61-74.
- Figueiredo, C. F. (2009). A configuração do SN plural do português reestruturado de Almojarife – S. Tomé. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 1 (1), 28-55.
- Flores, C. (2013). Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel, 35-42.
- Flores, C. & Correia, L. (2017). O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilingue. In S. Rei & M. Marques (Orgs.), *As ciências da linguagem no espaço galego-português. Diversidade e convergência*. Braga: ILCH/Húmus, 243-261.
- Fodor, J. (1983). *Modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Gao, L. (2019). *Dificuldades na construção do sintagma nominal: contributos para a compreensão do ponto de vista dos aprendentes chineses de PLE*. Dissertação de mestrado apresentada à FLUC. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Gaspar, S. M. (2015). *A formação inicial de professores de Língua Portuguesa em Angola*. Dissertação de mestrado apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.
- Gentner, D. & Boroditsky, L. (2001). Individuation, relativity, and early word learning. *Language, Culture and Cognition*, 3, 215-222.
- Geraldi, J. W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Gil, M. S. (2015). *A transferência linguística na aquisição de espanhol língua estrangeira nível A1 por falantes portugueses*. Relatório de estágio apresentado à FLUP. Porto: Faculdade de Letras da universidade do Porto.
- Godinho, A. P. (2010). A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de género: um estudo realizado com aprendentes chineses de português L2. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. d. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (Orgs.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 28-55.
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, E. J. (2003). Implicit and explicit learning to read: implication as for subtypes of dyslexia. *Current Psychology Letters: Behaviour, Brain and Cognition*, 10 (1), 1-8
- Gomes, S. P. (2018). *A concordância nominal de género e de número em variedades não-europeias do português*. Trabalho de licenciatura apresentado à UFRP. Pernambuco: Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, P. (2005). O português de Moçambique: problemas e limites da padronização de uma variedade não-nativa. In C. Sinner (Org.), *Norm und Normkonflikte in der Romania*. München: Peniopo, 184-196.
- Gonçalves, P. (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2, 61-76.
- Gonçalves, P. (2015). Aspetos morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal. *Cuadernos de la ALFAL*, 7, 9-16.
- Gonçalves, P. & Siopa, C. (2005). Português na universidade: da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem. *Idiomático*, 5, 1-19.
- Grimm, S. (2018). Grammatical number and the scale of individuation. *Language*, 94(3), 527-574.

- Grimshaw, J. & Pinker, S. (1989). Positive and negative evidence in language acquisition (Commentary on D. Lightfoot's "The child's trigger experience: 'Degree-O' learnability"). *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 341-342.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2 (9), 66-77.
- Hale, K. (1983). Warlpiri and the grammar of no-configurational languages. *Natural Languages and Linguistic Theory*, 1 (1), 5-48.
- Harris, J. W. (1991). The Exponence of Gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22 (1), 27-62.
- Hlibowicka-Weglarz, B. (2010). Para compreender a situação linguística em Moçambique. *Studia Iberystyczne, Portugalia, Brazylia, Afryka*. 9, 77-87.
- INIDE. (2014a). *Programa de Língua Portuguesa da Reforma Educativa para o Ensino Secundário do 1º ciclo, 7ª classe*. Luanda: Ministério da Educação - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Ensino.
- INIDE. (2014b). *Programa de Língua Portuguesa da Reforma Educativa para o Ensino Secundário do 1º ciclo, 8ª classe*. Luanda: Ministério da Educação - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Ensino.
- INIDE. (2014c). *Programa de Língua Portuguesa da Reforma Educativa para o Ensino Secundário do 1º ciclo, 9ª classe*. Luanda: Ministério da Educação - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Ensino.
- Instituto Nacional de Estatística. (2016). *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e habitação 2014*. Luanda: INE.
- Inverno, L. (2009a). A transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal. In A. M. Carvalho (Org.), *Português em contacto*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Editorial Vervuert, 87-106.
- Inverno, L. (2009b). *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola. Evidence from Dundo (Lunda Norte)*. Tese de doutoramento apresentada à FLUC. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Inverno, L. & Swolkien, D. (2003). O artigo definido zero em dois contextos específicos no português do Brasil e no crioulo de Cabo Verde. *Biblos*, 1, 179-192.
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Jackendoff, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Jackendoff, R. S. (1977). *X Syntax: a study of phrase structure*. Cambridge: The MIT Press.
- Jessner, U. (2008). *Teaching third languages: findings, trends and challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joan-And, A. (2010). Concordância variável de número no SN no português L2 de Moçambique - algumas explicações sociais e linguísticas. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 2, 28-50.
- Joan-And, A. (2011). *Variação, contato e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde: a concordância variável de número em sintagmas nominais do português*. Tese de doutoramento apresentada à Stockholm University. Stockholm: Stockholm University.
- Kenedy, E. (2013). *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto.
- Kenedy, E. (2013). Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de Língua Portuguesa. *Revista de Letras*, 32 (1), 1-8.
- Klapper, J. & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 3 (7), 285-314.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*, 4.^a edição. New York: Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Kukanda, V. (2000). Diversidade linguística em África. *Africana Studia*, 3, 101-107.
- Labov, W. (2003). Some sociolinguistic principles. In C. B. Paulston (Ed.), *Sociolinguistics: the essential readings*. Malden: Blackwell Publishing, 234-250.
- Lacsán, V. F. (2015). *The acquisition of gender agreement in L2 Portuguese by adult Hungarian speakers*. Dissertação de mestrado apresentada à FLUL. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Revista do Instituto Camões*, 4.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Lemos, D. M. (2014). *Português brasileiro e português angolano: variação da concordância nominal de número*. Feira de Santana, BA: Universidade Federal de Feira de Santana.
- Li, Q. & Flores, C. (2019). Conhecimento implícito e explícito da flexão nominal verbal em português língua não materna: um estudo sobre os aprendentes chineses. *Diacritica*, 33(2), 252-277.
- Lieven, E. (2010). Input and first language acquisition: evaluating the role of frequency. *Lingua*, 120, 2546–2556.
- Loewen, S. (2014). *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Long, M. H. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* (5), 177-193.
- Lopes, A. & Morgado, C. (2020). O género gramatical no nome: dos documentos normativos aos manuais escolares de português do 1.º CEB. *Da Investigação às Práticas* 10(1), 62 - 77.
- Lopes, R. E. (2004). Estágios no processo de aquisição de número no DP do português brasileiro. *Letras de Hoje, Porto Alegre*, 3 (39), 157-171.
- Lucchesi, D. (2000). *A variação na concordância de género em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. Tese de doutoramento apresentada à UFRJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Lucchesi, D. & Baxter, A. (2009). A transmissão linguística irregular. In D. Lucchesi, A. Baxter & I. Ribeiro (Orgs.), *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 101-124.
- Lucena, R. N. & Spinillo, A. G. (2018). Alfabetização e consciência metatextual: conhecimento epilinguístico e metalinguístico em foco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70 (3), 51-65.

- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. London / New York: Cambridge University Press.
- Macedo, A. F. (2015). *Estudo da percepção (problemática) de vogais e ditongos orais de alunos de PLNM, falantes de inglês L1*. Dissertação de mestrado apresentada à U. Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 305–330.
- Mäder, G. R. & Moura, H. (2009). Gramatical gender and social relations. *ReVEL*, 17(16), 23-36.
- Manuel, F. C. (2015). *Aspectos do português falado em Benguela*. Dissertação de mestrado apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Marimba, F. P. (2016). *Aquisição de artigos em português língua segunda por falantes de língua materna kikongo*. Dissertação de mestrado apresentada à UNL. Lisboa: FCSH - UNL.
- Mariotto, E. M. (2014). *Processamento da concordância de género por aprendentes de português como língua estrangeira: evidências de um estudo de leitura automonitorada*. Dissertação de mestrado apresentada à FLUL. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mariotto, E. & Lourenço-Gomes, M. d. (2013). Análise de erros na escrita relacionados à aprendizagem da concordância de género por falantes nativos do inglês, aprendentes de português europeu como língua estrangeira. *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP). Língua portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas*. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 1278-1285.
- Marques, I. G. (1983). Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola. *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: ICELP, 205-223.
- Martins, A. & Vieira, S. (2017). Avaliação linguística em contextos de desenvolvimento típico e atípico: aspetos sintáticos. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 381–405.

- Martins, C. (2008). *Línguas em contacto: “saber sobre” o que as distingue. Análise de competências metalinguísticas de crianças mirandesas em idade escolar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, C. (2011). Sobre o poder instrumental da actividade metalinguística no desenvolvimento bilingue. *Colóquio sobre Educação Bilingue e Bilinguismo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, C. (2015). Número e género nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais. 1 (1)*, 24-49.
- Martins, C. (2016). O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2: o modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não maternas. In J. Corrêa-Cardoso & M. D. Fialho (Orgs.), *A Linguagem na Pólis*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 99-120.
- Martins, C. (2020a). Macau e a língua portuguesa: novas pontes a Oriente. In J. Coelho Ramos, Z. Yunfeng, M. J. Rego, P. Costa, S. Gil & T. Ribeiro Marques (Orgs.), *Da aquisição/aprendizagem ao ensino de português língua não materna. Pontes possíveis entre contributos teóricos e desenho instrutivo*. Macau: Instituto Politécnico de Macau/Instituto Português do Oriente, 201-224.
- Martins, C. (2020b). Estudos sobre a aquisição/aprendizagem do género nominal por aprendentes de português língua não materna: valências pedagógicas. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics XXV*, 169-184.
- Martins, C., Ferreira, T., Siteo, M., Abrantes, C., Janssen, M., Fernandes, A. & Santos, J. (2019). *Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2): Subcorpus Português Língua Estrangeira*. Coimbra: CELGA-ILTEC. <http://teitok2.iltec.pt/peapl2-ple/index.php?action=home>
- Martins, C., Pereira, I., Melo, D., Shanna, X., Ximenes, M. & Janssen, M. (2019). *Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2): Subcorpus Timor*. Coimbra: CELGA-ILTEC. <http://teitok2.iltec.pt/peapl2-timor/index.php?action=home>

- Martins, F. S. (2010). Uma abordagem sociolinguística da concordância nominal de número no falar dos habitantes do município amazonense de Benjamin Constant. *Work Papers em Linguística*, 11, 45-56.
- Masykur, M. P. (2017). An analysis of first language acquisition in children. *Wiralodra English Journal*, 1 (1), 7-13.
- McConnell-Ginet, S. (2014). Gender and its relation to sex: The myth of ‘natural’ gender. In G. G. Corbett (Ed.), *The Expression of Gender*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 3-39.
- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyldenstam & L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the life span: aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-40.
- Mesquita, H. & Pedro, G. (2014a). *Língua Portuguesa, 7ª Classe: Livro do aluno*. Luanda: Plural Editores.
- Mesquita, H. & Pedro, G. (2014b). *Língua Portuguesa, 8ª Classe: Livro do aluno*. Luanda: Plural Editores.
- Mesquita, H. & Pedro, G. (2014c). *Língua Portuguesa, 9ª Classe: Livro do aluno*. Luanda: Plural Editores.
- Miguel, M. A. (1995). Do artigo ao determinante. *Colloque sur la Terminologie Grammaticale en Europe*. Barcelona: Facultat de Filologia da Universidade de Barcelona, 335-351.
- Mingas, A. (1998). O português em Angola: reflexões. *VIII Encontro das Universidades de Língua Portuguesa*. Macau.
- Mingas, A. (2005). Línguas nacionais e identidade cultural. Comunicação apresentada na Universidade Estatal de São Petersburgo. São Petersburgo.
- Mithun, M. (2014). Gender and culture. In G. G. Corbett (Ed.), *The Expression of gender*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 131-161.
- Móia, T. (1993). Aspectos da modificação das estruturas nominais. *Discursos*, 4, 37-63.
- Moreira, L. (2015). *Análise dos textos escritos produzidos por alunos da 7ª classe em Angola e propostas de remediação de erros*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: FCSH - UNL.
- Neto, J. F. (2003). *Reconhecimento do número gramatical e processamento da concordância de número no sintagma determinante na aquisição do português*

- brasileiro*. Dissertação de mestrado apresentada à PUCRJ. Rio de Janeiro: PUCRJ.
- Ngunga, A. & Bavo, N. N. (2011). *Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: CEA/UEM.
- Nhatuve, D. J. (2019). *Aspetos da concordância nominal em português língua estrangeira por falantes de língua materna bantu (shona) e de inglês língua segunda*. Tese de doutoramento apresentada à FLUC. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Nzau, D. (2011). *A língua portuguesa em Angola: um contributo para a sua nacionalização*. Tese de doutoramento apresentada à UBI. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Nzau, D. G., Venâncio, J. C., & Sardinha, M. D. (2013). Em torno da consagração de uma variante angolana do português: subsídios para uma reflexão. *Revista Limite*, 7, 159-180.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 436-486.
- Osgood, C. E. (1966). Dimensionality of the semantic space for communication via facial expressions. *Scandinavian Journal of Psychology*, 7 (1), 1-30.
- Pacheco, C. D. (2010). *Padrões sociolinguísticos da concordância de gênero da baixada cuiabana*. Dissertação de mestrado apresentada à UB. Brasília: Universidade de Brasília.
- Paradis, M. (1997). The Cognitive neuropsychology of bilingualism. In A. M. Groot, & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 331-354.
- Paulo, D. S. (2019). *Desvios na construção da concordância nominal e verbal no português falado em Luanda*. Dissertação de mestrado apresentada à UBI. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

- Perdigão, A. (2015). *Consciência sintática: processos de concordância vs. ordem de palavras em português europeu*. Dissertação de mestrado apresentada ao IPS. Setubal/Lisboa: FCSH/IPS.
- Peres, J. A. (2013). Semântica do sintagma nominal. In E. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, A. Mendes & A. Andrade (Orgs.), *Gramática do português, vol. 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 735-813.
- Peres, J. A. & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*, 2ª edição. Lisboa: Editora Caminho.
- Pessela, J. (2020). *Sobre a concordância de número no sintagma nominal no português de Angola: Variante do português de Cuito-Bié*. Dissertação de mestrado apresentada à FLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Petter, M. T. (2009). Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano. *PAPIA*, 19, 201-220.
- Pinto, J. (2012). Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica*, 26 (1), 171-187.
- Pinto, J. (2015). A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional. In P. Osório & M. J. Grosso (Orgs.), *Teorias e usos linguísticos – Aplicações ao português língua não materna*. Lisboa: Lidel, 91-110.
- Pinto, J. (2017). A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional. In P. Osório (Org.), *Teorias e usos linguísticos*. Lisboa: Lidel, 91-110.
- Pires, S. S. (2001). *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ponso, L. C. (2008). O português no contexto multilíngue de Angola. *Confluência*, 35(36), 147-162.
- Preuss, E. O. & Finger, I. (2009). Atenção ao *input* e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do espanhol como L2. *Letras de Hoje*, 3 (44), 78-85.

- Ramos, R. (26 de Abril de 2000). *Dialectos de Moçambique*. Obtido de Cyberdúvidas da Língua Portuguesa: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/dialectos-de-mocambique/5110>
- Ranta, L. (2002). The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 159-180.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Raposo, E. P. & Brito, A. M. (2020). Concordância nominal. In E. P. Raposo, M. B. Nascimento, M. A. Mota, R. Segura, A. Mendes & A. Andrade (Orgs.), *Gramática do português*, vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2499-2515.
- Raposo, E. P. & Miguel, M. (2013). Introdução ao sintagma nominal. In E. P. Raposo, M. B. Nascimento, M. A. Mota, R. Segura, A. Mendes & A. Andrade (Orgs.), *Gramática do português*, vol 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 703-734.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning*, 1 (42), 1-157.
- Rio-Torto, G. (2002). Flexão e derivação: simetrias e assimetrias. *Revista Portuguesa de Filologia vol. XXIV*, 253-289.
- Rio-Torto, G. (2018). Nomes deverbais não sufixados e os equívocos da falsa “derivação regressiva” no português brasileiro e europeu. *Revista de Filologia Linguística Portuguesa*, 1(20) , 31-46.
- Rio-Torto, G., Rodrigues, A., Pereira, I., Pereira, R. & Ribeiro, S. (2016). *Gramática derivacional do português*, 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, C. J. (2013). *A interferência linguística na aquisição da língua espanhola na 3.º ciclo do ensino básico: erros frequentes e caminhos a percorrer*. Dissertação de mestrado apresentada ao IPP. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Roehr, K. (2006). Metalinguistic knowledge and language-analytic ability in university-level L2 learners. *Essex Research Reports in Linguistics* 51 , 41-71.

- Roehr, K. (2008). Linguistic and metalinguistic categories in second language learning. *Cognitive Linguistics* 19(1), 67–106.
- Sacconi, L. A. (1990). *Nossa gramática: teoria e prática*, 14ª edição. São Paulo: Atual.
- Sakanene, B. (2021). *Análise e funcionamento dos angolanismos no léxico do português*. Tese de doutoramento apresentada à U. Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, A. I., Martins, C. & Pereira, I. (2018). Número e género nominais no desenvolvimento do português de Timor Leste. *Diacrítica. Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*, 2(32), 239-271.
- Santos, I. A. (1997). Dialectologia e Sociolinguística: delimitação e limitações na abordagem ao fenómeno da variação. *Revista Portuguesa de Filologia*, 21, 23-61.
- Santos, I. M. (2006). *Norma e codificação. A produção linguístico-gramatical portuguesa*. Tese de doutoramento apresentada à FLUC. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Scherre, M. M. (1988). *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de doutoramento apresentada à UERJ. Rio de Janeiro: UERJ.
- Scherre, M. M. (1994). Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e Variação do Português*, 12, 37-49.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, 3-32.
- Schneider, S. D. (2012). *A concordância nominal na fala de crianças de 3 a 6 anos no município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância*. Dissertação de metrado apresentada à UFRGS. Porto Alegre: UFRGS.
- Schoffen, J. R. & Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 26 (14).
- Selinker, L. & Gass, S. M. (1993). *Language transfer in language learning*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- Shu, Y. (2014). *Percepção das consoantes oclusivas do Português L2 sob influência do Mandarim L1*. Dissertação de mestrado apresentada à U. Minho. Braga: ILCH - Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2016). Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.º Ciclo. *Exedra, n.º temático ('Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português')*, 6-19.
- Silva, C. R. (2022). Contribuições para o estudo da concordância nominal no português moçambicano à luz da noção de continuum. *Cuadernos de la AFAL, volumen especial*, 63-85.
- Simioni, L. (2006). Aquisição da concordância nominal de número: um estudo de caso. *Revista Estudos Linguísticos, 2 (14)*, 539-570.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In A. L. Santos & M. J. Freitas (Orgs.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 3-34.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: the age factor*. Tonawanda NY e Ontario: Multilingual Matters.
- Sitoe, M. (2015). Concordância nominal. *Caderno de Pesquisa n.º 1: Didática do Português L2*, 37-45 .
- Skinner, B. F. (1957). Experimental analysis of behavior. *American Scientist, 4 (45)*, 343-371.
- Suelela, D. J. (2019). *A complementação finita no português de Angola: para uma gramática da frase*. Tese de doutoramento apresentada à UE. Évora: Universidade de Évora.
- Teixeira, J. (2020). Efeitos do ensino explícito da gramática no desenvolvimento de diferentes tipos de propriedades em L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 7*, 328-349.

- Timbane, A. A. (2013). A problemática do ensino da língua portuguesa em contexto multilingue em Moçambique. *Revista de Letras Norte@mentos*, 6, 215-236.
- Timbane, A. A. & Vicente, J. G. (2017). O plurilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora. *RILP Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 31 (IV série), 91-112.
- Ullman, M. T. (2001a). The Declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30 (1), 37-69.
- Ullman, M. T. (2001b). The Neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (2), 105-122.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231-270.
- Undolo, M. (2015). Caracterização do sistema vocálico do português culto falado em Angola. *Revista de Filología Románica* 31(2), 181-187.
- Undolo, M. (2016). Estabelecimento do plural vazio no sintagma nominal em português angolano contemporâneo. *Lucere, Revista Académica da UCAN*, 177-188.
- Undolo, M. E. (2014). *Caracterização da norma do português em Angola*. Tese de doutoramento apresentada à UE. Évora: Universidade de Évora.
- Valente, J. (2013). *Desenvolvimento Morfossintático em crianças com quatro anos de idade (4;00 – 4;05)*. Dissertação de mestrado apresentada à UCP. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Van Patten, B. (2003). *From input to output: a teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill.
- Veloso, J. (2017). *Exmo Sro Dro, Senhora Presidenta, Car@s Amig@s e o Sexo dos Anjos*. Obtido de João Veloso: <https://ojoaoveloso.wordpress.com/2017/02/26/exmo-sro-dro-senhora-presidenta-cars-amigs-e-o-sexo-dos-anjos/>
- Vidal, M. S. (2020). *Afixos avaliativos do português falado em Benguela*. Dissertação de mestrado apresentada à FLUL. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Villalva, A. (2000). *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras de português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Villalva, A. (2003). Aspectos morfológicos da gramática do português. In M. H. Mateus *et al.* (Orgs.), *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 917-978.
- Vygotsky, L. S. (1992). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. Luria (Ed.), *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa, 31-50.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Weinreich, U. (1954). Is a structural dialectology possible? *Word*, 10 (2-3).
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M. & Leung, Y. I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 2, 105-133.
- Xavier, F. & Mateus, M. H. (1992). *Dicionário de termos linguísticos*, vol. 2. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional .
- Yavas, F. (1988). Habilidades metalinguísticas na criança. *Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas (14)*, 39-51.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário Sociolinguístico

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

Data da hoje:

...../...../2021

I. INFORMAÇÃO BIOGRÁFICA

a) Género do participante:

Masculino

Feminino

b) Idade:

..... anos.

c) Local de residência:

.....

e) Classe que frequenta:

.....

II. HISTORIAL LINGUÍSTICO

a) Quantas línguas falas?

Uma

Duas

Mais de duas

b) Quais são essas línguas?

Língua 1:

Língua 2:

Língua 3:

Língua 4:

c) Com que idade começaste a aprender as línguas que falas?

Língua 1: anos

Língua 2: anos

Língua 3: anos

Língua 4: anos

III. USO LINGUÍSTICO

a) Atualmente qual é a língua que mais falas?

O português

Outra Qual?.....

O português e outra (qual?.....)

b) Nas conversas com a tua mãe, que língua(s) falam?

Mãe:	Eu:
Português <input type="checkbox"/>	Português <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>

c) Nas conversas com o teu pai, que língua(s) falam?

Pai:	Eu:
Português <input type="checkbox"/>	Português <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>

Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
--	--

d) Os teus pais conversam um com o outro em que língua(s)?

Mãe:	Pai:
Português <input type="checkbox"/>	Português <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>

e) Nas conversas com os teus avós, que língua(s) falam?

Avós:	Eu:
Português <input type="checkbox"/>	Português <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>
Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>	Outra língua. Qual? _____ <input type="checkbox"/>

f) Nas conversas com os teus irmãos, que língua(s) falas?

Português

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

g) Quando conversas com outros membros da tua família, que língua(s) falas?

Português

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

h) Quando conversas com os teus amigos e colegas de escola, que língua(s) falas?

Português

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

i) Quando conversas com os teus professores, que língua(s) falas?

Português

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

Outra língua. Qual? _____

Obrigado.

O investigador: Bernardino Valente Calossa

Anexo 2 – Diapositivos apresentados no teste de elicitação

OBSERVAÇÕES:

- O exercício a seguir tem fins investigativos e, por isso, não influenciará na tua avaliação escolar.
- Resolve com a maior naturalidade possível, tendo como base a tua **experiência com o português**.

Observa as imagens que te serão apresentadas e, com base em cada uma, **escreve uma frase nos espaços indicados para o efeito** na folha que te foi dada.

Cada uma das imagens será projectada durante **2 minutos**.

Exemplos



Possíveis frases:

1. O gato branco tem olhos verdes.
 2. Este gato é bonitinho.
- ou
3. O gato da minha casa passeia muito.



Possíveis frases:

1. Os gatinhos pequenos estão a descansar.
 2. Os três gatos parecem irmãos.
- ou
3. Os gatos do meu vizinho apanharam vacina.

Prontos?

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15



Imagem 16



Imagem 17



Imagem 18



Imagem 19



Imagem 20



FIM

Anexo 3 – Modelo distribuído aos informantes para a realização do teste de elicitación

ELICITAÇÃO: FRASES

.....ª classe;anos de idade; Género:; LM.....

Imagem 1:

- 1.....
- 2.....

Imagem 2:

- 1.....
- 2.....

Imagem 3:

- 1.....
- 2.....

Imagem 4:

- 1.....
- 2.....

Imagem 5:

- 1.....
- 2.....

Imagem 6:

- 1.....
- 2.....

Imagem 7:

- 1.....
- 2.....

Imagem 8:

- 1.....
- 2.....

Imagem 9:

- 1.....
- 2.....

Imagem 10:

- 1.....
- 2.....

Imagem 11:

- 1.....
- 2.....

Imagem 12:

- 1.....
- 2.....

Imagem 13:

1.....

2.....

Imagem 14:

1.....

2.....

Imagem 15:

1.....

2.....

Imagem 16:

1.....

2.....

Imagem 17:

1.....

2.....

Imagem 18:

1.....

2.....

Imagem 19:

1.....

2.....

Imagem 20:

1.....

2.....

Obrigado.

O investigador: Bernardino Valente Calossa

Anexo 4 – Teste de produção escrita

PRODUÇÃO ESCRITA

.....ªClasse;anos de idade; Fala.....línguas; LM:.....; Sexo:

- 1. Faz uma redação sobre como a Covid_19 afetou a tua vida, a dos teus amigos e a da tua família.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Obrigado.
O investigador: Bernardino Valente Calossa

Anexo 5 – Itens não aleatorizados do teste de juízos de gramaticalidade

1. **A livro** está na mesa
2. **O livro** prepara o aluno para os testes.
3. **O livro nova** necessita correção.
4. **O livro pesado** fica na parte de baixo da estante.
5. **Os livros interessante** estão no depósito.
6. **Os livro aberto** pertencem à Biblioteca.
7. **Os livro velhos** estão rasurados.
8. **Os livros divertidos** contam piadas.

9. **O foto** saiu muito bem.
10. **A foto** lembra-me bons momentos.
11. **A foto antigo** estará em exposição.
12. **A foto rasgada** estava no chão.
13. **As fotos animada** são divertidas.
14. **As foto ideal** é esta.
15. **As foto editadas** ficaram muito diferentes.
16. **As fotos verdadeiras** não apareceram.

17. **A mapa** ajuda na movimentação das pessoas e carros na cidade.
18. **O mapa** sempre esteve connosco.
19. **O mapa colorida** sujou.
20. **O mapa virtual** não apresenta as alterações recentes da cidade.
21. **Os mapas grande** encontram-se na parede da sala.
22. **Os mapa interativo** serve de base para os trabalhos de casa.
23. **Os mapa principais** ilustra todas as divisões administrativas.
24. **Os mapas pretos** não são muito perceptíveis.

25. **O cadeira** não aguentou o peso da Cassova.
26. **A cadeira** caiu.
27. **A cadeira amarelo** partiu.
28. **A cadeira confortável** tem uma almofada.
29. **As cadeiras resistente** aguentam mais peso.
30. **As cadeira feia** estão livres.
31. **As cadeira largas** são para duas pessoas.
32. **As cadeiras delicadas** exigem cuidado.

33. **A pente** alisou bem o cabelo.
34. **O pente** está guardado na mala.
35. **O pente fina** arruma melhor o cabelo do bebé.
36. **O pente largo** dá um toque especial no cabelo.
37. **Os pentes plástico** duram muito mais.
38. **Os pente chinês** são frágeis.
39. **Os pente resistentes** não são fáceis de encontrar.

40. **Os pentes importados** chegaram.
41. **O ponte** precisa de ser inaugurada.
42. **A ponte** liga as duas margens do rio.
43. **A ponte partido** impede a circulação das pessoas.
44. **A ponte vermelha** tem quatro pilares.
45. **As pontes construída** melhoraram a nossa vida.
46. **As ponte ferroviárias** deixam passar os comboios.
47. **As ponte rodoviárias** permitem a circulação dos carros.
48. **As pontes antigas** precisam de manutenção.
49. **O maçã** estava saborosa.
50. **A maçã** é uma fruta com muitos nutrientes.
51. **A maçã assado** é boa para sobremesa.
52. **A maçã madura** começa a chegar amanhã.
53. **As maçã namibianas** contêm muitos conservantes.
54. **As maçã natalina** têm uma época muito curta.
55. **As maçã nacionais** geram receitas para os agricultores familiares.
56. **As maçãs nutritivas** vêm da Humpata.
57. **A gerador** funcionou bem toda a noite.
58. **O gerador** pode trabalhar a gasolina ou a gás.
59. **O gerador económica** aguenta muitas horas.
60. **O gerador barulhento** polui o ambiente.
61. **Os geradores grande** têm mais potência.
62. **Os gerador actual** fornece energia à rua toda.
63. **Os gerador principais** vieram da China.
64. **Os geradores vizinhos** parecem ter melhor custo-benefício.
65. **A café** não é recomendado para menores de idade.
66. **O café** é feito com o fruto do cafeeiro.
67. **O café moído** precisa ser coado na preparação.
68. **O café gostosa** vem da Gabela.
69. **Os cafés familiar** fecham cedo.
70. **Os café amargo** dá mais energia.
71. **Os cafés amigáveis** proporcionam um bom ambiente.
72. **Os cafés frios** perdem o sabor.
73. **O colher** surgiu no século XI.
74. **A colher** serve para tomar sopa.
75. **A colher dourado** é para enfeite.
76. **A colher limpas** estão na gaveta de cima.
77. **A colher pequenas** servem de medida na pastelaria.
78. **As colher pesada** são para os adultos.
79. **As colher brilhantes** só aparecem nos filmes.

80. **As colheres descartáveis** foram para o lixo.

Frases Distratoras

1. Os meus amigos são bons companheiros.
2. Amo a minha mãe e o meu pai.
3. O Kessongo vive perto da escola.
4. A menina da casa ao lado chama-se Lueji.
5. Os zungueiros da cidade madrugam.
6. A horta da casa da Cassova produz o essencial.
7. O avô conta-nos histórias do seu tempo.
8. Aprendo muito com as histórias do meu avô.
9. Os textos usados na aula de Português são complexos.
10. Depois das aulas, o Kessongo ajuda a mãe nos trabalhos de casa.
11. O melhor momento do tempo que passo na escola é o recreio.
12. Antes de qualquer coisa, a Catumbo tem que fazer a tarefa.
13. A Cassova só acorda bem-disposta quando é feriado.
14. Gosto muito das aulas de Português.
15. Uma kissângua quente sabe bem quando chove.
16. O almoço vai ser mais tarde.
17. Vamos ao parque à tardinha.
18. No pomar há fruta todo o ano.
19. O meu pai é kupapata.
20. O matabicho tem sido às 8 horas.
21. A praça do João de Almeida foi encerrada.
22. A professora ensina muito bem.
23. Viajaremos todos para Kaluquembe nas férias.

Anexo 6 – Teste de juízos de gramaticalidade

Observações:

1. O exercício a seguir tem fins investigativos e, por isso, não influenciará na tua avaliação escolar.
2. Resolve com a maior naturalidade possível, tendo como base a tua experiência com o português.

.....^aClasse;anos de idade; Género:; LM.....

Lê as frases seguintes, verifica se estão corretamente formadas e assinala com uma cruz (X) as que consideras erradas.

1. A livro está na mesa
2. Os meus amigos são bons companheiros.
3. O café moído precisa ser coado na preparação.
4. O cadeira não aguentou o peso da Cassova.
5. O mapa sempre esteve connosco.
6. Amo a minha mãe e o meu pai.
7. As pontes construída melhoraram a nossa vida.
8. As colher pesada são para os adultos.
9. O Kessongo vive perto da escola.
10. O livro prepara o aluno para os testes.
11. Os gerador actual fornece energia à rua toda.
12. A cadeira amarelo partiu.
13. O café é feito com o fruto do cafeeiro.
14. Os zungueiros da cidade madrugam.
15. O livro pesado fica na parte de baixo da estante.
16. A cadeira confortável tem uma almofada.
17. A horta da casa da Cassova produz o essencial.
18. O pente está guardado na mala.
19. A maçã assado é boa para sobremesa.
20. As colher brilhantes só aparecem nos filmes.
21. Os geradores grande têm mais potência.
22. Aprendo muito com as histórias do meu avô.
23. As fotos animada são divertidas.
24. O livro nova necessita de correção.
25. Os textos usados na aula de Português são complexos.
26. Os mapas grande encontram-se na parede da sala.
27. Os pente chinês são frágeis.
28. Os cafés familiar fecham cedo.
29. A ponte vermelha tem quatro pilares.
30. Depois das aulas, o Kessongo ajuda a mãe nos trabalhos de casa.
31. O gerador pode trabalhar a gasolina ou a gás.
32. O mapa virtual não apresenta as alterações recentes da cidade
33. As maçãs nutritivas vêm da Humpata.
34. O melhor momento do tempo que passo na escola é o recreio.
35. Os cafés amigáveis proporcionam um bom ambiente.
36. A colher dourado é para enfeite.
37. As cadeira feia estão livres.
38. As maçã natalina têm uma época muito curta.
39. A ponte partido impede a circulação das pessoas.
40. As fotos verdadeiras não apareceram.

41. Antes de qualquer coisa, a Catumbo tem que fazer a tarefa.
42. Os pentes recentes chegaram.
43. Os geradores vizinhos parecem ter melhor custo-benefício.
44. As cadeiras delicadas exigem cuidado.
45. A Cassova acorda só acorda bem-disposta quando é feriado.
46. As pontes antigas precisam de manutenção.
47. As maçã namibianas contêm muitos conservantes.
48. A café não é recomendado a menores de idade.
49. Gosto muito das aulas de Português.
50. A cadeira caiu.
51. Os mapas pretos não são muito perceptíveis.
52. O foto saiu muito bem.
53. Uma kissângua quente sabe bem quando chove.
54. Os livros interessante estão no depósito.
55. As colheres descartáveis foram para o lixo.
56. O ponte precisa de ser inaugurada.
57. O almoço vai ser mais tarde.
58. Os livro aberto pertencem à biblioteca.
59. O café gostosa vem da Gabela.
60. A colher pequenas servem de medida na pastelaria.
61. Vamos ao parque à tardinha.
62. O pente largo dá um toque especial ao cabelo.
63. A foto rasgada estava no chão.
64. Os mapa interativo servem de base para os trabalhos de casa.
65. No pomar há fruta todo o ano.
66. O maçã estava saborosa.
67. As cadeiras resistente aguentam mais peso.
68. Os livro velhos estão rasurados.
69. O meu pai é kupapata. Deixa-me sempre à escola ao ir trabalhar.
70. O gerador barulhento polui o ambiente.
71. A pente alisou bem o cabelo.
72. Os cafés frios perdem o sabor.
73. Os mapa principais ilustram todas as divisões administrativas.
74. O matabicho tem sido às 8 horas.
75. A colher limpas estão na gaveta de cima
76. As ponte rodoviárias permitem a circulação dos carros.
77. As foto ideal são estas.
78. Os gerador principais vieram da China.
79. A praça do João de Almeida foi encerrada.
80. Os pentes plástico duram muito mais.
81. As foto editadas ficaram muito diferentes.
82. A maçã madura começa a chegar amanhã.
83. As pontes ferroviária deixam passar os comboios.
84. A professora ensina muito bem.
85. Os livros divertidos contam piadas.
86. Os café amargo dão mais energia.
87. A foto lembra-me bons momentos.
88. O colher surgiu no século XI.
89. Viajaremos todos para Kaluquembe nas férias.
90. O pente fina arruma melhor o cabelo do bebé.

91. O mapa colorida sujou.
92. A gerador funcionou bem toda a noite.
93. As cadeira largas são para duas pessoas.
94. A ponte liga as duas margens do rio.
95. A menina da casa ao lado chama-se Lueji.
96. A foto antigo estará em exposição.
97. A maçã é uma fruta com muitos nutrientes.
98. A colher serve para tomar sopa.
99. A mapa ajuda na movimentação das pessoas e carros na cidade.
100. O avô conta-nos histórias do seu tempo.
101. O gerador económica aguenta muitas horas.
102. As maçã nacionais geram receitas para os agricultores familiares.
103. Os pente resistentes não são fáceis de encontrar.

FIM

Anexo 7 – Corpus recolhido a partir do teste de elicitación e do teste de produção escrita

Frases recolhidas através do teste de elicitación

7.ª CLASSE

Informante 1 (7ªClasse; 12 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP)

Imagem 1:

1 Ná imagem é muito bonita e mostra o café bem lindo

Imagem 2:

1 A colhe é muito brilhante e bonita serve para comer

Imagem 3:

1 A maça produzida no pau é muita maravilhosa.

Imagem 4:

1 O mapa da nossa casa é tão bonito e legível

Imagem 5:

1 O pente da nossa casa é tão lindo quanto a imagen

Imagem 6:

1 O girador da nossa casa é tão lindo mas é muito barulhento

Imagem 7:

1 O livro é bem igual ao da imagem é lindo quanto o meu livro e, é bom pra leitura.

Imagem 8:

1 Esta maça é importada por isso eu gosto muito de se alimentar dela.

Imagem 9:

1...**O ponte** que tem na imagem é muito linda como a do meu bairro

Imagem 10:

1 A chavina que esta na imagem é de café que serve para o café da manha

Imagem 11:

1 Os livros que estão na imagem são lindos mais gostaria que fosse o dicionario

Imagem 12:

1 Á esta imagem é tão linda quanto aminha fotografia

Imagem 13:

1 Estas duas pontes é lindas porque assim ningem fico a se empura

Imagem 14:

1 **As duas colher** são linda e para mi o uma é de arroz outra de papa.

Imagem 15:

1 **Os dois girador** são lindos mais se calha outro faz barulho e outro não

Imagem 16:

1 Esta cadeira de madeira é tão linda quantos da minha vó

Imagem 17:

1 Ai têm varios tipos de pente um para mi e o outro é para outros

Imagem 18:

1 Este ma é esta em rolado e não da pra ver o países

Imagem 19:

1 As duas cadeiras são identica a minha so que esta so tem conforto

Imagem 20:
foto estão linda bem a minha que tenho em casa.

1 Este

Informante 2 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP)

Imagem 1:

1 O café tão delectoso e tão saboso

Imagem 2:

1 A colhê é tão bonita e na minha casa de colhê

Imagem 3:

1 A maçã é tão bonita e tão vermelha e tão delectosa

Imagem 4:

1 O mapa etão bonito e tão grande

Imagem 5:

1 O pente etão bonito e gontei

Imagem 6:

1 O ginrado etão bonito e é vermelho

Imagem 7:

1 O livro etão bonito etão brilhante

Imagem 8:

1 A maçã etão delectosa etão bonita etão saborosa

Imagem 9:

1 **A ponte seguro** para andar a pé e devem passar as crianças.

Imagem 10:

1 O obigento etão bonito e é branco e brilhante

Imagem 11:

1 Os livros são muito bonito e na minha casa gonta de muito livro

Imagem 12:

1 A bebe e a mãe a mãe endecao bebe que esta mo bonço

Imagem 13:

1 As duas pontes são tão grande a tão bonita

Imagem 14:

1 As colhes são tão bonita e tão brilhantes

Imagem 15:

1 O geranto são tão bonito e tão brilhante

Imagem 16:

1 A cadeira de pau tão bonito etão grande etão brilhantes

Imagem 17:

1 Os pentis são tam bonito e tão brilhante

Imagem 18:

1 O mapa que esta fechato etão bonito

Imagem 19:

1 As cadeiras são muito bonita e tão brilhantes

Imagem 20:

1 As fontes de bebe são tão bonita

Informante 3 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Masculino; LM: L.P)

Imagem 1:

- 1 É um copo muito bom de café e é muito lindo
- 2 O café que tem no copo e castanhom aco que é muito bom
- Imagem 2:
- 1 A colher é tam linda
- Imagem 3:
- 1 Uma maçã é muito saborosa esta bem lavada
- Imagem 4:
- 1 Um mapa esta bem igual com os da minha casa
- Imagem 5:
- 1 Um pente de madeira resistente e lindo
- Imagem 6:
- 1 Um gerador tão lindo da minha cor perferida
- Imagem 7:
- 1 Um livro tão antigu com muita poeira (Pó)
- Imagem 8:
- 1 Uma maçã tão saborosa que só de olhar fiquei com fome
- Imagem 9:
- 1 Uma Ponte numa bela paisagem
- Imagem 10:
- 1 O copo de café Ai! é tão bom o café
- Imagem 11:
- 1 Muitos dicionarios que até queiro ler para aprender varias coisas
- Imagem 12:
- 1 Alguem esta a indicar uma fotografia e eu acho que adorou muito
- Imagem 13:
- 1 Duas pontes tão linda e numa bela paisagem
- Imagem 14:
- 1 Duas colheres lindas que queira para uma delas ser minha para tomar sopa
- Imagem 15:
- 1 Dois geradores tão lindos de duas cores
- Imagem 16:
- 1 Uma cadeira de madeira tão linda como a do meu avó
- Imagem 17:
- 1 **tantas pentes** que são pequeno como grandes e muitos diferentes
- Imagem 18:
- 1 Mapas enrolados como na minha casa tem um mapa antigo errulem como este
- Imagem 19:
- 1 Duas cadeiras de madeiras que so de olhar penso na meu avó
- Imagem 20:
- 1 Muitas fotografias lindas de mininos e mininas

Informante 4 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP e LB)

- Imagem 1:
- 1 A chavina é um objecto muito e regar que é utilizado para por o cha
- Imagem 2:
- 1 A colhe é um objecto que serve para comer o arroz e solva
- Imagem 3:
- 1 a maçã é uma fruta muito deliciosa e nutriente
- Imagem 4:

1 O mapa serve para nos dirigir há onde vamos
Imagem 5:
1 O pente é um instrumento que serve para preparar a cabeça
Imagem 6:
1 O girador é uma fonte de energia para as nossas casas
Imagem 7:
1 O livro é um objecto para medir as nossas capacidade
Imagem 8:
1 a maçã é muito importânte para a nossa saúde
Imagem 9:
1 A nossa ponti ponte é utilizada para passar no bairu
Imagem 10:
1 O café é um liquido muito delicioso
Imagem 11:
1 **Os livro** é um instrumento qué nos ensina saber
Imagem 12:
1 ele está a indicar no livro
Imagem 13:
1 A ponte e muito linda para passarmos
Imagem 14:
1 A colhe e um objecto e muito importante para nossas casas
Imagem 15:
1 O girador é um instrumento para nos dar energia
Imagem 16:
1 **as cadeira** e um o instrumento muito lindo para o nassas casas
Imagem 17:
1 o pente e para prepararmos as nossas cabeças
Imagem 18:
1 O mapa e um meiu de direção
Imagem 19:
1 a cadeira e um instrumento fabricado pelo homem para nossas casas
Imagem 20:
1 a foto é uma lembrança da infância e a dolencia

Informante 5 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP e LB)

Imagem 1:
1 A chavina e muito bonita e moito branca e o café esta pare-se muito gente
Imagem 2:
1 **Este colher** é bastante linda.
Imagem 3:
1 Esa mança e muito vermeha é e doce
Imagem 4:
1 O livro reprecenta o mapa o mapa do mondo toda vese todos os países
Imagem 5:
1 O pente de pau e para as muher mais tambem para os homem
Imagem 6:
1 o chirador e moito vermeho parece faz baroho
Imagem 7:
1 o livro ea historia dos nossos antepasados

Imagem 8:

1 **Muitas manca doce** ate miapachonei tão linda

Imagem 9:

1 A ponte parece que não e da que em Angola parece muito l[ivro e bonita

Imagem 10:

1 O café que familia esta dentro da chavina e bem lindo

Imagem 11:

1muitos livros que da para fazer uma biblioteca

Imagem 12:

1 uma foto que augue quiere ver foto de uma familia

Imagem 13:

1 duas pontes que da para sobír de sima e de baicho

Imagem 14:

1 duas coher ea para comer com o meu pai uma dele e uma minha

Imagem 15:

1 girar iguais comera para duas casa uma míha e um do meu pai

Imagem 16:

1 A cadeira de taboa nais não se emcontra moito mais esa meter natua casa

Imagem 17:

1 Esse pente e preto bonito linda e pequeno

Imagem 18:

1 esse mapa esta colocado noma tabua para e esta enrolado

Imagem 19:

1 A corteira e bonita moita linda

Imagem 20:

1 foto dos nosos antepassada e da muito tempo eses não são angolanos

Informante 6 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 A chavina é um objecto branco

2 O café muito gostoso

Imagem 2:

1A colher e muito dorada e bonita

Imagem 3:

1A maçã e muito delisiosa

2 A maçã e vermelhinha

Imagem 4:

1 O mapa em Angola e muito bomito

Imagem 5:

1 O pente de madeira e registente

Imagem 6:

1 O gerador e muito barulhento e muito enritante

Imagem 7:

1 O livro e muito pesado e muito importante na minha vida

Imagem 8:

1 Eú gosto muito as maçãs Porque são saudavel

Imagem 9:

1 a ponte e muita fofa e têm a floresta

Imagem 10:

1 O pires são muito espetaculare

2 O liquido têm uma cor fofa

Imagem 11:

1 Os livros são brilhante e interessante

Imagem 12:

1 **O fonto** e muito velha e muita linda

Imagem 13:

1 As fontos são indenticas e têm a uma cor azul

Imagem 14:

1 as colheres são usadas para a sopa e outros etc

Imagem 15:

1 **os gerado** são muitos vermelhos

Imagem 16:

1 a cadeira e muito regezentente

Imagem 17:

1 As pontes são muita pequenos e muito pretos

Imagem 18:

1 Os mapas estão enrolados

Imagem 19:

1 as cadeiras são de madeiras feito pelo homem

Imagem 20:

1 as fotos são preto e branco e setam os pesso saô linhas

Informante 7 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP)

Imagem 1:

1 Na minha casa já partiram mitas iravinas mas a minha mãe comprou outras

Imagem 2:

1 Eu gosto muito de tomar sopa com culiher

Imagem 3:

1 Eu gosto muito de maçãs

2 As macãs são muito Vermelhas

Imagem 4:

1 Ver mapa e bom de mas faznos a conreser

Imagem 5:

1 Eu gosto muito dese tipo de pente faz mas belesa ou cabelo

Imagem 6:

1 Na minha casa cuando não tem luz usamos o girador

Imagem 7:

1 Eu uso A bibilia quando vou a igreja

Imagem 8:

1 A dias que faso sumu de macã

Imagem 9:

1 Eu não gosto de paçar na ponte é muito perigosa

Imagem 10:

1 Eu gosto de tomar café com culiher e gosto de tomar nas chaVinas

Imagem 11:

1 Eu gosto muinto de ler nos liVros ler e muito bom

Imagem 12:

- 1 Eu gosto muito de foto lelrame nos Velhos tempos
 Imagem 13:
 1 Esas pontes são duas e é muitnto perigosa
 Imagem 14:
 1 **Esas culher** estam partidas e não da para cumer com eli
 Imagem 15:
 1 e Eses jiradoris sam dois temos que ter cuidado com eli porque quema
 Imagem 16:
 1 Esta cadeira e muito confortavel e é de tabua
 Imagem 17:
 1 Eses pentes são muito frajo e não Belesa o cabelo
 Imagem 18:
 1 Eses mapas estam muintos maes
 Imagem 19:
 1 Esas cadeiras são duas
 Imagem 20:
 1 Esas fotos levou quando eu era criança muito alegri

Informante 8 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP)

- Imagem 1:
 1 Na minha casa têm uma Chavinas de cafe
 Imagem 2:
 1 Na minha Casa têm uma Culher e na Casa da mia
 Imagem 3:
 1 Eu gusto de muita nÇa
 Imagem 4:
 1 Os meus a vos tenhe um mapa Como este
 Imagem 5:
 1 Na minha Casa têm um pente de madeiras
 Imagem 6:
 1 Na minha Casa têm um girador e gal a ese
 Imagem 7:
 1 O meu paí têm uma bribia Como esta e a minha moe tem uma
 Imagem 8:
 1 A tres maçãs lindas quero ter uma
 Imagem 9:
 1 O meu Caminho de e ri no abo tem uma ponte como esta
 Imagem 10:
 1 Os gotos dos Café têm um sador di derente
 Imagem 11:
 1 A minha Casa tevi muitas brilas como esta
 Imagem 12:
 1 A a Criança deve ter uma fotog
 Imagem 13:
 1 As primeiras pontes são enguais a que eu vi
 Imagem 14:
 1 As duas Culheris que eu esto a ver são engais a nossais
 Imagem 15:

1 Janomeo bariros o tem senhu que vem de gerado como ese

Imagem 16:

1 **A cadeiras** que estou a ver o e endemtica a da miha amiga

Imagem 17:

1 São **varias pentes** que eu Com preis e são ingais

Imagem 18:

1 **Os mapa** que estão erolado são lidos

Imagem 19:

1 As duas Cadeirais que estão a li são inCrivel

Imagem 20:

1 A varios tipos de foto grafias que eu estol a ver

Informante 9 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP)

Imagem 1:

1 A chavina de café da imagem é muito gira

Imagem 2:

1 A colher de casa é muito linda

Imagem 3:

1 A maçam é a fruta que eu mais gosto

Imagem 4:

1 O mapa que representa o continente Africano é lindo

Imagem 5:

1 O pente da minha prima é gira eu gosto

Imagem 6:

1 O barulho do girador do vizinho é orrivel

Imagem 7:

1 O livro da imagem é giro

Imagem 8:

1 Eu pretendo compra três maçans tais como as que eu vi

Imagem 9:

1 A ponte do rio esta completamente mal

Imagem 10:

1 O café que esta naquela imagem me parece bom

Imagem 11:

1 Os livros da imagens pareceram-me interessantes mais me pareceu bom

Imagem 12:

1 Eu não percebe o que ele estava a indicar

Imagem 13:

1 As duas pontes são giras

Imagem 14:

1 As duas colheres são limpas

Imagem 15:

1 Os dois giradores s]ao grande

Imagem 16:

1 A cadeira é muito desconfortavel

Imagem 17:

1 Os pentes são muito baratos na praça do João de Almeida

Imagem 18:

1 Os mapas são grandes

Imagem 19:

1 As cadeiras me pareceram desconfortáveis

Imagem 20:

crianças que aparecem na imagens não são angolana

1 As

Informante 10 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Masculino; LM: LB)

Imagem 1:

1 Eu gosto muito de chá

2 A minha mãe gosta de chavena branca

Imagem 2:

1 Esta colher é fina

2 Eu amo muito esta colher

Imagem 3:

1 Esta maçã é deliciosa

2 Adorei a maçã que o meu avô me deu .

Imagem 4:

1 Este mapa mostra-nos o caminhos

2 Eu conheço este mapa

Imagem 5:

1 Adoro pentear o meu cabelo com pente de pau

Imagem 6:

1 Este girador é igual ao do meu pai

Imagem 7:

1 Este livro é de muito tempo

2 Este livro de história

Imagem 8:

1 Estas lindas maçãs são nutrientes

2 Estas maçãs são muito saborosa

Imagem 9:

1 Esta ponte me faz lembrar um lugar calmo

Imagem 10:

1 Esta chavina branca é igual à da minha mãe

Imagem 11:

1 Estes livros são bons

Imagem 12:

1 Esta imagem representa uma pessoa que está a indicar

Imagem 13:

1 Esta imagem representa duas pontes

Imagem 14:

1 Esta imagem representa duas colheres

Imagem 15:

1 Estas são duas geradoras

Imagem 16:

1 É uma cadeira de madeira

Imagem 17:

1 Esta imagem representa muitos pentes

Imagem 18:

1 Esta imagem representa três mapas em rolos

Imagem 19:

1 são duas cadeira de madeira

Imagem 20:

1 Esta imagem representa fotografia de umas crianças

Informante 11 (7ª Classe; 14 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP)

Imagem 1:

1 A chavina é muito bonita e branca e é boa o café é lindo

Imagem 2:

1 a colher é brilhante e linda

Imagem 3:

1 a morango é vermelho e linda

Imagem 4:

1 O mapa é bonito e representa a nossa África

Imagem 5:

1 O pente é de madeira e é bonita

Imagem 6:

1 O gerador é grande e bonita e vermelha

Imagem 7:

1 O muito grande e pesado

Imagem 8:

1 São massas que parecem é muito saborosa e vermelha

2 **Estas maçãs** têm a mesma cor.

Imagem 9:

1 a ponte é grande e linda

Imagem 10:

1 ujá é muito e muito amarela e linda

Imagem 11:

1 os livros são muito importante para o estudo

Imagem 12:

1 O avô a Contar História para o Menino

Imagem 13:

1 as pontes são fortes para passar

Imagem 14:

1 **as colheres** são muitas lindas e dão muito brilho

Imagem 15:

1 Os geradores são muito bonita

Imagem 16:

1 a cadeira e para a mesa de jantar

Imagem 17:

1 **Algumas pentes** servem para arrumar na cabeça

Imagem 18:

1 os mapas estão muito bem enrolado e bem arrumado.

Imagem 19:

1 as cadeiras servem para o jantar com a família

Imagem 20:
crianças felizes a brincar

1 1. as

Informante 12 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP)

Imagem 1:

1 uma chavina branca com café muito linda com um fetio de taça

Imagem 2:

1 **um colher** com a com a carateristica uma bolinha e um traco

Imagem 3:

1 uma masa fresca bêm vermelhinha com quilareza vermelhinha

Imagem 4:

1 um mapa com varios tipos de pinturas e tambem e um mata lindo

Imagem 5:

1 um penti com cores castanha e têm uma cultura de madeira

Imagem 6:

1 têm um jirador com core vermelha e uma core petra e é tabem linda

Imagem 7:

1 um livro taum lindo com cores castanha e têm fetio de caneta

Imagem 8:

1 **três masas diferente** uma de cor vermelha e outra de cor vermelha e laranja

Imagem 9:

1 uma ponte grande ao lado têm arvores e embaixo a uma lagoa

Imagem 10:

1 uma chavina cheia de café lindo e têm também uma colher

Imagem 11:

1 temos cinco livrinhos um decor verde e vermelo e laranja e castanha com folhas branca

Imagem 12:

1 uma mãe que está a endicar um menino que está presente no nosso livro

Imagem 13:

1 temos duas pontes iguais e tenhêm a mesma forma

Imagem 14:

1 temos aque duas colheres iguais e tem forma de ferro

Imagem 15:

1 temos aque dois giradores com forma de uma mesa de cor vermelha

Imagem 16:

1 uma cadeira de madeira muito linda e têm cor muito limda que e castanha

Imagem 17:

1 temos aque varios tipos de pente um fino um grosso e um normal etc

Imagem 18:

1 um mapa irolado com muito caminho

Imagem 19:

1 temos duas cadeiras lindas feito por mader de cor castanha

Imagem 20:

aque varios tipos de fontos que mostram crianças

1 temos

Informante 13 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP)

Imagem 1:

1 o café e um liquido muito bom que se vimos na chavina de metal

Imagem 2:

1 a colher é um objeto muito importante na vida dos seres vivos na terra

Imagem 3:

1 a maçã é um fruto muito bom que tem vitaminas

Imagem 4:

1 o mapa é uma coisa que ajuda no caso de quiseres ir onde quiseres

Imagem 5:

1 o pente é um objeto muito importante para o homem

Imagem 6:

1 Na imagem tem **um gerador**.

Imagem 7:

1 o livro é muito importante para os alunos

Imagem 8:

1 a maçã é uma fruta muito saborosa que tem vitaminas

Imagem 9:

1 as paisagens são uma coisa muito linda de olhar

Imagem 10:

1 o café com leite é muito bom de saborear

Imagem 11:

1 o conjunto de livros é muito bom de revizados

Imagem 12:

1 as recordações das fotos são muito boas para recordar o passado

Imagem 13:

1 as duas paisagens são muito boas de olhar para ver com e também

Imagem 14:

1 as colheres são muito boas para comer e pegar a comida na boca

Imagem 15:

1 como é muito bom ter **dois geradores** muito bons

Imagem 16:

1 uma cadeira é muito boa para sentar nela confortavelmente

Imagem 17:

1 os pentes são muito bons para passar nos nossos cabelos

Imagem 18:

1 os mapas são muito bons para conhecer os países a partir dos mapas

Imagem 19:

1 como é muito bom ter duas cadeiras para partilhar com os amigos

Imagem 20:

1 São fotos.

Informante 14 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP)

Imagem 1:

1 Esta imagem representa uma colher, é muito bonita.

Imagem 2:

1 Esta imagem representa uma maçã, é tão bonitinha.

Imagem 3:

1 Esta imagem representa uma maçã, é e tão natural.

Imagem 4:

1 Esta imagem representa representa um mapa.

Imagem 5:

1 Esta imagem representa um pente, feito de madeira, que serve para tratar o 2 cabelo

Imagem 6:

1 Esta imagem representa um jerador. Tão bonitinho

Imagem 7:

1 Esta imagem representa um livro.

Imagem 8:

1 Esta ímagem representa uma maçã é tão bonitinha. E é tão saborosa

Imagem 9:

1 Esta imagem representa uma calma.

Imagem 10:

1 Esta imagem representa uma chavina.

Imagem 11:

1 Esta imagem representa alguns livros.

Imagem 12:

1 Esta imagem representa alguma pessoa que esta a indicar alguns meninos.

Imagem 13:

1 Esta imagem representa duas pontes.

Imagem 14:

1 Esta imagem representa dois objectos chamados colher.

Imagem 15:

1 Esta imagem representa doís jeradores.

Imagem 16:

1 Esta ímagem representa uma cadeira de madeira.

Imagem 17:

1 Esta imagem representa alguns pentes de plástico.

Imagem 18:

1 Esta imagem representa duas cadéiras

Imagem 19:

1 Esta imagem representa duas cadéiras de madeira.

Imagem 20:

1 Esta imagem representa algumas fotografías.

Informante 15 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP)

Imagem 1:

1 O que eu repe e o copo estcopo e lindo

Imagem 2:

1 esta colie e muito linda

Imagem 3:

1 esta manse tao saboras

Imagem 4:

1 Este mapa e tao indicado

Imagem 5:

1 este pente e tao lindo que nei o de plastico

Imagem 6:

1 este girado e tao maravilhoso que nei um cuaquer
Imagem 7:
1 este livro e tao lindo que nei um qualquer
Imagem 8:
1 estas mansas são tan lindas que nei uma qualquer
Imagem 9:
1 esta ponte e tao linda que nei uma dalas consege extrair
Imagem 10:
1Este licido e tao lindo que nei o chanei o leite meio cpo
Imagem 11:
1 este tivros são tao lindos
Imagem 12:
1 esta foto e tao linda que nei neama
Imagem 13:
1esta ponte linda ai ai ai e tenho vontade
Imagem 14:
1 **estas colier** estao muito lindas nei so por uma colie cudecer
Imagem 15:
1 este girador são lindos
Imagem 16:
1 uao esta carteira esta munto linda que nei uma
Imagem 17:
1 estes pentes são tao lindos são vario
Imagem 18:
1 este mapa são ta lindos
Imagem 19:
1 estas cadeiras estao tao lindas que nei uma cuaquer
Imagem 20:
foto estao tao lindas adore es fotos ai que lindo ai qufofo

1 estra

Informante 16 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP e LB)

Imagem 1:
1 Na noça casa tem moito copo de vidro
Imagem 2:
1 Na noça casa usamo pente de pau
Imagem 3:
1 Na noça casa a menha mãe vede mança
Imagem 4:
1 Na noça casa tem **algumas mapa** nas paredes ... do mundu, dangola e di Afrika.
Imagem 5:
1 Na noça casa usamo pente de pau
Imagem 6:
1 Na noça casa u meu avo tem jerador
Imagem 7:
1 Na noça casa i meu pai ytelisa moito livro Deus
Imagem 8:
1 O meu avo gotas moito de maça bem vermelinha

Imagem 9:

1 O meu avo gosta moito de casa boneta

Imagem 10:

1 O meu a vo gosta de copo de vedro

Imagem 11:

1 Na menha casa tem moitos livro

Imagem 12:

1 a menha avo pegou a foto do meu avo

Imagem 13:

1 a menha avo goista de comem com culiér de pa

Imagem 14:

1 a menha avo não paga los ela so goista De ligar gerador

Imagem 15:

1 O meu avo mão goista de cadera de maderá gosta de pau

Imagem 16:

1 u meu avo goista de desenho

Imagem 17:

1 a menha avo goista de rolar

Imagem 18:

1 **Este três mapas** ensinam as província.

Imagem 19:

1 na cama do meu avo tem moitais folia

Imagem 20:

.....

Informante 17 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 O café da nossa casa é muito saborioso

2 Em todas as manhãs a mãe gosta de midar café

Imagem 2:

1 Esta colher é linha

2 Eu gostei muito desta colher

Imagem 3:

1 Esta maçá é muito vermelinha e saboriosa

Imagem 4:

1 Este mapa é lindo

Imagem 5:

1 Este pente de madeira é bunito

Imagem 6:

1 Este gerador é novo e brilhante

Imagem 7:

1 Este livro é velho

Imagem 8:

1 Essas maçãs são muito nutrida

Imagem 9:

1 Este ponte é linda e esta paizagem é bunita

Imagem 10:

1 Esta xavenha é muita linda

Imagem 11:

1 Estes disçonário é bunito

Imagem 12:

1 Estas imagens é linlolo

Imagem 13:

1 **Estas pente** são lindicima

Imagem 14:

1 Estas colhes são brilhantes

Imagem 15:

1 Estes geradores é bunito

Imagem 16:

1 Esta cadeira feita de madeira e linda

Imagem 17:

1 Esta imagem representa muitos pentes

Imagem 18:

1 Esta imagem representa **três mapas em rondodo**

Imagem 19:

1 Esta imagem representa duas cadera feita de madeira

Imagem 20:

1 Estas fotos de imagem

Informante 18 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Masculino; LM: LB)

Imagem 1:

1 O cobo branco e bunito

Imagem 2:

1 A colher brilha muito

Imagem 3:

1 A maçã é deliciosa

Imagem 4:

1 O mapa é lindo

Imagem 5:

1 O penti é grande

Imagem 6:

1 O gírador é vermelho

Imagem 7:

1 O livro é grosso

Imagem 8:

1 Temos dua maçãs q são pequenas

Imagem 9:

1 A ponte têm brilhos

Imagem 10:

1 O café esta delicioso

Imagem 11:

1 Os livros são lintos

Imagem 12:

1 As fotos são bunitinhas

Imagem 13:

1 As pontes são grossas

Imagem 14:

1 **As colher** tenham brilho

Imagem 15:

1 **Os gerador** são brilhantes

Imagem 16:

1 A cadeira têm comfortu

Imagem 17:

1 os pentis são pequenos

Imagem 18:

1 Os mapas estão Moladinho

Imagem 19:

1 As cadeiras são confortada

Imagem 20:

fonto são pretas e brancas

1

As

Informante 19 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 O café que a minha mãe fez é tam bom

Imagem 2:

1 A colher da noça casa é tam resistente

Imagem 3:

1 A mança produzida na fasenda do velho e muito bom

Imagem 4:

1 O mapa de Angola e muito legivel

Imagem 5:

1 O pente de madeira e muito duro

Imagem 6:

1 O girador de casa é muito barrulhento

Imagem 7:

1 A bibilha sagrada é muito importante

Imagem 8:

1 As tres mancas são importada i eu gosto

Imagem 9:

1 A ponta da cidade e tau linda

Imagem 10:

1 Os dos copo de café são muito saborozo

Imagem 11:

1 Este dicionario em sina me a aprender muito

Imagem 12:

1 A fotografia estar muito linda

Imagem 13:

1 duas pontes são muitos segura do que outras

Imagem 14:

1 duas colheres são muitas brilhante

Imagem 15:

1 Os dois giradores produzem mas energia

Imagem 16:

1 A cadeira de madeira da minha casa são duras

Imagem 17:

1 temos varios tipos de pente duro

Imagem 18:

1 Os mapa inrolados com madeira são bom

Imagem 19:

1 duas cadeiras de madeira sa muito linpa

Imagem 20:

1 A minha mana tinha **muito fotos** quando está feliz

Informante 20 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 E um objeto muito lindo têm um bom gosto

Imagem 2:

1 E uma conhe muito jira e brinhante é e muito linda

Imagem 3:

1 E uma manse muito saboriosa

Imagem 4:

1 E um mapa que mostra o mundo intero

Imagem 5:

1 E um pente de pau muito rejistente e muito lindo

Imagem 6:

1 E um jirador muito lindo que tem uma cor vermelha

Imagem 7:

1 E um libro muito decorado e muito espesial e muito lindo eu amo

Imagem 8:

1 são três mãnsas mais são muito linda e têm um bom gosto

Imagem 9:

1 E uma ponte muito linda eu ame muito e tem umas arvores linda

Imagem 10:

1 São duas chavina que um objeto mais tem um liquido e lindo

Imagem 11:

1 São Sincu disonareos muito jirou eu ame são lindo

Imagem 12:

1 esta a edica uma fote muito linda e Si lebre de uma coisa

Imagem 13:

1 São pontes lindas e com um bom aroma

Imagem 14:

1 São duas cunhers lindas e e têm bóm aroma

Imagem 15:

1 São **dues jirador vermelinhos** e muito linda

Imagem 16:

1 E uma cadera de madeira muito linda eu goste muito dela

Imagem 17:

1 São muitos pentes capicenos mais muito lindos

Imagem 18:

1 Veju mapas do mundu.

Imagem 19:

1 são duas caderas de madeira muito linda e são igais

Imagem 20:

1 São lebrasa de muitos ontesimento alegre de uma familia

Informante 21 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Masculino; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 O café e muito bonito com a chavina fica muito bom comom um pouco de açuca

Imagem 2:

1 Colher muito brilhante muito util para tomar sopa

Imagem 3:

1 O morango e como tu é vermelho e é muito vermelho como o teu sangue

Imagem 4:

1 O mapa da para ver bem tambem da pora ver o mar

Imagem 5:

1 O pente e bom para pentear o cabelo

Imagem 6:

1 O jerador e bom para casa esta energia que ele da e como o teu coração muito brilhante

Imagem 7:

1 o e come não posso dizer livro me nostra muita coisa como tu tumerevelas muito

Imagem 8:

1 tu es como uma maçã doce como tucllo

Imagem 9:

1 eu estive a andar vim um rio e tu chegaste para a garar as duas pontes

Imagem 10:

1 tens um bom presentimento quanto a isto

Imagem 11:

1 varios livros montuandos como tu sube muitos de graus para pegar vose

Imagem 12:

1 pegei o teu coracaõ em mãos

Imagem 13:

1 Eus uma ponte que o garra as duas margens do rio

Imagem 14:

1 duas colheres como tu e eu

Imagem 15:

1 dois giradores que elumina o meu coração

Imagem 16:

1 Tu es como uma cadeira que me ajuda a sentar

Imagem 17:

1 Tu es o pente que prepa o meu cabelo

Imagem 18:

1 mapa erolado que da para ver duante dele

Imagem 19:

1 duas cadeiras que nos ajudam a sentar

Imagem 20:

1 Tu es como uma fotu grafia que me faz lembrar o meu passado

Informante 22 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Femenino; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 esta chavina é linda, e o café é bom

Imagem 2:

1 esta colher é muito brilhante eu gosto de com ela comer

Imagem 3:

1 esta maça é boa e vem da hunpata

Imagem 4:

1 este mapa indica o caminho para Africa do sul

Imagem 5:

1 este pente é de madeira e bonito e muito resistente

Imagem 6:

1 o meu jirador trabalha muito bem e faz muito barulho

Imagem 7:

1 este livro é antigo e pertecem a minha familia a gerações

Imagem 8:

1 esta maça eu come duas dela e senti dor de bariga

Imagem 9:

1 E foi com a minha avo aõ parque e eu goste porque e lindo

Imagem 10:

1 O meu pai sempre fala que nós as criança não podem beber uma chávina da **café**.

Imagem 11:

1 eu foi a bibilhoteca e encontrei livros interessantes

Imagem 12:

1 esta foto faz me lenbrar a minha mãe

Imagem 13:

1 eu ia visitar a minha tia e ela levou me a um lugar muito lindo

Imagem 14:

1 esta colher esta limpa e eu vo levar para gaveta da direita

Imagem 15:

1 o jirador é igua com o jirador do vizinho

Imagem 16:

1 o meu pai é carpinteiro e fes uma cadeira de madeira

2 **As duas cadeiras grande** são de madeira. Perto da nossa escola do ano passado tem um tio que faz esse **esas cadeira**

Imagem 17:

1 tantos pentes vende a minha tia eu vo pedir um pente para mim

Imagem 18:

1 eu vou para o oceano atlantico e vou levar o mapa

Imagem 19:

1 cadeiras de madeiras fes o meu pai que lindas cadeiras

Imagem 20:

1 São fotos da minha infancia é tao bom ser criança

Informante 23 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Feminino; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 A Chavina de sumo e muito Bom

Imagem 2:

1 A conhe é muito brinhante e é muito pesada

Imagem 3:

1 A maça e muito brinhante e é muito limpa e muito Boa

Imagem 4:

1 **A mapa** e muita grande e so da para mete na parede da sala

Imagem 5:

1 o pente de pau e muito pesado e muito Bom e mão estaga

Imagem 6:

1 o geradore e muito pesando e muito grande e e Bonito

Imagem 7:

1 o livro e muito grande e muito pesado e Bom livro pesado

Imagem 8:

1 **esas três maça** são muito pequena e não tem muito sabor

Imagem 9:

1 A ponte e muito limba e muito grande e tem flore

Imagem 10:

1 o café e muito bom e muito forte e este café e muito Bom

Imagem 11:

1 os livros são muito bomito e so verve para Banca de bainho

Imagem 12:

1 As fontos são a recubação das pessoa e so ser ire para a parede

Imagem 13:

1 As pontes são muito limba tem muitas flores

Imagem 14:

1 As conhes são muito brinhante e são pesada

Imagem 15:

1 os geradors são muito pessado e os gerador dos visinha so etraga o meu silensio

2

Imagem 16:

1 A cadeira é muito Bomita e tem espoga e a cabeira e de madeira

Imagem 17:

1 os pentes são pequeno e so e para petea o cobelo do bebe

Imagem 18:

1 **As mapa** e muito pequena e so serve para a banga

Imagem 19:

1 As cadeiras e so verva para sala e para a sala de alula

Imagem 20:

1 As fotos são pequena so serve para banga de bainha

Informante 24 (7ª Classe; 12 anos de idade; Género: Feminino; LM: LB)

Imagem 1:

1 O conto e buminto é e braco coste do conto e lindo

2 a colhe e tambem bumita costa da colhor e grihate

Imagem 2:

1 O bonlo e lindo enli o têm a cor vermelho e esta lindo
2 O manpa e muito grande e têm muitas provicia
Imagem 3:
1 O bonlo e lindo enli têm a cor
Imagem 4:
1 O monta e muto grande e têm muitas provicia
Imagem 5:
1 O temte e para tentia o cambenho
Imagem 6:
1 O verado e lindo
Imagem 7:
1 O livro e grade e servi para estuda e a trende
Imagem 8:
1 A manca e muito mais muito lindo eu gosto deista frunta
Imagem 9:
1 A ponte esta no meio do lindo rio e as as arvores
Imagem 10:
1 O camfé e muito lindo e a cor canstalho
Imagem 11:
1 O linvro estao bém anromadilho os meis migo
Imagem 12:
1 As fontos são lindas quando o mo permina vamos para posiar com
Imagem 13:
1 duas pontes estao lindo quando olho para a tonte e linda
Imagem 14:
1 **As duas conher** estão linda e so para mesa
Imagem 15:
1 **os duas girador** estão bomitos
Imagem 16:
1 A corteira e di cor castaha servi para sentar
Imagem 17:
1 Os pentis são lindo e mesmo para converva o canbelo
Imagem 18:
1 O manta esta ronlado mais meiso esta linda
Imagem 19:
1 As carteira e muito linda servi para semtar
Imagem 20:
1 As fontos estão lindisimas que elas são as lendracia

Informante 25 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Feminino; LM: LB)

Imagem 1:
1 a caneca branca é muito linda e eu gosto muito dela
Imagem 2:
1 a culhe brilia muito ela seve para tanta coisa eu gosto dela
Imagem 3:
1 o bolo é tam delisioso serve para festas de aniversario e casamento
Imagem 4:
1 o mapa é tam importante quando nos nus perder

Imagem 5:

1 o pente serve para se pentia ou para pentiar o cabelo e eu gosto

Imagem 6:

1 o girador é inportante temos luz e por isso e importante

Imagem 7:

1 a bibilha e linda bunita e nos isina muito mesmo

Imagem 8:

1 a mança é vermelha e caborosa e dosi e para relacha

Imagem 9:

1 a ponte é um lugar onde nos devemus passar com cuidado

Imagem 10:

1 uma chavina é tam importante e para coloca café

Imagem 11:

1 os livro serve para lé e para nos aprende escreve

Imagem 12:

1 as fontos são tam especial para me e para a minha familia

Imagem 13:

1 as duas arvores são linda

Imagem 14:

1 as culhes são bumita bilante e adoravel

Imagem 15:

1 os giradors são bunito e colurido eu adoro

Imagem 16:

1 a cadeira é tam adoravel porque seve para senta

Imagem 17:

1 os pentes e os cachiadorsão importante para o cabelo

Imagem 18:

1 Nunca vi **linda mapas** como a da foto. Todos que vi são grande e preto.

Imagem 19:

1 as cadeiras seve para cuase tudo e são lindas

Imagem 20:

1 as fotos antigas fazem-me a cunhecer o nosso antepassado

Informante 26 (7ª Classe; 13 anos de idade; Género: Feminino; LM: LB)

Imagem 1:

1 ai o café e tau mais tau saborozo

2 que linda esta chavina Branca gostei muito

Imagem 2:

1 esta conlher é tao especial vai ser a minha favorita esta conlher e Bonita

Imagem 3:

1 A maça e tao mais tão gostozo eu quando crecher vou plantar uma maceiro para mi da maça

Imagem 4:

1 O mapa e especial

2 O pei tambem que que me compre o mapa

Imagem 5:

1 O o pente esta Bonito vou pentea o cabelo com o pente

Imagem 6:

1 o mosso guirador e Barulheto eu gosto muito do nosso guirador

Imagem 7:

1 O meu livro esta muito Bonito

2 O meu livro esta arrumado na gaveta

Imagem 8:

1 As maçãs estão a crescer muito mais muito

2 As maçãs estão saborosa

Imagem 9:

1 vou toda as vezes passo na ponte e linda

2 A ponte espetaculamente bonita

Imagem 10:

1 Os cafés estão na mesa mami ai que lido esta colher quero também

Imagem 11:

1 Os livros estão lindos nos seus lugares

2 Os livros estão a vender na Bibloteca

Imagem 12:

1 esta foto me lembra a minha infancia esta foto vai ficar bem no seu canto

Imagem 13:

1 As pontes estão a ser reabilitadas

2 As pontes estão lindas muitas

Imagem 14:

1 as colheitas vão ser minha e do meu pai

Imagem 15:

1 Os giradores estão lindos juntos

2 os giradores estão a fazer-me ruído

Imagem 16:

1 A cadeira está linda neste lugar

2 A cadeira vou oferecer a um amigo

Imagem 17:

1 Os pentes não são todos iguais

2 os pentes escolhe um deles

Imagem 18:

1 Os mapas estão organizados

2 os mapas estão bem enrolados

Imagem 19:

1 **As cadeiras** vão partir!

2 **As cadeiras** vão sujar

Imagem 20:

1 As fotos das minhas irmãs estão lindas vou organizar todas as fotos

Informante 27 (7ª classe, 12 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

1 Esta chavina é muito bonita e branca

2 Esta chavina tem um brincho

Imagem 2:

1 Esta colher é longa e é muito linda

2. Esta colher é pratinha

Imagem 3:

- 1 Esta Maçã e muito a vermelhada
- 2 Esta Maçã e tão grande e esta Maça muito

Imagem 4:

- 1 Este mapa e pequeno mais e lindo
- 2 Este mapa tem uma cor branca

Imagem 5:

- 1 Este pente e grande lindo e é um pente de pau tem uma cor castanha

Imagem 6:

- 1 Este girador e de cor preta e vermelha e e muito lindo e também tem a minha casa

Imagem 7:

- 1 Este livro tem uma cor cigeta e detro tem uma cor branca

Imagem 8:

- 1 **Estas maçã** tem a mesma cor e estão em conjunto e são muito linda

Imagem 9:

- 1 Esta ponte tem uma cor preta jardim verde é e muito linda

Imagem 10:

- 1 Esta chavina tem cor branca indetro delas têm pão

Imagem 11:

- 1 Estes livros estão jutado tem cor preta verde vermelha e este são muito bunito

Imagem 12:

- 1 Este quadro tem cor branco com fotos
- 2 Este quadro e bonito

Imagem 13:

- 1 Estas pontes tem a mesma cor e são indeticas são linda

Imagem 14:

- 1 **Estas colher** tem a mesma caracteristica e são brinlhantes

Imagem 15:

- 1 Estes giradores são iguais tem a mesma cor e serve para ser utilizado para casa

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira tem uma cor castanha e tem uma altura comprida

Imagem 17:

- 1 Estes pentes são diferente cada um deles tem a sua caracteristica

Imagem 18:

- 1 Estes mapas tem a cor branca e laranja

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras tem mesma cor e elas têm a mesma altura

Imagem 20:

- 1 Estas fotos têm a mesma cor e cada um delas tem pessoas

Informante 28 (7ª Classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Esta chávina é muito linda o chá é bom
- 2 Esta chávina é maravilhosa

Imagem 2:

- 1 Esta colher é muito linda
- 2 Esta colher é boa para tomar sopa

Imagem 3:

- 1 Esta é muito boa tem muitos nutrentes

2 Esta maçã é muito saudável a maçã é boa

Imagem 4:

- 1 O mapa nos mostra onde é que voou esta
- 2 O mapa nos mostra onde você vai e onde estáis

Imagem 5:

- 1 O pente é bom para pentear o cabelo
- 2 Deixa o cabelo mais leve e mais bonito

Imagem 6:

- 1 O gerador é muito importante porque nos dá energia
- 2 O gerador é muito bonito

Imagem 7:

- 1 O livro é muito bonito e muito divertido
- 2 O livro ensina a pessoa a ler a saber mais

Imagem 8:

- 1 A maçã é muito boa ela é muito linda
- 2 A maçã se representa amor e vermelha

Imagem 9:

- 1 A ponte é muito linda
- 2 A ponte nos leva de um lado para o outro

Imagem 10:

- 1 A chávena é muito bonita o chá é maravilhoso.

Imagem 11:

- 1 O livro é muito bonito o livro e saber mais o livro é maravilhoso para mim

Imagem 12:

- 1 A pessoa é muito bonita ela está a dormir
- 2 A pessoa está a lembrar os bons momentos

Imagem 13:

- 1 As pontes são lindas As pontes são gêmeas
- 2 As pontes são lindas

Imagem 14:

- 1 **as duas colheres** são maravilhosas
- 2 As colheres são gêmeas serve para comer

Imagem 15:

- 1 Os dois geradores são vermelhos
- 2 Os dois geradores são fortes para trabalhar

Imagem 16:

- 1 A cadeira é muito linda
- 2 A cadeira é boa para sentar

Imagem 17:

- 1 Os pentes são muitos lindos
- 2 Os pentes são muitos pretos é maravilhoso

Imagem 18:

- 1 **Os três mapas** são muito diferentes
- 2 Os mapas nos localizam

Imagem 19:

- 1 As duas cadeiras são boas para sentar
- 2 As duas cadeiras são muito confortáveis

Imagem 20:

- 1 As fotos são lindas lembra dos nossos tempos

2 As fotos são muito bonita

Informante 29 (7ª Classe, 12 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 A chávena de café é muito linda.
- 2 O meu pai bebé chavena de café ao acordar.

Imagem 2:

- 1 Eu tomo sópa com uma colher.
- 2 A mãe pegou a colher.

Imagem 3:

- 1 Gosto muito de comer maçã.
- 2 Esta maçã é vermelha e saborosa.

Imagem 4:

- 1 Gosto de observar o mapa.
- 2 No mapa encontramos o nosso Pais de Angola.

Imagem 5:

- 1 Eu gosto do pente de pau.
- 2 Os pentes servem para pentear o cabelo

Imagem 6:

- 1 O gerador serve para a energia de casa.
- 2 Este gerador é pesado.

Imagem 7:

- 1 Gosto muito de ler o livro.
- 2 Vamos para a biblioteca ver os livros da sinderela

Imagem 8:

- 1 As maçãs fazem bem para a saúde
- 2 Que maçãs deliciosas.

Imagem 9:

- 1 Esta ponte serve para atravessar o rio.
- 2 Esta ponte é feita de madeira.

Imagem 10:

- 1 Que chavenas de café são essas?
- 2 O café esta quente.

Imagem 11:

- 1 Os livros estão na cama.
- 2 Onde está os livros?

Imagem 12:

- 1 Quem é este?
- 2 Que cor é este vestido.

Imagem 13:

- 1 As pontes são passar
- 2 Quais são aqueles pontes?

Imagem 14:

- 1 Para que servem as colheres?
- 2 Coloca as colheres para o cesto.

Imagem 15:

- 1 Os geradores são muito pesados.
- 2 Para onde vão levar os geradores?

Imagem 16:

- 1 Senta-te nesta cadeira
- 2 Não pisa na cadeira vai sujar.

Imagem 17:

- 1 Leva os pentes para vender.
- 2 Porque que colocaste os pentes aqui fora?

Imagem 18:

- 1 Vai buscar os mapas.
- 2 São **mapas enrolado**. NA minha casa tem um mapa como esses.

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras estão na boa posição
- 2 Lava as cadeiras

Imagem 20:

- 1 Onde estão as fotos?
- 2 De quem são aquelas fotos?

Informante 30 (7ª Classe, 12 anos de idade, género ___; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 A minha chavina é tal linda.
- 2 Gosto muito de café.

Imagem 2:

- 1 A colher é linda.
- 2 Esta colher me alejou.

Imagem 3:

- 1 Ratei na maçã gostei dela
- 2 Gosto maçã é gostosa

Imagem 4:

- 1 Olhei para o mapa consegue localizar Angola
- 2 No mapa encontrei tantas provincias

Imagem 5:

- 1 Onde está o pente.
- 2 Me da o pente preciso de pentear os meus cabelos.

Imagem 6:

- 1 Liga o gerador preciso de ver novela.
- 2 No gerador esta a sair fumo.

Imagem 7:

- 1 Gosto de ler este livro.
- 2 O livro que precisas está aí mesmo.

Imagem 8:

- 1 As três maçãs são para mim.
- 2 As maçãs não estão prontas.

Imagem 9:

- 1 Que ponte linda.
- 2 A ponte esta renovada.

Imagem 10:

- 1 A chávena partiu
- 2 Não tem mas chavina para vocês

Imagem 11:

- 1 Os livros estão rasgados.

2 Os livros de Português são fixes.

Imagem 12:

1 O que estas a indicar.

2 Não consigo ver quem estas a indicar.

Imagem 13:

1 Estas duas pontes são lindas.

2 **As ponte seguras** é onde as criança tem que passar.

Imagem 14:

1 Na foto tem **essas colher comprida**. Parece são de alumínio mas são bonita.

2 Vou tomar sopa com as colheres.

Imagem 15:

1 **Os gerador** estão estragados.

2 Experimente se os geradores funcionam.

Imagem 16:

1 Não senta nesta cadeira vas parti-la.

2 Vou lavar a cadeira.

Imagem 17:

1 Os pentes são lindos.

2 Os pentes não aparecem quando preciso.

Imagem 18:

1 Tem **tantos mapa**.

2 Podes localizar o nosso país nos mapas.

Imagem 19:

1 As cadeiras são iguais.

2 Estas cadeiras quantos custam?

Imagem 20:

1 Eu é que estou nestas fotografias.

2 As fotografias são lindas.

Informante 31 (7.ª Classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

1 Este café é saboroso

2 esta chavina é bonita

Imagem 2:

1 essa colher serve para tomar sopa

2 essa colher serve para comer.

Imagem 3:

1 Esta maçã e tam saborosa

2 Essa maçã tem varios nutriente para nós

Imagem 4:

1 Este mapa serve para nus orientamos

2 Serve para nós mostra vario pais

Imagem 5:

1 Eu gosto muito desse pente para preparar o cabelo

2 esse pente e muito bonito

Imagem 6:

1 Esse girador serve para trabalha como fonte de inergia

2 Esse gira e tam lindo

Imagem 7:

- 1 Eu gosto muito de um livro para me ensinar
- 2 Esse livro vai me mostra palavra correta

Imagem 8:

- 1 **Estas maça** parece cumer e para fazer sumos
- 2 **Essas maça** têm umidade para efeito

Imagem 9:

- 1 Eu não gosto de passar **pelas ponte**
- 2 Gosto muito de caminhar na ponte.

Imagem 10:

- 1 Esta e a hora para tomar o café
- 2 Esta refeição esta muito saborosa.

Imagem 11:

- 1 Estes livro serve para biblioteca
- 2 Este livro são muitos para ler.

Imagem 12:

- 1 Estou a ver uma foto para me lembra
- 2 Estou a ver o meu passado como era linda.

Imagem 13:

- 1 Eu vou passar pela ponte de baixo
- 2 Eu para cima porque gosto de ver flor

Imagem 14:

- 1 Esta colher estão partida por isso deitamos
- 2 Essa colher linda foi para o lixo

Imagem 15:

- 1 Esse girado parese igua au meu girado
- 2 Eu tenho um girado igual a esses

Imagem 16:

- 1 Esta cadera esta linda
- 2 Esta cadera serve para o meu avó

Imagem 17:

- 1 Este pente serve para penteiar
- 2 O meu bebé vou li penteia com o fino

Imagem 18:

- 1 **Esta mapa** estou aromar ´para levar
- 2 mapa vou guardar para me orientar

Imagem 19:

- 1 Eu me asento pela cadeira que esta no meu lado
- 2 Eu mete uma mochila nutra cadeira.

Imagem 20:

- 1 Essa fonte são para minha familia
- 2 **Muitas foto bela.**

Informante 32 (7ª Classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Está chavina é muito bonita ela e branca
- 2 Que elegante está chavina

Imagem 2:

- 1 Está coler é muito comprida brilhante
- 2 Está coler é boa para tomar sopa

Imagem 3:

- 1 Está maçã é vermelha muito muito quioiosa
- 2 Está maçã é muito saldavel para o nosso organismo

Imagem 4:

- 1 O nosso mapa é muito lindo
- 2 Ele tem a cor amarela azul verde

Imagem 5:

- 1 O nosso pente é muito grosso espetacular
- 2 Serve para penter o cabelo ele é pente de pão

Imagem 6:

- 1 Como este girador e bonito e nos ajuda muito porque ele e faz com que ele brile em nossa casa

Imagem 7:

- 1 O nosso livro espetacular muito bonito
- 2 Que nós ensina muita coisa interessante

Imagem 8:

- 1 Wau três lindas maçãs sois
- 2 Maçãs bonitas são vermelhas

Imagem 9:

- 1 Que linda ponte é está é muito espetacular.
- 2 Com uma passagem e muito brilhante

Imagem 10:

- 1 Qui leite maravilhioso
- 2 Que chavina linda ela brilha como sol

Imagem 11:

- 1 Os nossos livros são muito bonitos
- 2 Estam bem arrumadinho que lindos livros

Imagem 12:

- 1 Esta pessoa está a indicar alguém um bebé
- 2 Que lindo bebé está ão colo do seu pai.

Imagem 13:

- 1 Wuau que duas pontes são muito lindas
- 2 Não quero imaginar eu passar ali

Imagem 14:

- 1 Wau lindas coleres são muito bonitas
- 2 E elas são muito elegantes para todos nós

Imagem 15:

- 1 Os lindos giradores são imocionantes
- 2 Eles são muito bom para o nosso país

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é muito comprida
- 2 Ela é muito registente só senta lá os gordos

Imagem 17:

- 1 Este pentes são e finos e serve para os bebés
- 2 Não podemos precionar muito porque pode quebrar

Imagem 18:

- 1 Este mapa de Angola é muito bonito
- 2 Também ensina-nos muita coisa

Imagem 19:

- 1 Está cadeira e muito espetacular
- 2 Com altura muito comprida pra os altos

Imagem 20:

- 1 Estes meninos estão muito alegres bem
- 2 Conforme ser criança é muito bom amigos

Informante 33 (7ª Classe, 12 anos de idade; gênero: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Chavina é Linda
- 2 Esta chavina é bonita

Imagem 2:

- 1 Esta colher é grande

Imagem 3:

- 1 Esta Maça é brilhante
- 2 Esta Maça é bonita

Imagem 4:

- 1 Este Mapa É Lindo
- 2 Este Mapa É grande

Imagem 5:

- 1 Este peti É grande

Imagem 6:

- 1 Este jirador é grande e brilhante
- 2 Este jirador é bonito

Imagem 7:

- 1 Este livro é grande e pesado
- 2 Este livro é brilhante

Imagem 8:

- 1 Estas Maças são bonitas e grande
- 2 Estas Maças são brilhante

Imagem 9:

- 1 Esta ponte é bonita e grande
- 2 Esta ponte é muito linda

Imagem 10:

- 1 Estas chavinas são muito bonita

Imagem 11:

- 1 Estes Livros são grande e Lindo
- 2 Estes Livros são bonito

Imagem 12:

- 1 Este

Imagem 13:

- 1 Estas pontes são grandes e bonito

Imagem 14:

- 1 Estas colheres são brilhantes
- 2 Estas colheres são bonita

Imagem 15:

- 1 Estes jiradores são grandes
- 2 Estes jiradores são brilhantes

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é tão grande
- Imagem 17:
- 1 Estes petis são brilhantes
2 Estes petis são bonitos
- Imagem 18:
- 1 Este Mapa são brilhantes
2 Este Mapa é bonito
- Imagem 19:
- 1 **Estas cadeira** são pequenas
- Imagem 20:
- 1 Estas fotos são bonitas
2 Estas fotos são pequenas e brilhante

Informante 34 (7ª Classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LP)

- Imagem 1:
- 1 esta chavina é linda
2 esta chavina é branca
- Imagem 2:
- 1 Esta colher é brilhante e grande
2 Está colher é linda
- Imagem 3:
- 1 A maça é saborosa
2 A maça é grande
- Imagem 4:
- 1 Este mapa é grande
- Imagem 5:
- 1 O pente é groço
2 O pente é feito de madeira
- Imagem 6:
- 1 O gerador é grande e bonito
2 O gerador faz muito barrolho
- Imagem 7:
- 1 Este livro é bonito e grande
2 O livro é pesado
- Imagem 8:
- 1 Estas três maçãs são lindas
2 Estas três maçãs são grandes
- Imagem 9:
- 1 Esta Ponte é grande e linda
- Imagem 10:
- 1 Estas chavinas são bonitas
2 Este café é bom
- Imagem 11:
- 1 **Estes livro** são pequeno e muito bonito
2 Este livro venhe da biblioteca
- Imagem 12:
- 1 Esta pessoa esta a indicar as fotos
2 Esta pessoa ve fotos

Imagem 13:

- 1 Estas pontes são lindas

Imagem 14:

1. Estas colheres são lindas e Pequenas
- 2 Estas colheres são brilhantes

Imagem 15:

- 1 Estes geradores são Pequeno
- 2 Estes geradores tem a cor vermelha

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é grande e linda

Imagem 17:

- 1 Estes Pentes são Pequenos e são bonitos
- 2 Estes Pentes são diferentes

Imagem 18:

- 1 Estes mapas estão enrolados

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são iguais
- 2 As cadeiras são feitas de madeiras

Imagem 20:

- 1 As fotos estão organizadas
- 2 As fotos são bonitas

Informante 35 (7ª Classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café que a dona emilia preparou está tão bom
- 2 Gostei o café quero repetir mais

Imagem 2:

- 1 A colher brilhante é a minha para tomar sopa
- 2 O Pedro comeu arroz com a minha colher.

Imagem 3:

- 1 A maçã é deliciosa
- 2 A maçã serve para fazer sumo

Imagem 4:

- 1 O mapa serve para nós mostrar o caminho
- 2 O cão levou o mapa com a boca

Imagem 5:

- 1 A maria pegou o pente
- 2 A João estão e Pedro estão a discutir devido o pente

Imagem 6:

- 1 Vou ligar o gerador
- 2 O Walter não quer ligar o gerador

Imagem 7:

- 1 Gosto de ler bíblia
- 2 A bíblia é tão pesada

Imagem 8:

- 1 Por dia o Jonh come três maçãs
- 2 A sobremensa do Jonh é maçã

Imagem 9:

- 1 A ponte esta estragada
 - 2 O carro caiu com a ponte
- Imagem 10:
- 1 O objecto é tão lido
 - 2 Minha mãe trou-se mas café
- Imagem 11:
- 1 Pai traga mais biblia
 - 2 O pai trou-se biblia
- Imagem 12:
- 1 Aquela foto é tão bonita
 - 2 Dame o livro
- Imagem 13:
- 1 As duas pontes caíram.
 - 2 As duas pontes é tão linda
- Imagem 14:
- 1 Compartilhem as minhas colheres com o João
 - 2 Minhas colheres não aparecam
- Imagem 15:
- 1 Ligaremos os dois giradoris um para casa e outro para conzinha
 - 2 Os dois giradoris são identico
- Imagem 16:
- 1 O meu pai comprou cadeira de tabua
 - 2 A cadeira de tabua é resistente
- Imagem 17:
- 1 Tenho varios pentes diferentes
 - 2 Todos os meus pentes são lidos
- Imagem 18:
- 1 Oference um mapa para o meu pai e uma biblia
 - 2 O mapa e a biblia não são idetico
- Imagem 19:
- 1 As duas cadeiras partiram
 - 2 O pai trou-se mas duas cadeiras
- Imagem 20:
- 1 As fotografia antigas lembra-me no passado
 - 2 Essa fotografi é bonita

Informante 36 (7ª classe, 12 anos de idade; género: F; LM: LP)

- Imagem 1:
- 1 O meu café esta frio
 - 2 A chavina de café partiu
- Imagem 2:
- 1 A culher esta limpa
 - 2 A culher caiu ao chão
- Imagem 3:
- 1 Essa maçã e deliciosa
 - 2 A maçã do meu irmão e mais grande do que a minha
- Imagem 4:
- 1 O mapa quimou
 - 2 O mapa pertiu

Imagem 5:

- 1 O pente acarrrou o meu cabelo
- 2 O pente partiu

Imagem 6:

- 1 O gerador e vermelho
- 2 O gerador esta sem gasolina

Imagem 7:

- 1 A bíblia e muito grande
- 2 Vou a igreja com a bíblia

Imagem 8:

- 1 Comprei três maçãs
- 2 Hoje caíram três maçãs da arvore

Imagem 9:

- 1 A ponte partiu
- 2 Para chegar na nossa casa passamo **num ponte**

Imagem 10:

- 1 Vou beber duas chavinas de café
- 2 Comprei dois frascos de café

Imagem 11:

- 1 Fui alugar 5 livros a biblioteca
- 2 Emprestei 5 dos meus livros

Imagem 12:

- 1 Tirei uma foto

Imagem 13:

- 1 Hoje vi duas pontes
- 2 Construíram **duas novas ponte**

Imagem 14:

- 1 Lavei duas colheres sujas
- 2 As duas colheres quimaram

Imagem 15:

- 1 Vou vender dois geradores
- 2 O gatuno robou dois geradores

Imagem 16:

- 1 A cadeira partiu
- 2 Vou partir a cadeira

Imagem 17:

- 1 Comprei **varios pente** são e finos e serve para os bebés
- 2 O meu primo tem muitos pentes

Imagem 18:

- 1 Comprei varios mapas
- 2 Ele levou varios mapas

Imagem 19:

- 1 Vou partilhar duas cadeiras os meus amigos
- 2 Hoje vi duas cadeiras

Imagem 20:

- 1 O fotografo tirou **muitas foto**
- 2 Hoje tirei muitas fotos com os meus irmãos

Informante 37 (7ª Classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café é mesmo Bom mas só para os mais velhos
- 2 A chavina é linda e muito wau a dorei.

Imagem 2:

- 1 A colher serve para tomar sopa e muito linda espetacular que linda serio adorei.

Imagem 3:

- 1 Maça e saborosa que deliciosa e e muito linda serio adoreia quem me dera comer

Imagem 4:

- 1 O Mampa é importante e muito serve de conhecimento para qualquer pessoa.

Imagem 5:

- 1 Wau que pente tão lindo quem me dera eu tive-se um igual zinho como esse.

Imagem 6:

- 1 Wau o girador é lindo e muito importante nas nossas vida como por exemplo a nergia.

Imagem 7:

- 1 O livro é importante ou bília como podes sempre eu gosto o livro e bília serio.

Imagem 8:

- 1 Wau as três Maças parecem muitos boas estão muito bem conservadas quem me dera vida.

Imagem 9:

- 1 Wau essa ponte é muito linda parecesse um jardim mas não é mesmo ponte é linda.

Imagem 10:

- 1 Wau quem me dera eu fosse maior de idade para tomar café porque parecesse muito Bom.

Imagem 11:

- 1 ai os livros são lindos e muitos importante e ensina mas aprender o que necessario.

Imagem 12:

- 1 Sem indicar fotografias é muito porque tras alegria nos olhos de que já foi deixada a muito tempo.

Imagem 13:

- 1 Wau essas duas pontes parecem geméas mas não são iguais

Imagem 14:

- 1 Wau as duas colheres parecem geméas

Imagem 15:

- 1 Os dois giradores são lindos ate parecesse que são geméos mas não são iguais

Imagem 16:

- 1 Wau essa cadeira é muito mas muito linda quem me dera eu tivesse uma igual ziha

Imagem 17:

- 1 Wau esses pentinhos são muito lindo e espetacular quem me dera eu tivesse uma tipo essas.

Imagem 18:

- 1 Este Mampa é lindo ate parecesse caxorros quentes mas não é mapa.

Imagem 19:

- 1 Essas cadeiras são gemeas e são muito lindas ate eu gostei para que o dia eu iria inaugurar.

Imagem 20:

- 1 Sem as fotografias editadas são mesmo diferente e são mas lindas e mais traiente.

8ª CLASSE

Informante 1 (8.ª Classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O gatinho é pequeno
- 2 Os gatinhos são cizento e branco

Imagem 2:

- 1 A xavina de cafe e branca
- 2 O cafe esta na xavina branca que esta no piri

Imagem 3:

- 1 A colher é linda
- 2 A colher è de tomar sopa

Imagem 4:

- 1 A maçã è vermelha
- 2 esta maçã é muito doce

Imagem 5:

- 1 O mapa é muito grande
- 2 O mapa é onde se encontra os países

Imagem 6:

- 1 O pente è de taboa
- 2 O pente não pasa na minha cabeça.

Imagem 7:

- 1 O girador acabou gaisolina
- 2 O girador esta muito cente naõ da pra pegar.

Imagem 8:

- 1 O livro conta História enmucionante
- 2 Os livros são para a bibilhoteca.

Imagem 9:

- 1 As maçãs são muito boa.
- 2 As maçãs foram lavadas.

Imagem 10:

- 1 A ponte partiu.
- 2 A ponte foi muito grande.

Imagem 11:

- 1 As xavinas são para o pai e a mai
- 2 A xavina e de leite

Imagem 12:

- 1 Os livros são de cor vermelha e verde
- 2 Os livros estâm na minha pasta

Imagem 13:

- 1 As fotos são muito bonita
- 2 A foto e da mana da Casova

Imagem 14:

- 1 As pontes estâm destruidas
- 2 As pontes ja foram construidas

Imagem 15:

- 1 As colheres estâm por cima da tualha

2 As colheres estão limpas

Imagem 16:

1 Os giradores estão desligados

2 Os giradores ligaram mas tarde

Imagem 17:

1 **Essa cadeira** é feita de madeira

2 A cadeira partiu

Imagem 18:

1 Os mapas estão na parede da sala

2 Os mapas são enrolados na mesa

Imagem 19:

1 As duas cadeiras são para a tia

2 As cadeiras são da mesa da sala

Imagem 20:

1 As fotos estão no arbo

2 As fotos caíram do arbo para o chão

Informante 2 (8ª classe, 14 anos de idade; gênero: F; LM: LP)

Imagem 1:

1 A chavina é bem por café ó leite

2 A chavina também é feita também para beber chá

Imagem 2:

1 A colher é de alumínio

2 A colher é tão bonita, que dar para comer com ela.

Imagem 3:

1 A maçã é çaborosa

2 A maçã tem uma cor tão linda

Imagem 4:

1 O mapa serve para nos ajudar a encontrar coisas que nós procuramos fora.

Imagem 5:

1 O pente é tão bonito

2 O pente serve para se pentiar e trançar.

Imagem 6:

1 O gerador é vermelho e preto

2 O gerador faz muito barulho que nos irrita

Imagem 7:

1 O livro serve para nos ajudar a ler e escrever

2 O livro também nos encontramos histórias emocionantes

Imagem 8:

1 As três maçãs são circulares como um coração

2 As três maçãs gosto como o meu pai e a minha mãe

Imagem 9:

1 A ponte serve para passar

2 Essa ponte é tão linda

Imagem 10:

1 A chavina é muito Branca

2 São ainda mais bonita quando estão as duas

Imagem 11:

1 estes livros são tão pesados para levar todos

- 2 este livro têm com verde, preta e vermelha
- Imagem 12:
- 1 Esta foto esta tão bom quando estar no livro
 - 2 A foto esta na mesa da sala
- Imagem 13:
- 1 As duas pontes são tam bem perfeita
 - 2 As duas pontes (uma da outra) são identica
- Imagem 14:
- 1 As duas colheris são muitos brilhada
 - 2 As duas colheris parecem como da minha casa
- Imagem 15:
- 1 Os giradores são dois mais são perfeitos
 - 2 Temos dois giradores em casa
- Imagem 16:
- 1 Temos uma cadeira na minha casa
 - 2 esta cadeira é de tabua.
- Imagem 17:
- 1 São pentes prentos
 - 2 São pentes prentos mais diferentes
- Imagem 18:
- 1 O mapa no bau esta mais perfeito
 - 2 O bau é castanho
- Imagem 19:
- 1 Temos duas cadeiras em casa
 - 2 As duas cadeiras são tão identica uma da outra
- Imagem 20:
- 1 As fotos esta fusco
 - 2 As fotos tem um fetio com bonico

Informante 3 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: Português)

- Imagem 1:
- 1 A chavina tem café
 - 2 O meu pai sempre pede **duas café.**
- Imagem 2:
- 1 A colher é tão grande e bunita
 - 2 A colher brilha muito
- Imagem 3:
- 1 A maça é tão grande
 - 2 A amça é muito bunita
- Imagem 4:
- 1 O mapa e tão grande
 - 2 O mapa e tão grande tipo um quadro
- Imagem 5:
- 1 O pente é muito bonito
 - 2 O pente tem uma estrutura egipta
- Imagem 6:
- 1 O meu pai comprou um **Jiradora amarela.**
 - 2 O girador é grande e bonito

Imagem 7:

- 1 O livro é tão antigo e os desenho
- 2 O livo é bonito como core verde

Imagem 8:

- 1 As três maçãs são bonita
- 2 As macas são identica como da nossa

Imagem 9:

- 1 A ponte é feita de madeira
- 2 A ponte e tão bonita e o rio que esta ão lado

Imagem 10:

- 1 A chavina é banca e bonita
- 2 A chavina tem café e baicha

Imagem 11:

- 1 Os livros são tão bonitos
- 2 Os livos são 5 com cor diferente

Imagem 12:

- 1 A mossa endica na foto
- 2 A mossa lembra de algo na f

Imagem 13:

- 1 As duas pontes são especias
- 2 As duas pontes são muito bonitas

Imagem 14:

- 1 As colheris são tão brilhante
- 2 As colhers são tão brilhante que paresé com uma janela

Imagem 15:

- 1 Os giradores são bunitos tem 2 cor
- 2 Os giradores são tipo da minha casa

Imagem 16:

- 1 A cadeira é de madeira
- 2 A cadeira tem o mesmo estilo minha casa

Imagem 17:

- 1 As colheres e os pentis os pentis são bonito
- 2 as colheres são duas grande

Imagem 18:

- 1 Os mapas estão enrolados
- 2 Os mapas são da mesma cor

Imagem 19:

- 1 As duas cadeiras são bonita a cor e bonita
- 2 As duas cadeiras são mesma

Imagem 20:

- 1 As fotos tem muitas com pessoas diferente
- 2 As fotos são antigas.

Informante 4 (8ª classe, 14 anos de idade; gênero: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 A chavéna é branca, em minha casa tem chavena branca
- 2 A chavéna é bonitinha, e clara.

Imagem 2:

- 1 A colher tem um brilho, eu como com a colher.
- 2 O meu vizinho tem duas colheres brancas.

Imagem 3:

- 1 A maçã é vermelha, hoje comprei uma maçã.

Imagem 4:

- 1 O mapa é tão grande por isso coloquei-no na parede.
- 2 Observei o mapa e vi as cidades

Imagem 5:

- 1 O pente de tábua é castanho, a minha irmã tem o pente de tábua.

Imagem 6:

- 1 O gerador fornece energia a rua toda.
- 2 O gerador é grande e de cor vermelha, e preta e branca.

Imagem 7:

- 1 O livro é bastante pesado.
- 2 Eu tenho um livro de cor castanho.

Imagem 8:

- 1 Cheguei em casa e vi três maçãs na mesa.
- 2 O meu irmão tirou maçã bem vermelhinha

Imagem 9:

- 1 Hoje fui no parque e passamos na ponte.
- 2 A ponte é de cores

Imagem 10:

- 1 O meu pai tomou café com a minha mãe no restaurante
- 2 Vi duas chavenas de café.

Imagem 11:

- 1 Hoje li cinco livros de cor de laranja, preto, verde, branco.
- 2 A mãe comprou 5 livros.

Imagem 12:

- 1 A mãe do meu amigo tem uma foto em casa.
- 2 A foto é do bebé com o pai.

Imagem 13:

- 1 Eu hoje passei na ponte ao ir no parque e na vinda passei também na ponte.

Imagem 14:

- 1 Tenho duas colheres uma eu uso e outra brinco com ela.

Imagem 15:

- 1 Na cidade tem dois giradores vermelhos que fornecem energia.
- 2 Em nossa casa tem girador

Imagem 16:

- 1 Tenho uma cadeira de pau castanha.
- 2 Sento-me na cadeira de pau.

Imagem 17:

- 1 A minha mãe comprou vários pentes de cor preta.
- 2 Na nossa barbearia tem pentes.

Imagem 18:

- 1 Vi mapas enrolados na escola.
- 2 No gabinete do diretor tem mapas

Imagem 19:

- 1 O meu professor comprou duas cadeiras de tábua uma ofereceu na professora.

Imagem 20:

- 1 Tiramos varias fotos com os meus colegas.
- 2 Vimos varias fotos hoje.

Informante 5 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; M: LP)

Imagem 1:

- 1 Esta chávina é linda
- 2 Esta chávina branca com café é maravilhoza

Imagem 2:

- 1 Esta colher é brilhante e maravilhosa.
- 2 Em minha casa tem uma igual a essa.

Imagem 3:

- 1 Esta maçã maravilhosa é saboriosa
- 2 Esta maçã é vermelinha

Imagem 4:

- 1 Olhei para **a mapa** e consegui localizá Angola.
- 2 Em minha casa tem tambem um mas não igual

Imagem 5:

- 1 Este pente parece muito com o nosso que está em casa
- 2 Este pente de taboa e meio grosso e meio fino

Imagem 6:

- 1 Este gerador é vermelho e preto
- 2 Este gerador é lindíssimo

Imagem 7:

- 1 Este livro é lindo e bonito
- 2 O livro é castanho.

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs são gostozas e saboriosas
- 2 São maçãs de qualidade pura

Imagem 9:

- 1 Esta ponte parece fragil mas é linda
- 2 Esta ponte por baixo dela escorrem águas

Imagem 10:

- 1 Este café parece delicioso.
- 2 Esta chavina brancinha é lindo

Imagem 11:

- 1 Estes livros são lindo e espetacular
- 2 Na minha casa e um igual a esse

Imagem 12:

- 1 O pai do meu amigo tem uma foto igual
- 2 A foto é do bebe com a mai

Imagem 13:

- 1 Estas pontes são lindicimas
- 2 Estas pontes são de taboa

Imagem 14:

- 1 Estas colheres lindisimas brilham
- 2 Uma eu uso e outra e outra e do meu irmão

Imagem 15:

- 1 Estes geradores são lindos

2 Eu acho que tem muita corrente

Imagem 16:

1 Esta cadeiras e linda e gostosa

2 Esta cadeira é confortavel

Imagem 17:

1 **Este pentes** de diferentes tipos são de tamanho diferente

2 **Este pentes** são lindo

Imagem 18:

1 Estes mapas dobrados são brilhantes

2 **Os mapas rolados** estão na foto.

Imagem 19:

1 Estas cadeiras são lindas

2 Estas cadeiras fazem muito bem

Imagem 20:

1 Estas fotos são lindas

2 Em minha casa tem uma igual

Informante 6 (8ª classe, 15 anos de idade; gênero: F; LM: LP)

Imagem 1:

1 Este café é bom

2 O meu vizinho tem muitas chavinas

Imagem 2:

1 esta colher é linda

2 a minha colher é igual a esta

Imagem 3:

1 esta maçã é vermelhinha

2 esta maçã é muito boa

Imagem 4:

1 este mapa é igual ao meu

2 este mapa tem varias coris

Imagem 5:

1 este pente e igual da minha vizinha

2 o pente de taboa é rezistente

Imagem 6:

1 O girado é avermelhado

2 este gerado é muito grande

Imagem 7:

1 o livro conta muitas historias

2 este livro é grande

Imagem 8:

1 estas maçãs vendem muito na prasa

2 as maçãs da orta da avô

Imagem 9:

1 esta paizagêm é linda

2 esta ponte é igual da minhota

Imagem 10:

1 estas colheres são brilhantes

2 as chavinas são brancas

Imagem 11:

- 1 os livros são iguais da biblioteca
- 2 os livros são muitos

Imagem 12:

- 1 esta foto é linda
- 2 esta menina esta a ver as fotos

Imagem 13:

- 1 estas pontes são de ferro
- 2 estas arvores são verdes

Imagem 14:

- 1 as colheres são duas e são brilhantes

Imagem 15:

- 1 são dois giradores
- 2 estes giradores são grandes

Imagem 16:

- 1 esta cadeira foi feita de taboa
- 2 a minha avô tem uma cadeira igual a esa

Imagem 17:

- 1 esses pentes vendem na prasa do joão
- 2 esses pentes são iguais aos meus

Imagem 18:

- 1 Esses mapas são grandes
- 2 Esses mapas têm varias cores

Imagem 19:

- 1 essas cadeiras são muito bomitas
- 2 o meu visinho tem uma cadeira igual a essas

Imagem 20:

- 1 essas fotos são muito bumita
- 2 este bebé esta a brincar

Informante 7 (8ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 A chavila é muito bonita

Imagem 2:

- 1 A colher é muito brilhante
- 2 A colher é linda

Imagem 3:

- 1 A mança é taum vermelha

Imagem 4:

- 1 O mapa é taum grande
- 2 O mapa é taum feio

Imagem 5:

- 1 O penti e tau grande
- 2 O penti é tam pesado

Imagem 6:

- 1 O girador é bonito
- 2 O girador é igual da minha vizinha

Imagem 7:

- 1 O livro é taum pesado

2 O livro é taum antigo

Imagem 8:

1 As maçãs estaum linda

2 As maçãs é taum vermelha

Imagem 9:

1 A ponte é feita de ferro

2 A ponte esta bonita

Imagem 10:

1 As chavinas estaum linda

2 O café é taum bom

Imagem 11:

1 Os livros são taum bonitos

2. Os livros é igual a da minha tia

Imagem 12:

1 A foto não é bonita

2 A foto é linda

Imagem 13:

1 As pontis estam bonitas

Imagem 14:

1 As colheres são tam grandes

2 As colheres é igual ada minha casa

Imagem 15:

1 Os giradores são fofos

2 Os giradores são taum grante

Imagem 16:

1 A cadeira é de madeira

2 A cadeira é linda

Imagem 17:

1 Os pentis são lindos

2 Os pentes são taum pequenos

Imagem 18:

1 Os mapas é igual da minha mama

2 Temos **vário mapas inrolados.**

Imagem 19:

1 As cadeiras são bonitas e a cor tambem

Imagem 20:

1 As fotos fazem-me lembrar os nossos antepassados

2 As fotos estaum bonitas e lindas....

Informante 8 (8ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

1 Este café parece ser delicioso

2 Este café é de cor dorado

Imagem 2:

1 Mas que colher bonita e brilhante

2 Esta colher tem uma boua estrutura

Imagem 3:

1 Esta maçã tem uma cor vermelha

Imagem 4:

- 1 Este mapa é bonito
- 2 Este mapa tem duas parte

Imagem 5:

- 1 Este pente é bonito
- 2 Este pente é groço

Imagem 6:

- 1 este girador é decor vermelha e preta e banca
- 2 Este girador é bonito

Imagem 7:

- 1 Esta bíblia é grande
- 2 esta bíblia cor preta

Imagem 8:

- 1 estas maçãs parece ser que sai duma só árvore

Imagem 9:

- 1 Esta ponte e bonita
- 2 Esta ponte por baixo esta a passar água

Imagem 10:

- 1 Estes café esta delicioso

Imagem 11:

- 1 Estas bibliá estão uma encima da outra

Imagem 12:

- 1 Esta pesso esta endicar uma foto

Imagem 13:

- 1 Estas pontes são identica
- 2 Esta ponte nos lado tem arvores

Imagem 14:

- 1 Estas são brilhante
- 2 Estas colheres tem uma boa estrutura

Imagem 15:

- 1 Estes giradores são utilizado para produzir enérgia

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é confortavel
- 2 Esta cadeira é bonitas

Imagem 17:

- 1 Estes pentes são diferentes do outro
- 2 Estes são bonito

Imagem 18:

- 1 Este mapa serve para localizar alguma coisa

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras são confortavel

Imagem 20:

- 1 Estas fotografia nos fás lembra nos anos passado

Informante 9 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Está chavina de cha e muito bonita
- 2 Gosto muito de chavina de cha

Imagem 2:

- 1 A colher e muito brilhante e linda
- 2 gosto de tomar sopa com colher

Imagem 3:

- 1 A maçã e muito nutritiva
- 2 gosto de muito desta fruta a maca

Imagem 4:

- 1 Na minha escola tem um mapa pendurado na parede
- 2 podemos ver os continente nos mapa

Imagem 5:

- 1 O pente lisa o meu cabelo
- 2 O pente em cima da mesa

Imagem 6:

- 1 O gerador da uma boa energia
- 2 O gerado bota fumo que flui o ar

Imagem 7:

- 1 Tem uma biblia em minha casa
- 2 A biblia caio no chão

Imagem 8:

- 1 Tem tres maçãs na barraca da tia Pauti
- 2 Tres maçãs estão na mesa

Imagem 9:

- 1 Tem uma ponte muito bonita em sua casa
- 2 A ponte e de madeira e ferro

Imagem 10:

- 1 A duas chavina de cafe la na mesa
- 2 São dua chavenas com Duas colheres

Imagem 11:

- 1 A cinco livro que vou busca na biblioteca
- 2 Apredi muito com esses cinco livros

Imagem 12:

- 1 Gosto de ler as fotos antigas
- 2 As fotos antigas são ingrasadas

Imagem 13:

- 1 A **duas ponte** na escola do meu primo
- 2 Gosto de passar nestas pontes

Imagem 14:

- 1 A pouco tempo vi duas colheres aí
- 2 Ai esta as duas colher que eu tinha visto

Imagem 15:

- 1 Meu pai comprou dois geradores vermelhos
- 2 Ele ligou os geradores hoje

Imagem 16:

- 1 Tem uma cadeira de madeira em minha casa
- 2 E uma linda cadeira

Imagem 17:

- 1 Tem em casa materias de cortar barba e pentear
- 2 Estes marcas são de cor preta

Imagem 18:

- 1 Tem muitos mapas pendurado na parede e também muitos mapas na mesa da escola

Imagem 19:

- 1 A duas cadeiras de madeira em sua casa
- 2 As cadeiras de madeira aguentão peso

Imagem 20:

- 1 A muitas fotos antigas em minha casa
- 2 gosto muito de rever as fotos antigas

Informante 10 (8ª classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Está chavina tem um chã saboroso e bem quentinho

Imagem 2:

- 1 Tomei soja com a colhe que o professor me o fereceu

Imagem 3:

- 1 A maça é tão saborosa só de olhar

Imagem 4:

- 1 O mapa nós localiza nos lugares mais distantes

Imagem 5:

- 1 Que lindo pente para eu faser um maravilhoso penteado
- 2 Ou que lindo pente de mateira

Imagem 6:

- 1 Gostaria que eu tivesse um girador igual a este na minha casa
- 2 O girador é lindo

Imagem 7:

- 1 O livro esta encotra em estado lamentavel

Imagem 8:

- 1 São três maça uma da provincia da Huila e as duas das prosias do Huabo ou Benguela

Imagem 9:

- 1 A ponte encontra-se em lugares bunitos com flores e jardis

Imagem 10:

- 1 Que tal eu covidar o professor e irmos tomar càfe

Imagem 11:

- 1 São 5 livros um de L.Portuguesa outro de geografia outro de Biologia outro de Quimica e de Matematica

Imagem 12:

- 1 Acho que algem esta indicar uma foto grafia é do professor

Imagem 13:

- 1 São duas pontes interessantes que tal eu um dia ir para la.

Imagem 14:

- 1 Tenho duas colheres uma para tomar chà e outra para tomar sopa

Imagem 15:

- 1 São dois jiradores um para minha casa e outro para casa do professor

Imagem 16:

- 1 Que linda cadera de maderá
- 2 Qual seria a resposta se si te o ferecesem

Imagem 17:

- 1 São varios pentes todos fabricados em Angola

Imagem 18:

- 1 Os mapas alguns diferente parece bolinho ou é porque tenho fome.

Imagem 19:

- 1 Duas caderas de madeira da floresta do maionbe
Imagem 20:
1 Adoro foto grafias
2 Algumas são ingrasadas outras nós decham tristes

Informante 11 (8ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

- Imagem 1:
1 O café está feito, já venho.
2 Que café delicioso.
- Imagem 2:
1 Que colher brilhante
2 João as colheres estão no armario
- Imagem 3:
1 A maçã tem varias vitaminas
2 Que maçã tão linda.
- Imagem 4:
1 O mapa é grande.
2 Esse mapa tem varias dimesões
- Imagem 5:
1 Que pente lindo e resistente
2 Onde está o pente?
- Imagem 6:
1 O gerador aguentou toda noite.
2 Tem razão este gerador é novo.
- Imagem 7:
1.O livro é tão lindo
2 Gosto muito de ler livros que contam piadas.
- Imagem 8:
1 Essas maçãs são deliciosas
2 Acho que estas maçãs são da Humpata
- Imagem 9:
1 A ponte é linda
2 Esta ponte falta manutenção
- Imagem 10:
1 Que chavenas brilhantes
2 Com os seus piris tão lindos
- Imagem 11:
1 Os livros são muitos
2 esses livros contam histórias emocionantes
- Imagem 12:
1 A foto é bonita
2 parece uma foto editada
- Imagem 13:
1 Estas pontes são iguas
2 E estas pontes são muito lindas
- Imagem 14:
1 As colheres são brilhantes
2 As colheres estão no cesto de talheres
- Imagem 15:

- 1 Os geradores aguentam duas casas
- 2 e esses geradores têm uma el

Imagem 16:

- 1 A cadeira e resistente
- 2 mais nessas cadeiras não servem duas pessoas

Imagem 17:

- 1 **Os pente** são bonitos e tem qualquer tipo de pente.

Imagem 18:

- 1 Os mapas são lindos
- 2 estes mapas parecem globos.

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são bonita e resistente
- 2 e podem sentar duas pessoas em cada cadeira

Imagem 20:

- 1 As fontes são muitíssimas bonitas
- 2 parece editadas mais não.

Informante 12 (8ª classe, 14 anos de idade; gênero: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Esta chavina é linda
- 2 Esta chavina é branca e especial

Imagem 2:

- 1 Que colher grande
- 2 Colher tão bonita

Imagem 3:

- 1 Esta maçã parece ser boa
- 2 Esta maçã esta madura

Imagem 4:

- 1 este mapa é colorido
- 2 Este mapa é grande

Imagem 5:

- 1 Este pente parece ser antigo
- 2 O pente é castanho

Imagem 6:

- 1 Este gerador é nova
- 2 O gerador foi comprado hoje

Imagem 7:

- 1 O livro é antigo
- 2 O livro é grande e muito pesado

Imagem 8:

- 1 Estas três maçãs estão muito boas
- 2 Essas maçãs são igual

Imagem 9:

- 1 Esta vista é bela
- 2 Que bela vista

Imagem 10:

- 1 Estas duas chavinas são idênticas
- 2 Estas chavinas parecem sem mesmas

Imagem 11:

- 1 Estes livros são bonitos
- 2 Estes livros são fantásticos

Imagem 12:

- 1 Esta foto é antiga
- 2 Esta foto é do irmão mais nova

Imagem 13:

- 1 Estes dois patios tem uma bela vista
- 2 Que bela vista tem estes dois patios

Imagem 14:

- 1 Estas duas colheres são feias
- 2 Estas duas colheres são usadas

Imagem 15:

- 1 Estes dois geradores são pequenos
- 2 Estes dois geradores são antigos

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é tão linda
- 2 **Estas cadeira** é igual aquela

Imagem 17:

- 1 Os pentes são vários
- 2 Estes pentes são muitos para uma pessoa

Imagem 18:

- 1 Estes mapas são muitos
- 2 Estes mapas têm uma cor boa

Imagem 19:

- 1 Estas duas cadeiras são iguais
- 2 Estas cadeiras são bonitas

Imagem 20:

- 1 Estas fotografias lembram-me bons momentos
- 2 Estas fotografias são muito antigas

Informante 13 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Este café parece que esta tam bom.
- 2 Ainda não cheguei a tomar um café.

Imagem 2:

- 1 Esta colher etam bonita.
- 2 Gosto da estrutura dele.

Imagem 3:

- 1 Esta maçã é tam vermelha parece me sangue
- 2 Tenho vontade de saboriar.

Imagem 4:

- 1 Este mapa não pode me guiar a china
- 2 Eu acho que é da Europa.

Imagem 5:

- 1 Este pente efeito pelo Mumuila é tam bonito.
- 2 Gostaria que na minha casa tivesse um dele.

Imagem 6:

- 1 Gostei do girador mas não gosto da cor dele.
- 2 Acho que pode abastecer trez casa.

Imagem 7:

- 1 Este livro tem uma cor diferente.
- 2 Tipo é um livro dos ano noventa.

Imagem 8:

- 1 As duas maçãs de tráz são tam lindas
- 2 A difrente é tipo cor de laranja

Imagem 9:

- 1 Esta ponte com a do filme do Jack Chan.
- 2 É tãm linda.

Imagem 10:

- 1 Gostei dos copos **das colher** e do piri.
- 2 Acho que não esta doce.

Imagem 11:

- 1 Estes livro parece me com bíblia
- 2 Gostei mais do vermelho.

Imagem 12:

- 1 Esta mão parece me com de um russo.
- 2 Esta indicar algo **num foto**.

Imagem 13:

- 1 Esta paisagem é tão linda.
- 2 **Estas ponte** combina com franças.

Imagem 14:

- 1 Esta colher é tam linda parece que é de chá é tam piquena.

Imagem 15:

- 1 **Estes girador** é tam novo.
- 2 Wão gosto da estrutura.

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é tam linda.
- 2 parece ser da sala de jantar.

Imagem 17:

- 1 Tem varios tipo de pente tem grosso e fino e tam bem tem pente de barbeiro.

Imagem 18:

- 1 Este mapa me parece mas guiador gostei dele.

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras não têm diferença gosto das duas.

Imagem 20:

- 1 **Estes fotos** parece são dos anos 90.
- 2 Esta fusco.

Informante 14 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina é muito bonita.
- 2 Acho que o café que esta n chavena é delicioso

Imagem 2:

- 1 A colher é muito brilhante e bonita.
- 2 A colher serve para tomar sopa.

Imagem 3:

- 1 Esta maçã e uma fruto deliciosa.

Imagem 4:

1 O mapa serve para guiar-nos quando estamos na estrada

Imagem 5:

1 O pente serve para fazer o cabelo ficar lindo

2 O pente seve para pentear a cabeça

Imagem 6:

1 O gerador serve para energia

2 O gerador grande traz energia para toda rua

Imagem 7:

1 O livro serve para contos materias etc

2 Sem o livro de Português quase reprovaria

Imagem 8:

1 As maçãs são deliciosa e conte vitaminas

Imagem 9:

1 As pontes servem para nós passarmos

Imagem 10:

1 Os cafés são muito bons

2 Gostei muito dos cafés

Imagem 11:

1 Os livros são para guardar na bibiliotecas

Imagem 12:

1 As fotografias são muito bonitas

2 as fotografias animadas são muito divertidas

Imagem 13:

1 As pontes ligam as duas partes do lago

Imagem 14:

1 **As colheres grande** são para servir o almoco

Imagem 15:

1 Os geradores dão energia para minha casa

Imagem 16:

1 A cadeira serve para sentarmo-nos

Imagem 17:

1 A varios tipos de pente como o da barbaria o pente grande

Imagem 18:

1 O mapa guarda-se na gaveta da mae

Imagem 19:

1 As cadeiras foram lavadas pelo João

Imagem 20:

1 As fotografias foram entregues ontem e fiquei muito feliz

2 Esta fusco.

Informante 15 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

1 Essa chavena e linda

Imagem 2:

1 Essa colher é linda

2 Essa colher é grande

Imagem 3:

1 Essa maça muito saborosa

- 2 Essa maçã é vermelha
- Imagem 4:
- 1 O mapa onde podemos localizar
 - 2 Esse mapa nos mostra os países
- Imagem 5:
- 1 Pete serve para desmatar
 - 2 Esse pente é bonito
- Imagem 6:
- 1 O girador serve para fornecer energia
 - 2 O girador é muito importante.
- Imagem 7:
- 1 O livro onde aprendemos muita coisa
 - 2 O livro nos ajuda ler e escrever
- Imagem 8:
- 1 Três maçãs para cada pessoa
 - 2 Três maçãs parece estão prontos
- Imagem 9:
- 1 A ponte serve para passar
 - 2 Esta ponte é linda
- Imagem 10:
- 1 Duas colheres para tomar algum
 - 2 As colheres parecem estar prontos
- Imagem 11:
- 1 Estes livros estão prontos
- Imagem 12:
- 1 Esta mão está indicando uma pessoa
 - 2 Esta mão está indicando
- Imagem 13:
- 1 Estas duas pontes não estão passando ninguém
- Imagem 14:
- 1 Estas colheres parecem muito grandes
 - 2 Estas colheres são grandes
- Imagem 15:
- 1 Estes dois giradores são bonitos
 - 2 Estes dois são pequenos
- Imagem 16:
- 1 Estas cadeiras são de madeira
- Imagem 17:
- 1 **Essas** pente parece e pão
- Imagem 18:
- 1 Este mapa está enrolado
 - 2 Este mapa parece está deitado
- Imagem 19:
- 1 Estas cadeiras parecem com a nossa
 - 2 Estas cadeiras são grandes
- Imagem 20:
1. Estas fotos são muito pequenas

Informante 16 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina tem o café
- 2 A chavina branca é bonita

Imagem 2:

- 1 A colhe tem uma linda cor
- 2 A colhe serve para utilizar ou comer algo

Imagem 3:

- 1 A maçã é vermelha
- 2 A maçã tem muitos nutrientes

Imagem 4:

- 1 O mapa representa algumas imagens
- 2 O mapa nos permite localizar alguns países

Imagem 5:

- 1 O pente serve para organizar os nossos cabelos
- 2 É o pente uma estrutura boa

Imagem 6:

- 1 O girador fornece energia
- 2 O girador trabalha com gasolina ou gás

Imagem 7:

- 1 O livro está velho

Imagem 8:

- 1 As três maçãs formam um bom conjunto e são deliciosas

Imagem 9:

- 1 A ponte está segura
- 2 A ponte nos permite passar ir para outro lugar

Imagem 10:

- 1 As duas chavenas formam um conjunto fantástico

Imagem 11:

- 1 Os livros estão novos e bonitos
- 2 Eu gosto muito de ler nos livros

Imagem 12:

- 1 As fotografia apresenta uma imagem
- 2 A imagem indica um mais velho e uma criança

Imagem 13:

- 1 As duas pontes estão seguras e muito bonitas

Imagem 14:

- 1 As colheres servem-nos como objeto
- 2 Têm uma cor imprecionante

Imagem 15:

- 1 Os dois giradores são compridos

Imagem 16:

- 1 A cadeira é confortavel
- 2 Serve para nós sentarmos

Imagem 17:

- 1 São pentes lindos com cor preta
- 2 E os pentes são diferentes cada um com a sua estrutura

Imagem 18:

- 1 Os mapas estão estruturados nas folhas

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são iguais e são perfeitas juntando numa mesa

Imagem 20:

- 1 As imagens apresentam imagens lindas
- 2 Como por exemplo um conjunto de crianças e de uma a brincar

Informante 17 (8ª classe, 13 anos de idade; gênero: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina é linda
- 2 Eu gosto de tomar leite na chavina

Imagem 2:

- 1 A colher Brilha muito
- 2 Esta colher é de cor prateada

Imagem 3:

- 1 A maçã é de liciosa
- 2 A maçã também faz bem na saúde

Imagem 4:

- 1 Os mapas têm grande importância

Imagem 5:

- 1 O pente é importante por que nos ajuda
- 2 Eu gosto muito de pentes

Imagem 6:

- 1 O gerador nos ajuda anoite Quando não temos energia

Imagem 7:

- 1 Eu amo muito dos livros
- 2 Os livros também nos ajuda tal com em casa e como na escola

Imagem 8:

- 1 Eu não acabo três maçãs
- 2 Três maçãs é muito

Imagem 9:

- 1 Gosto muito de Passar na Ponte quando estou de viagem
- 2 As pontes nos ajudam

Imagem 10:

- 1 Consigo tomar 2 duas chavinas de leite
- 2 O leite faz bem para nossa saúde

Imagem 11:

- 1 Os livros que eu vou compra são iguais a eses 3 e vou oferecer la **2 dois livro.**

Imagem 12:

- 1 Peguei a foto da mamãe
- 2 Eu gosto muito de fotos porque me faz algumas pessoas

Imagem 13:

- 1 Ontem quando estava sair do parque passei na ponte

Imagem 14:

- 1 São duas colheres
- 2 Vou oferecer la uma colher na minha amiga

Imagem 15:

- 1 Dois geradores um do papa e um do tio

Imagem 16:

- 1 Não pega na cadeira azul tem cola

2 A cadeira verde eu vou levar

Imagem 17:

1 Eses pentes são muitos

2 mas eu so gostei la dois pentes

Imagem 18:

1 Quando eu tinha 10 anos gostava muito de olhar o mapa

2 O mapa atlantico e lindo

Imagem 19:

1 São duas cadeiras mas tira la so uma outra é da mãe

Imagem 20:

1 Fazemos 3 fotos

2 Ele disse para vir buscar so amanhã

Informante 18 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; M: LP e LB)

Imagem 1:

1 O café está quente

2 O café esta na chavina branca

Imagem 2:

1 A colher e escelente

2 Esta colher é brilhante

Imagem 3:

1 A maçã esta molhada

2 A maça é vitaminosa

Imagem 4:

1 O mapa é grandinho

2 O mapa tem mares

Imagem 5:

1 O pente e grosso

2 O pente é antigo

Imagem 6:

1 O girador é novo

2 O girador pequeno

Imagem 7:

1 O livro é antigo

2 O livro é agradavel

Imagem 8:

1 As maçãs são vermelhas

2 elas são saborosa

Imagem 9:

1 A ponte esta ensima do mar

2 A ponte é pequena

Imagem 10:

1 Estes dois cafés estão deitados a mesa

Imagem 11:

1 **Os livro** são novos

2 Eles têm uma bela estrutura

Imagem 12:

1 ele ou ela indica o bebé

2 esta a ver no livro

Imagem 13:

- 1 duas pontes cobertas de arvores e oceano
- 2 pontes pequenas iguais

Imagem 14:

- 1 Colheres brilhantes e grandinhas
- 2 Colheres iguais

Imagem 15:

- 1 **dois girador** novos de cores vermelhas
- 2 são total mente iguais

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira de de Madeira comprida
- 2 Cadeira antiga

Imagem 17:

- 1 varios tipos de pentes
- 2 são confortavel para o cabelo

Imagem 18:

- 1 Mapas diferentes e belos
- 2 Todos com a mesma estrutura

Imagem 19:

- 1 duas cadeiras de madeira com piso nas laterais e de cor castanha

Imagem 20:

- 1 fotografias escelentes
- 2 bem fotografadas

Informante 19 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; M: LB)

Imagem 1:

- 1 O copo de vidro e tão fixe
- 2 Uau que copo tão jiro

Imagem 2:

- 1 Tenho uma linda colher
- 2 Que colher tão espezifca

Imagem 3:

- 1 Uau que maçã tão saborosa
- 2 quem me dera provar esta maçã

Imagem 4:

- 1 que mapa tão lindo
- 2 Bom mapa para se verificar

Imagem 5:

- 1 Tenho um pente tão giro
- 2 O seu pente e mesmo giro

Imagem 6:

- 1 O meu girador transmite boa corrente
- 2 O Meu gerador faz brilhar a lampada

Imagem 7:

- 1 que livro tão engraçado
- 2 gosto muito de ler este livro

Imagem 8:

- 1 que maçã tão saborosa

Imagem 9:

- 1 Uau esta ponte e tão linda
- 2 que bom atravessar esta ponte

Imagem 10:

- 1 Uau este sumo esta com um bom aspecto
- 2 Sera que este sumo é saboroso

Imagem 11:

- 1 estes livros são meus
- 2 que bom ler este livro

Imagem 12:

- 1 olha esta foto faz me lembrar o passado
- 2 Ali nesta foto esta o meu primo

Imagem 13:

- 1 Vim duas pontes lindissimas
- 2 foi bom passar naquela ponte

Imagem 14:

- 1 Uau duas colheres tão identicas
- 2 que tal comeremos com essas colheres

Imagem 15:

- 1 Tenho 2 geradores que transmito corrente
- 2 Uau gerador tão lidos

Imagem 16:

- 1 Uau que cadeira
- 2 esta cadeira pare-se se com a minha

Imagem 17:

- 1 Uau que pente tão diferentes
- 2 parece fragil este pente

Imagem 18:

- 1 Este mapa e tão bonito
- 2 Este mapa esta bem escrito e bem feito

Imagem 19:

- 1 duas cadeiras para se sentar
- 2 por favor pode sentar

Imagem 20:

- 1 estas fotografia sao antigas
- 2 estas fotografia estão em parelhada

Informante 20 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 O café esta quente
- 2 O café esta saboroso

Imagem 2:

- 1 A colher e brilhante
- 2 Esta colher e maior

Imagem 3:

- 1 A maçã e a melhor fruta que eu já cumi
- 2 A maçã e muito bunita

Imagem 4:

- 1 O mapa nos ajuda nos caminhos

Imagem 5:

- 1 O pente pentea muito bem o cabelo
- Imagem 6:
- 1 O girador trabalha muito bem
 - 2 O girador e vermelho e preto
- Imagem 7:
- 1.O dicionario e muito grande
 2. este dicionario foi o meu avo que me ofereceu
- Imagem 8:
- 1 as maçãs que o meu irmão trosse são grande
 - 2 eu comi as maçãs do meu irmão
- Imagem 9:
- 1 A ponte e muito linda
 - 2 A ponte e muito alta
- Imagem 10:
- 1 O prato e branco
 - 2 a colher e linda de mais
- Imagem 11:
- 1 Os livros que o meu pai comprou contam historias emocionantes
 - 2 eu gosto de ler nos livros que o meu pae comprou
- Imagem 12:
- 1 Essa foto e do meu pai e da minha irma
 - 2 A foto e gira
- Imagem 13:
- 1.A ponte de cima e grande
 - 2 A ponte de baixo e pequena
- Imagem 14:
- 1 A colher que a minha mae comprou hontem estragão
 - 2 A colher e feia
- Imagem 15:
- 1 Quando vamo compra gasolina para **a nossa geradora elétrico** fica muito cheio nas bombas.
 - 2 O meu pai comprou **dois gerador** lindos e pequenos
- Imagem 16:
- 1 A cadeira e alta e muito linda
 - 2 eu gosto muito da cadeira que o meu avo me deu
- Imagem 17:
- 1 A minha tia comprou muitos tipos de pentes
 - 2 os pentes da minha tia são muitos
- Imagem 18:
- 1 O meu avo guardou o mapa na biblotecas
 - 2 O mapa e bunito demais
- Imagem 19:
- 1 Essa e a minha cadeira e da minha irma
 - 2 As duas cadeiras são elegantes
- Imagem 20:
- 1 Essas são as minha fotos e das minhas irma
 - 2 as fotos lembram-me na ifancia

Informante 21 (8ª classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 Na minha casa fazem cafe muito delicioso
- 2 A chavina da minha casa fica bunita quando tem café

Imagem 2:

- 1 Não gosto quando me dão colher grande
- 2 **As colher** da minha casa são muito bunitas

Imagem 3:

- 1 A maçã que comi estava muito saborosa
- 2 preciso levar a maçã na minha casa

Imagem 4:

- 1 O mapa que eu tenho me levam para a direção certa
- 2 Não podes sai sem o mapa asim vais perder

Imagem 5:

- 1 Os pentes que eu tenho não ajudam nada
- 2 O teu cabelo esta muito mal ve se passa um pente

Imagem 6:

- 1 O gerador da minha casa é muito iconomico
- 2 O gerador da minha vizinha fas muito barulho

Imagem 7:

- 1 O meu livro é muito bem e me ajuda muito
- 2 me empresta o teu livro preciso ler

Imagem 8:

- 1 essas maçãs parecem ser muito boas
- 2 preciso levar todas maçãs

Imagem 9:

- 1 Na quela cidade tem uma ponte muito linda
- 2 preciso de ajuda fiquei presa numa ponte

Imagem 10:

- 1 Essas chavinas são lindas eu vou compra
- 2 Garson tras dois cafés

Imagem 11:

- 1 Na quela bibliteca tem muitos livos e são muito bons
- 2 empresta-me os teus livros

Imagem 12:

- 1 esta foto me fas lembra alguem que gostava muito

Imagem 13:

- 1 As pontes da que são lindas mas são identicas
- 2 Não sei qual delas me da a direção certa

Imagem 14:

- 1 Não tenho filhos gemios e preciso compra culheres iguais

Imagem 15:

- 1 tenho dois geradores mas um trabalha com gasolina outro não

Imagem 16:

- 1 Eu tenho uma cadera muito confortavel

Imagem 17:

- 1 eu tenho muitos pentes um do bebe, um da minha irma, um para mim

Imagem 18:

- 1 Os meus mapas estão molhado

Imagem 19:

- 1 tenho duas caderas uma não esta sigura
Imagem 20:
1 ainda tenho muitas fotos com os meus irmao quando eramos criança
2 Conforme ser criança é muito bom amigos

Informante 22 (8ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

- Imagem 1:
1 A chavina e muito bonita
2 A chavina tem café
Imagem 2:
1 A culher brilha
2 culher e bunita
Imagem 3:
1 A maçã e uma frota deliciosa
2 A maçã esta ótima e esta lavada
Imagem 4:
1 O mapa esta ensima da mesa
Imagem 5:
1 O pente e de madeira e muito bonito
Imagem 6:
1 O gerador e vermelho e preto
2 O gerador fornece energia
Imagem 7:
1 O livro e interecante
2 O livro e para liitura
Imagem 8:
1 três maçãs deliciosas
2 Elas estão madora
Imagem 9:
1 Uma ponte com uma bela vista
Imagem 10:
1 Duas chavinas iguais e bonita
2 O café esta deliciosa
Imagem 11:
1 Os livros são muito bonito
2 três livros iguais cores diferente
Imagem 12:
1 Uma fotografia esta observação que linda fotografia
Imagem 13:
1 A ponte são linda são duas iguais
2 que ponte tão linda
Imagem 14:
1 As culheris são tão brilhante muito bonita quero uma da quelas culher
Imagem 15:
1 São duas geradors iguais os gerados
2 Já estão limpo
Imagem 16:
1 A cadeira e de madeira e incrivel

Imagem 17:

- 1 São 15 pentes diferentes
- 2 noca tinha visto

Imagem 18:

- 1 Os mapas estão enrolado na mesa
- 2 Os mapas nos ajudam a localizar

Imagem 19:

- 1 Duas caderas iguas

Imagem 20:

- 1 As fotos estão repada são linda
- 2 servi de uma lembrança

Informante 23 (8ª classe. 12 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina e branca e contêm café e o café e saboroso

Imagem 2:

- 1 A colher e brilhante e esta limpinha vou tomar
- 2 Com a colher soupa porque gostei da higiêni

Imagem 3:

- 1 A maçã têm bom aspecto e esta caramelizado

Imagem 4:

- 1 O mapa geografico têm varios paíés que eu costaria de conhecer e os seus mares

Imagem 5:

- 1 O pente de madeira e registente e bonitinho
- 2 Servi muito bem para ligar o cabelo

Imagem 6:

- 1 O gerador vermelho e um bom fonecedor de energia

Imagem 7:

- 1 O livro têm muitas coisas boas qui agradam os meus olhos

Imagem 8:

- 1 **As tres macã** têm um especto muito bom.
- 2 Elas estam cheias de vitaminas.

Imagem 9:

- 1 Esta paizagem e muitissimo linda as arvores são bonita

Imagem 10:

- 1 O café é saboroso e as chavinas são bonitas

Imagem 11:

- 1 Os livros contam historias emocionantes
- 2 Que envolvem os seus escritores.

Imagem 12:

- 1 Eu costo muito desta foto poque melembra grandes tempos e qui eu estava com os meu parentes

Imagem 13:

- 1 As paizagem são semelhantes e ambas são lindas

Imagem 14:

- 1 As duas colheris são iguais melhor para mim
- 2 Somos jemios

Imagem 15:

- 1 Os jeradores são bons fornecedores de energia para todos mundo.

Imagem 16:

1 A cadeira de madeira e confortave e é linda

Imagem 17:

1 Os pentes nos ajudam a organizar o cabelo

Imagem 18:

1 Os mapas ajudam a localizar varias regiões

Imagem 19:

1 As caderas são semelhantes e ambas são confortaves e lindas

Imagem 20:

1 As fotos lembra-me momentos e nesquessivel

Informante 24 (8ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

1 Eu tomei o chá e estava delicioso

2 Eu tomei o chá e estava muito quente

Imagem 2:

1 Eu olhei para a colher e estava muito brilhante

Imagem 3:

1 A maçã é de cor vermelha e saborosa

Imagem 4:

1 O mapa mostramos adireção de algum local

2 Esta mapa angolano mostra muitos lugar.

Imagem 5:

1 Eu pentei-me como pete da nossa casa

Imagem 6:

1 Zirador é uma distribui para só uma casa

Imagem 7:

1 O livro é muito bom para nos ensinar aler e escrever

Imagem 8:

1 As maçãs são frutos deliciosos

Imagem 9:

1 A ponte serve para nos ajudar atravesar rios etc

Imagem 10:

1 As chavinas são de cor branca e pequenas

Imagem 11:

1 Os livros são muito importate na nossa vida

Imagem 12:

1 A minha foto saiu muito bem

Imagem 13:

1 As pontes foram construida por construtor

Imagem 14:

1 As colheres são de objecto metalico

Imagem 15:

1 Os ziradores são de varias cores

Imagem 16:

1 A cadeira e de madeira e de cor castanha

Imagem 17:

1 Os pentes têm varias estruturas

Imagem 18:

- 1 Os mapas são feitos de cartolina

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são pequenas e bunita

Imagem 20:

- 1 As fotos foram rasgada pelo cassula

Informante 25 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 O chá esta muito amarelo
- 2 esta chavina è muito bonita e tambem o piri e bonito

Imagem 2:

- 1 esta colher é muito bonita e cuia tomar com ela uma sopa ou um arroz doce.

Imagem 3:

- 1 Esta maçã esta muito vermelha eu acho que esta saboroza.

Imagem 4:

- 1 Este mapa mostra uma perfeita com uma perfeita como as comunas Provincias municipios e Paisés.

Imagem 5:

- 1 Este pente de pão ão pentear o cabelo
- 2 Doi muito porque eu ja me doeu.

Imagem 6:

- 1 Este gerador é muito bonito e bem vermelho
- 2 Com boas boas pesas e esta muito limpo.

Imagem 7:

- 1 Este livro esta muito escuro e muito preto mais mesmo assim é bonito.

Imagem 8:

- 1 Estas três maçãs estão vermelhas e molhadas eu acho que estão saborosas.

Imagem 9:

- 1 Esta ponte esta num local muito bonito onde so tem coisas verdes esta muito.

Imagem 10:

- 1 Este chá esta muito amarelo é o piri é bonito

Imagem 11:

- 1 Estes livros estão muito em sima do outro
- 2 Temos **tatas livros** q são fofus.

Imagem 12:

- 1 Esta pessoa esta a recordar os bons momentos
- 2 É sempre muito bom recordar e por isso é tão bom fotografar.

Imagem 13:

- 1 Esta ponte esta a fazer pasar as pessoas com muito cuidado.

Imagem 14:

- 1 Estas colheres estão em uma mesa
- 2 Sera que para o almoço

Imagem 15:

- 1 Estes dois geradores estão muito bonitos eu acho que ja vao ligar.

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira de madeira esta muito grande eu acho que esta confortavel.

Imagem 17:

1 Estes pentes finos e pretos estes é que não arrancam muito cabelo.

Imagem 18:

1 Estes mapas os tres estão em um boa posição

Imagem 19:

1 Essas cadeiras as duas estão muito bonitas e confortaveis

Imagem 20:

1 Ai como é tão bom fotografar para vir recordar os bons tempos e mãos tempos.

2 Alguém meteu **muitos fotos** na mesa.

Informante 26 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 O café é muito bom

2 A caneca é linda

Imagem 2:

1 A conhecer é brilhante

2 A conher é para tomar sopa

Imagem 3:

1 A maçã é muito boa

2 É um fruto bunito

Imagem 4:

1 O mapa serve para nos localizar as províncias

2 Também serve para que nos não perdemos

Imagem 5:

1 O pente serve para arumar o cabelo

2 O pente deixa-nos lindas

Imagem 6:

1 O jirador serve-nos como fonte de energia

2 O jirador e importante

Imagem 7:

1 A Bíblia serve-nos para se converter

2 É um passaporte para os ceus

Imagem 8:

1 **3 maçã** avermelhada

2 Como elas são lindas

Imagem 9:

1 Uma ponte linda

2 Como uma paizaje maravilhosa

Imagem 10:

1 duas chavinas e pires lindos que chas delicioso

Imagem 11:

1 São **5 livro** que servem para ensinamos

2 Aprendo muito com esses livros

Imagem 12:

1 As fotos nos fazem muitas lembrassas

2 De duas pessoas que estão a dormir

Imagem 13:

1 Duas pontes e paizajes lindas

2 Pontes paizajens

Imagem 14:

- 1 Duas colheres brilhantes lindas
- 2 São mesmo horiginais

Imagem 15:

- 1 Dois giradões que servem muito nos países
- 2 Podemos dividir em duas casas

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira de madeira
- 2 Senta-te **nesse cadeira**.

Imagem 17:

- 1 15 pentes pequenininhas
- 2 Para deixarem lindas os bebes

Imagem 18:

- 1 Mapas podemos dividir em algumas provincias
- 2 Para que podemos nos localizar de provincia para provincia

Imagem 19:

- 1 Duas cadeiras de madeira
- 2 Para o pai e a mae conversarem

Imagem 20:

- 1 Fotos lindas
- 2 Me fazem lembrar o meus familiares

Informante 27 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 A chavina é muito linda com uma boa cor do chá

Imagem 2:

- 1 A colher está tão limpa e colorida e tem um bom aspecto

Imagem 3:

- 1 A maça é muito linda e tem um bom nutriente

Imagem 4:

- 1 O mapa tem boa visualidade
- 2 Com uma boa cor

Imagem 5:

- 1 O pente é lindo apesar de ser de madeira
- 2 Eu gosto do pente

Imagem 6:

- 1 O gerador tem uma cor boa

Imagem 7:

- 1 Apesar de ser tam velho gosto do livro
- 2 Mas tem uma cor feia

Imagem 8:

- 1 **Esta maça vermelho** é importado. Por isso não gosto, faz mal.

Imagem 9:

- 1 A poente Esta no bom ambiente
- 2 Eu gosto da paisagem

Imagem 10:

- 1 Este líquido tem mesmo gosto

Imagem 11:

- 1 O meu irmão estuda na faculdade e falou no meu pai que **aquelas livros** de lá são caros.
- Imagem 12:
1 ela esta a indicar a personagem na foto
- Imagem 13:
1 As duas poentes são iguais
- Imagem 14:
1 Estas colheres não têm bom aspecto
- Imagem 15:
1 Os dois geradores são idênticos com uma cor vermelha e preta
- Imagem 16:
1 Uma cadeira de madeira
2 Ela é linda
- Imagem 17:
1 Eu gostei dos pentes grandes
- Imagem 18:
1 são dois mapas identicos
2 só um esta embrulhado
- Imagem 19:
1 são duas cadeiras exatamente iguais
- Imagem 20:
1 Uma criança que esta a batucar e esta sentada na area

Informante 28 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP)

- Imagem 1:
1 Este copo é muito lindo.
2 Este copo é bem branco.
- Imagem 2:
1 Esta colhe e chique
2 Esta colhe lindisima.
- Imagem 3:
1 Esta maçã deume vontade de comela.
2 Esta maça bonita.
- Imagem 4:
1 Este mapa nos ajuda de ir no caminho certo.
2 Este mapa é tam grande.
- Imagem 5:
1 Este pente tem um bom aspecto.
2 Este pente é lindo.
- Imagem 6:
1 Um girador é colorido.
2 Este girador é igual ão nosso.
- Imagem 7:
1 É um livro muito feio.
2 Eu axo que este livro tem muita informação.
- Imagem 8:
1 maçã são **três maça**.
2 Esta maça são linda mas não gosto a de frente.
- Imagem 9:

- 1 Esta ponte é tam linda.
- 2 Esta ponte esta no lugar muito lindo.

Imagem 10:

- 1 Este café lindo.
- 2 Este café me deo vontade de bebe.

Imagem 11:

- 1 5 livros tam lindo.
- 2 **5 livros lindo** mais o mais lindo e o verde.

Imagem 12:

- 1 Esta pessoa esta a ver foto.
- 2 Esta pessoa deve ser boa pessoa.

Imagem 13:

- 1 Estas pontes estam no ótimo lugar.
- 2 Estas pontes estam no lugar de verdura.

Imagem 14:

- 1 doas colheres tortas.
- 2 Doas colheres feias.

Imagem 15:

- 1 Giradores totalmente iguais.
- 2 Giradores bonitos mais não gostei da cor.

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira velha.
- 2 Uma cadeira feia.

Imagem 17:

- 1 Pentes são varios feios.
- 2 Pentes só gostei de um.

Imagem 18:

- 1 Estes mapas são feio.
- 2 Estes mapas eõ axo que é velho.

Imagem 19:

- 1 Doas cadeiras velhas.
- 2 Estas cadeiras não sintume confortavel.

Imagem 20:

- 1 Estas fotos muito bonita.
- 2 Estas fotos me fasem recordar o meu pasado.

Informante 29 (8ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café que esta na chavina branca e doce

Imagem 2:

- 1 A colher de prata é muito brilhante
- 2 A maçã é muito vermelinha e muito boa

Imagem 3:

- 1 O mapa que que esta na foto é muito colorido

Imagem 4:

- 1 O pente de madeira e muito bonito a sua forma

Imagem 5:

- 1 O girador é novo e bunito e têm bom funcionamento

Imagem 6:

- 1 O livro velho é bom para ler
- Imagem 7:
1 As maçãs são muito boas e vermelha
- Imagem 8:
1 A ponte que esta no meio do rio tem uma bela paisagem.
- Imagem 9:
1 As duas chavinas são brancas e conheres brilhante
- Imagem 10:
1 Os livros são todos muito bons para ler nos capasita na escola
- Imagem 11:
1 A foto grafia que esta no albo e bela
- Imagem 12:
1 As pontes são identica e diferentes
- Imagem 13:
1 As colheres são boas para sopa
- Imagem 14:
1 **Os dois girador** são são iguais funcionão
- Imagem 15:
1 Cadeira de madeira e bão para de sentar
- Imagem 16:
1 gosto de pentes diferentes na formação
- Imagem 17:
1 bons lindos mapas anroladinhos e bem alinhados
- Imagem 18:
1 As duas cadeiras para se sentar mos dois
- Imagem 19:
1 Que linda imagem nas fotografia

Informante 30 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP)

- Imagem 1:
1 A chavina e tão linda quem me mi dera eu toma um café essa hora e esta chavina é igual da minha casa.
- Imagem 2:
1 Que colher tão linda é igual da minha avô e cuia comer com ele sopa
2 Brilha tão bém,
- Imagem 3:
1 Esta mançá é tão saborosa e eu gosto tanto de mança.
- Imagem 4:
1 Este mapa e tão lindo que midera passeia um pouco com o meu pai em Portugal.
- Imagem 5:
1 Quando estou atrasado não encontro **nenhuma pente** para arrumar o meu cabelo.
- Imagem 6:
1 Na minha casa não tem jirador e eu falei com a minha mãe para compra um jirador.
- Imagem 7:
1 Que livro tão lindo que midera compra um livro assim pra mim pode ler.
- Imagem 8:
1 **Essa três maçã** eu vou oferece ao meu pai e minha mãe.
- Imagem 9:

1 Que sítio tão lindo para eu poder caminhar em pais com meus irmãos.

Imagem 10:

- 1 Que midera tomar um café essa hora.
- 2 Depois esta cai chuva.

Imagem 11:

- 1 Que livro tão belo ah ah este livro é igual da minha mãe.

Imagem 12:

- 1 Que foto tão linda e bela uma mulata e escura que bom bonitos.

Imagem 13:

- 1 Que ponte tão linda um sítio que eu possa converçar com meus amigos.

Imagem 14:

- 1 Que **colher tão lindas** como eu costumo a arumar a mesa é tão lindo.

Imagem 15:

- 1 Que jirado têm dois que bom como eu pode caçar eu vou compra é tão lindo.

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é igual da minha tia ela gosta de sentar nesta cadeira.

Imagem 17:

- 1 Estes pentes são tão lindo parece com da minha mãe que o meu pai ofereceu ao minha mãe.

Imagem 18:

- 1 Os mapas é igual do meu avô.

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras são tão iguais sou é que, uma grande outra pequena.

Imagem 20:

- 1 Essas fotos é tão lindas que miuda tão bonita.

Informante 31 (8ª classe, 13 anos de idade; gênero: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Esta chavina é bunita
- 2 Que chavina linda de café.

Imagem 2:

- 1 Esta colher é brilhante
- 2 A colher serve para tomar sopa.

Imagem 3:

- 1 Que maçã gostosa
- 2 A maçã é muito boa.

Imagem 4:

- 1 Mapa serve para se localizar
- 2 O mapa é grande.

Imagem 5:

- 1 O pente serve para pentear o cabelo
- 2 O pente plástico é muito frágil.

Imagem 6:

- 1 O girador é muito grande.

Imagem 7:

- 1 Neste livro têm muita coisa interessante
- 2 Este livro é atraente.

Imagem 8:

- 1 Três maçãs gostosas e avermelhadas
- Imagem 9:
- 1 Que ponte tão grande
 - 2 Esta ponte é muito linda.
- Imagem 10:
- 1 duas chavinas de café
 - 2 Que chavinas tão grandes.
- Imagem 11:
- 1 5 livros tão atraentes
 - 2 Estes livros são iguais.
- Imagem 12:
- 1 Que foto tão linda
 - 2 Esta foto lembra-me alguém.
- Imagem 13:
- 1 Quas pontes iguais
 - 2 Estas pontes são uma maravilha.
- Imagem 14:
- 1 Estas colheres estão estragadas
 - 2 Estas colheres são feias.
- Imagem 15:
- 1 Dois giradores pequenos
 - 2 Estes giradores gastam menos combustível.
- Imagem 16:
- 1 Que cadera linda e grande serve para sentar.
- Imagem 17:
- 1 Pentes fofos
 - 2 Servem para embelezar o cabelo.
- Imagem 18:
- 1 Estes mapas são grandes
 - 2 Os mapas são interessantes.
- Imagem 19:
- 1 Duas cadeiras lindas
 - 2 Estas cadeiras são pesadas.
- Imagem 20:
- 1 Fotos incomparáveis
 - 2 Estas fotos lembram-me o meu pai.

Informante 32 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP)

- Imagem 1:
- 1 Que gira chavina de café
 - 2 Esta chavena é igual a da minha casa
- Imagem 2:
- 1 A colher esta limpa e brincha
 - 2 A colher é para tomar sopa
- Imagem 3:
- 1 Que maçã deliciosa
 - 2 Que maçã vermelhinha
- Imagem 4:
- 1 O mapa é grande

- 2 Nele se encontra muitas províncias
- Imagem 5:
- 1 Que lindo pente
 - 2 Ele embeleçou o meu cabelo
- Imagem 6:
- 1 Que gerador tão grande ele gasta muito combustível
 - 2 É igual o da minha casa
- Imagem 7:
- 1 Livro tão giro e atraente
 - 2 Neste livro tem muitas coisas importante
- Imagem 8:
- 1 São **três maça deliciosas**
 - 2 Se de lis olhar fico com muita fome
- Imagem 9:
- 1 Que lindo sitio e linda ponte
 - 2 É muito bom para ter ou fazer um piquinique
- Imagem 10:
- 1 Que linda coleção de chavinas
 - 2 E o café e muito delicioso
- Imagem 11:
- 1 Oi que livros tão fofos
 - 2 É igual ao da Jorgina de Biologia
- Imagem 12:
- 1 Que foto tão linda
 - 2 Esta e uma maravilha
- Imagem 13:
- 1 São tão iguais as duas pontes
 - 2 São fofas e lindissimas
- Imagem 14:
- 1 As duas colheres são imprecionantes
 - 2 Essas colheres são rigorosas
- Imagem 15:
- 1 Os giradores fornecem energia a minha casa
- Imagem 16:
- 1 Que linda
 - 2 Mais e ter muito cuidado se não vais apartir a cadeira
- Imagem 17:
- 1 São varios tipos de pentes
 - 2 E são giros
- Imagem 18:
- 1 Os mapas são um pouco intereçante
- Imagem 19:
- 1 As cadeiras servem para centar
 - 2 E não so tenham muita importancia as cadeiras
- Imagem 20:
- 1 As fotos são irritantes
 - 2 Mais são bonitas

Informante 33 (8ª classe, 13 anos de idade; gênero: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Esta chavina branca é muito bunita
- 2 Esta chavina é muito bom para tomar café

Imagem 2:

- 1 Esta colher pratiada é muito bunita
- 2 Eu gosto desta colher pratiada

Imagem 3:

- 1 Esta maçã é muito boa
- 2 Esta maçã está toda avermelhada

Imagem 4:

- 1 Este livro indica um mapa
- 2 E é muito bunito este livro de mapa

Imagem 5:

- 1 Este pente de pão de cor castanho é bunito e é um pente comprido

Imagem 6:

- 1 O gerador vermelho é muito bunito
- 2 E este gerador pode ser usado em casa

Imagem 7:

- 1 Este livro é muito bunito com cor verde e castanha

Imagem 8:

- 1 Essas três maçã são muito boas
- 2 Elas estão todas avermelhadas

Imagem 9:

- 1 Esta ponte é muito bunita com cor preta
- 2 E com flores ecima dela.

Imagem 10:

- 1 Esta chavina de café é muito boa
- 2 Ela esta toda amarelada

Imagem 11:

- 1 Estes livros são muito bunitos com cor preta verde vermelha

Imagem 12:

- 1 Este quadro esta muito bunito
- 2 E está icima de uma mesa

Imagem 13:

- 1 Esta ponte está muito bunita
- 2 Ela é de dois andar com cor preta e flores e brancas

Imagem 14:

- 1 Estas colheris são muito bunitas
- 2 E são muito alongada e comprida

Imagem 15:

- 1 Este gerador são muito bunito

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é muito bunita de cor castanha

Imagem 17:

- 1 Estes pentes são muito bunitos
- 2 E têm cor preta e cada uma delas têm diferença

Imagem 18:

- 1 Ests mapas que têm cor branca e estão icima de uma mesa castanha

Imagem 19:

- 1 Estas duas cadeiras são muito bonitas com cor igual.

Imagem 20:

- 1 Estas **fotos bonitas** lembram um pouco do nosso passado.
- 2 Elas estão icima de uma mesa

Informante 34 (8ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 As chavinas brancas são muito linda
- 2 Gosto muito de chavinas

Imagem 2:

- 1 Colher de ferro são mais resistente que as plastico

Imagem 3:

- 1 Gosto de muito de maçã porque são muito deliciosas
- 2 Maçã têm muita proteína

Imagem 4:

- 1 Os mapas são muito
- 2 Os mapas nos ajudam saber onde estão localizados os paises ou continentes

Imagem 5:

- 1 Os pentes deixam os nossos cabelos bonitos

Imagem 6:

- 1 Os geradores só fucionam com gasolina

Imagem 7:

- 1 Gosto muito dos livros do meu tio
- 2 Algos livros contem hestorias

Imagem 8:

- 1 As maçãs tem muitos nutrientes
- 2 As maçãs são mais lindas quando fiquem prontas

Imagem 9:

- 1 Gosto muito de pontes
- 2 Nas pontes passam carros e pessoas

Imagem 10:

- 1 Os cafés são mais gostosos quentes
- 2 Gosto muito de chavinas

Imagem 11:

- 1 **Os livro velhos** contem hestorias agradaveis
- 2 Na nossa esola têm muitos livros

Imagem 12:

- 1 As fotos me fazem recordar quando era mais novo
- 2 Gosto muito de fotos

Imagem 13:

- 1 As pontes são muito lindas
- 2 As pontes são importantes

Imagem 14:

- 1 Algumas colheres são muito brilhantes
- 2 Gosto comer com colher

Imagem 15:

- 1 Os geradores so fucionam com gasolinas
- 2 Os geradores maiores tenhem mais registencia

Imagem 16:

- 1 A cadeira de madeiras são mais registente

Imagem 17:

- 1 Existem varios tipos de pentes, mais os de madeira são melhores
- 2 Os pentes nos deixam muito bonitos

Imagem 18:

- 1 Os mapas ajudam nos a saber onde estão localizados os paises ou continentes

Imagem 19:

- 1 As cadeiras de madeiras são mais registente
- 2 Gosto muito de cadeiras

Imagem 20:

- 1 As fotos nus fazem lembrar quando eramos mais novos
- 2 Gosto muito de ver fotos

Informante 35 (8ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O copo branco tem um cafe Delicioso
- 2 O copo ou a chavina esta desima da mesa

Imagem 2:

- 1 A colhe é grande e Brillhante
- 2 A colhe serve muito bem para a sopa

Imagem 3:

- 1 Esta maça esta bem decourada
- 2 Esta maça esta bem deliciosa

Imagem 4:

- 1 O mapa esta bem organizados
- 2 Os mapas servem para o movimento do país

Imagem 5:

- 1 O pente esta feito de madeira
- 2 Este pente geralmente quem faz são os momilas

Imagem 6:

- 1 O gerador comportou-se bem ontem a noite

Imagem 7:

- 1 O livro pesado fica de baixo da biblioteca
- 2 este livro nos serve para muita coisa

Imagem 8:

- 1 As tres maças parecem com muitos nutrientes

Imagem 9:

- 1 A ponte nova tem de ser inagorada
- 2 Esta ponte parese com um ar bondoso

Imagem 10:

- 1 O café frio não é tão bom
- 2 As chavinas estão bem limpas

Imagem 11:

- 1 Estes livros estão lindos

Imagem 12:

- 1 As fotografias essenciais são estas
- 2 As fotografias paresen-se tão bem.

Imagem 13:

1 As pontes velhas impedem a circulação dos carros e das pessoas.

Imagem 14:

1 As colheres limpas estão lá em cima.

Imagem 15:

1 Na imagem temos **dois geradoras vermelhas**.

2 Estes geradores venhem da China

Imagem 16:

1 A cadeira alarga serve para duas pessoas

Imagem 17:

1 Os pentes plasticos são resistente

2 Os pentes finos penteam bem o cabelo

Imagem 18:

1 Os sempre ficam na parede da nossa sala

Imagem 19:

1 As cadeiras feias estão sozinhas

2 O peso da Cassuva partio a cadeira

Imagem 20:

1 As fotos cloridas parecem muitas crianças

Informante 36 (8ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

1 É uma chavina com café

2 Ela é Branca

Imagem 2:

1 uma colhe de boa estrutura

2 é uma colhe de um tamanho grande

Imagem 3:

1 uma massan com cotas de água

2 É tão grande

Imagem 4:

1 É um mapa com varia cor

2 tão grande com varias riscas

Imagem 5:

1 É um pente de madeira de boa estrutura mas o pente tem varios desenhos

Imagem 6:

1 É um jirador vermelho e pequeno

2 Ele é um jirador andi tombi

Imagem 7:

1 É um livro grande e tão velho

2 Com varias paginas parese um livro de um museu

Imagem 8:

1 Três massans saborisas

2 Com um ar simpatico

Imagem 9:

1 parece uma ponte

2 aulado de uma floresta

Imagem 10:

1 É uma mesa com duas chavina com café

2 O café parece quente

Imagem 11:

1 Parece um montes de livros

2 É 5 livros com cor diferente

Imagem 12:

1 Uma mau a indicar algo

2 Parece a indicar um desenho ou uma foto

Imagem 13:

1 Parece **duas ponte verdinhas.**

2 Aulado de uma floresta

Imagem 14:

1 Parece duas colheres com boas estrutura

Imagem 15:

1 Parece dois jiradores com cores iguais

Imagem 16:

1 É uma cadeira de madeira com boas estrutura

Imagem 17:

1 Varios pentes de varios tipos e mesma cores

Imagem 18:

1 É três mapas embrulhados e parece um aberto

Imagem 19:

1 duas cadeiras de madeira

2 São iguais com a mesma cor

Imagem 20:

1 É varias fotos mas parecem preto e branco também desorganizada

Informante 37 (8ª classe: 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

1 A chavina esta cheio de cafe

2 A chavina tem leite

Imagem 2:

1 A culhe é brilhante

2 A culhe e linda

Imagem 3:

1 A massan Esta molhado

2 É uma massan vermelhada

Imagem 4:

1 É um mapa

2 É um mapa de inderesos

Imagem 5:

1 É um pente feio

2 É um pente de madeira

Imagem 6:

1 O girador e um objecto muito caro

2 O giradore e vermelho e grande

Imagem 7:

1 O livro parese de musel

2 O livro esta muito runhado.

Imagem 8:

- 1 As massas estão muito velhas
- 2 As massas estão muito prontas

Imagem 9:

- 1 A ponte é bela
- 2 A paisagem é muito linda

Imagem 10:

- 1 As duas chavinas têm fetos muito lindos
- 2 As chavinas têm chás muito quentes

Imagem 11:

- 1 Os livros são da biblioteca
- 2 Os livros são também

Imagem 12:

- 1 É uma menina que nos mostra fotos
- 2 Fotos lindas

Imagem 13:

- 1 duas pontes com fetos iguais
- 2 As pontes têm flores lindas

Imagem 14:

- 1 são duas colheres brilhantes
- 2 são duas colheres lindas

Imagem 15:

- 1 dois giradores muito estranhos
- 2 os giradores são novos

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira de madeira
- 2 Uma cadeira de castanha

Imagem 17:

- 1 Vários pentes pretos

Imagem 18:

- 1 Têm três mapas e dois livros
- 2 Mapas empilhados

Imagem 19:

- 1 duas cadeiras lindas
- 2 duas cadeiras com cor de castanha

Imagem 20:

- 1 Alguém está a organizar **os fotos** para o álbum.
- 2 Fotografia da antiguidade

Informante 38 (8ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina é muito linda tem uma cor bonita e é maravilhosa

Imagem 2:

- 1 esta colher é muito linda tem uma cor brilhante diamante

Imagem 3:

- 1 que maçã linda tem uma cor vermelha e muito boa para comer

Imagem 4:

- 1 que mapa lindo tem uma cor verde e cor amarela e cor castanha

Imagem 5:

- 1 que pente lindo de cor castanha

Imagem 6:

1 que girado brilhante muito lido de cor vermelho e preto

Imagem 7:

1 muito lindo que vontade de ler este livro

Imagem 8:

1 Adorei estas três maçãs que linda elas são

Imagem 9:

1 que ponte mais linda eu conheço amei e mesmo muito fofa que leva

Imagem 10:

1 que chavenas lindas adorei que vontade de tomar um café

Imagem 11:

1 que **livro lindos** estão jutados

Imagem 12:

1 que foto linda lebrar um coupo do seu passado e muito bom

Imagem 13:

1 Estas pontes são muito linda que vontade de dar um passeio nesta ponte

Imagem 14:

1 que a colheres lindas que vontade de tomar uma sopa com as colher

Imagem 15:

1 Adorei que girados lindos

Imagem 16:

1 que linda cadeira e boa para sentar

Imagem 17:

1 que lindos pentes são adorei tanto

Imagem 18:

1 que lindos mapas de cor azo e amarela

Imagem 19:

1 lindas cadeiras de jantar em família

Imagem 20:

1 **muitos fontos** para lebrar um pouco do nosso passado

Informante 39 (8ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

1 A minha avo sempre fais café gostoso

Imagem 2:

1 A colher da tia Maria e igual a nossa

Imagem 3:

1 O meu pai sempre atrais a maçã importada

Imagem 4:

1 O mapa de África e tão bonito

Imagem 5:

1 O meu pente não esta aqui

Imagem 6:

1 O girador do meu tio e tão grande

Imagem 7:

1 O meu livo sempre mi conta coisa da vida

Imagem 8:

- 1 A maca nacional não apareci mais
- Imagem 9:
- 1 O meu amigo sempre mileva na ponte
- Imagem 10:
- 1 Sai com as minhas amiga na cafitaria
- Imagem 11:
- 1 Foi para a biboteca com os meus colegas
- Imagem 12:
- 1 Essas fotos mi lembram os tempos passados
- Imagem 13:
- 1 Sempre
- Imagem 14:
- 1 As minhas colheres não aparecem
- Imagem 15:
- 1 O meu pai prometeu comprar dois giradoris
- Imagem 16:
- 1 Gosto da cadeira da sala de jantar
- Imagem 17:
- 1 Fomos contrar penetes com a minha avó
- Imagem 18:
- 1 Os mapas da escola estão velhos
- Imagem 19:
- 1 Gosto das duas ccadeiras verdes
- Imagem 20:
- 1 Não quereu ver essa fotos

Informante 40 (8ª classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LB)

- Imagem 1:
- 1 O café esta bem quente
- Imagem 2:
- 1 A culher é bem pesanda
- 2 A culher é dorada
- Imagem 3:
- 1 A maça esta bem lavada
- 2 A maçã é muito bom
- Imagem 4:
- 1 O mapa Africano tem bom abiente
- 2 Este mapa esta constituído em varios pais
- Imagem 5:
- 1 Este pente e bom para petear o meu cabelo
- Imagem 6:
- 1 O gerador esta bem feito para trabalho
- 2 Na minha casa com este objecto fuina muito bem
- Imagem 7:
- 1 O livro conta boa historia
- 2 Ele esta fechado
- Imagem 8:
- 1 As maçãs servem muito para cumer

2 E eles são sobre mesa.

Imagem 9:

- 1 Aponte servem para pasar
- 2 E para destacar o rios.

Imagem 10:

- 1 Os copos de café estão na mesa
- 2 Hoje matabichem com o meu irmão

Imagem 11:

- 1 Estes livros contam boas histórias himpaquintate
- 2 Hoje quando vo chegar em casa vó ler todos livros.

Imagem 12:

- 1 Éu na fonte com a minha mãe
- 2 Quando era bebé.

Imagem 13:

- 1 As pontes estão dividida para cima e para baixo
- 2 De cima passa pessoa de baixo passa carro.

Imagem 14:

- 1 As colheres são bom para tomar sopa.
- 2 E são douradas.

Imagem 15:

- 1 Os geradores são bem confortave
- 2 Os geradores são boas energia

Imagem 16:

- 1 A cadeira servem para cetar
- 2 A cadeira de madeira e muito confortaveis

Imagem 17:

- 1 Os tipos de pete servem para petiar
- 2 Tem de bebé de criança adolente e jovem.

Imagem 18:

- 1 Este mapa está em enrolado.
- 2 Da boa pista

Imagem 19:

- 1 As cadeiras de madeira são bem confortavel.
- 2 Eu com a minha família cetai com os meus irmãos.

Imagem 20:

- 1 As fontes são boas lebraça.
- 2 Não saíram bem essas fontes

9ª CLASSE

Informante 1 (9ª classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 O copo branco tem café
- 2 A chavina é bela

Imagem 2:

- 1 A colher é muito bonita

2 E brilhante

Imagem 3:

1 A maçã esta muito bonita

2 E é deliciosa

Imagem 4:

1 O mapa esta bém definido

2 E colorida

Imagem 5:

1 O pente èsta muito lindo

2 O pente tem dentes grossos

Imagem 6:

1 O jirador tem cor vermelha e branca

Imagem 7:

1 O livro esta muito velho

2 O livro èsta estragado

Imagem 8:

1 As maçãs são três

2 As maçãs têmhem aspecto delicioso

Imagem 9:

1 A ponte esta muito bonita

2 A pone èsta bem colorida

Imagem 10:

1 As chavinas são bem bonitas

2 As chavinas têm café

Imagem 11:

1 Os livros èstam bem aromados

2 Os livros têmhem coris diferente

Imagem 12:

1 Alguem a indicar uma foto

2 Alguem a mostrar uma foto

Imagem 13:

1 As pontes estam muito chiras

Imagem 14:

1 As colheres estam muito brilhadas

Imagem 15:

1 Os chiradores estam muitos bonitos

Imagem 16:

1 A cadeira é bém confortavel

Imagem 17:

1 Os pentes são muitos finos ou frajem

Imagem 18:

1 Os Livros estam Já muitos velhos

Imagem 19:

1 As cadeiras são bonitas

2 As cadeiras têmhem muito conforto

Imagem 20:

1 As fotos que marcam o retrato de algumas pessoas

Informante 2 (9ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina é muito bonita e brilhante.
- 2 A chavina é muito grande.

Imagem 2:

- 1 A colher é muito grande e pesada.

Imagem 3:

- 1 A Maça está brilhante e limpa.

Imagem 4:

- 1 O mapa tem cores bonitas.

Imagem 5:

- 1 O pente de pau penteia bem o cabelo.

Imagem 6:

- 1 O gerador faz com que em casa tenha luz.

Imagem 7:

- 1 O livro é muito grande e pesado.

Imagem 8:

- 1 As maçãs são todas diferentes
- 2 Que **apetecidas maçãs** temos na foto.

Imagem 9:

- 1 A ponte é muito bonita.

Imagem 10:

- 1 As chavinas são idênticas
- 2 As chavinas têm um café muito amarelado.

Imagem 11:

- 1 Os livros são bonitos e diferentes.
- 2 Os livros estão bem aromados.

Imagem 12:

- 1 A menina indica a uma fotografia.

Imagem 13:

- 1 As pontes são bonitas e seguras.

Imagem 14:

- 1 As colheres são idênticas parecem gemas.
- 2 As colheres têm o mesmo desenho.

Imagem 15:

- 1 Os geradores são idênticos.
- 2 Os geradores têm as mesmas formas.

Imagem 16:

- 1 A cadeira é de madeira.
- 2 A cadeira tem uma cor bonita.

Imagem 17:

- 1 Os pentes são diferentes.

Imagem 18:

- 1 O mapa está enrolado.
- 2 Os mapas têm cores diferentes.

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são todas idênticas.
- 2 As cadeiras têm a mesma cor.

Imagem 20:

- 1 As fotografias são diferentes.

Informante 3 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 Está chavina é muito linda

Imagem 2:

- 1 Está colher é idêntica a da minha casa
- 2 Esta colher é linda

Imagem 3:

- 1 Está maçã parece ser muito saborosa.
- 2 Quem me dera comer está maçã.

Imagem 4:

- 1 Este mapa é tão grande

Imagem 5:

- 1 Este pente e dos anos ou tempos da minha Avô.
- 2 Este pente é tão lindo

Imagem 6:

- 1 Este gerador tem uma cor muito linda
- 2 Este gerador é igual com do meu tio

Imagem 7:

- 1 Este livro parece ser antigo.
- 2 Gostaria de ter um igual.

Imagem 8:

- 1 As três maçãs parecem ser feitas.

Imagem 9:

- 1 Está ponte faz com que eu chego para outro lado
- 2 Está ponte é linda.

Imagem 10:

- 1 Quem me dera pegar na colher e tomar o café.

Imagem 11:

- 1 Estes livros parecem estar um em cima do outro
- 2 Estes livros são tão lindos

Imagem 12:

- 1 Alguém está a lembrar o tempo da infância
- 2 Estão a indicar a infância.

Imagem 13:

- 1 As duas pontes são lindas

Imagem 14:

- 1 As duas colheres parecem ser idênticas
- 2 Quem medera pegar uma delas

Imagem 15:

- 1 Dois geradores um e mas registente que outro
- 2 Estes geradores estão a venda.

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira serve para sentar
- 2 Está cadeira é linda

Imagem 17:

- 1 Estes pendentes são diferentes
- 2 Outros mais maior e outros mais menor.

Imagem 18:

- 1 Este mapa é tão grande e lindo
- 2 Tem um igual na minha casa.

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras não são confortáveis.
- 2 Uma é mais registente que outra

Imagem 20:

- 1 Estas fotografias me fazem lembrar dos meus irmãos
- 2 Estas fotos foram tiradas muito tempo.

Informante 4 (9ª classe, 12 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 O café é delicioso
- 2 A chavena é bonita

Imagem 2:

- 1 Esta colher é minha
- 2 A colher é tão bonita

Imagem 3:

- 1 Uau que maçã tão saborosa
- 2 Esta maçã está madura

Imagem 4:

- 1 O mapa é educativo
- 2 Que mapa tão colorido

Imagem 5:

- 1 Que pente tão grande
- 2 O pente é muito colorido

Imagem 6:

- 1 O meu gerador trabalha a gás
- 2 O meu gerador é vermelho

Imagem 7:

- 1 Que livro tão grande
- 2 É um livro muito pesado

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs dão-me água na boca
- 2 As maçãs do meu avô e castanha

Imagem 9:

- 1 Que ponte tão pequena
- 2 Eu atravessei a ponte

Imagem 10:

- 1 Estas chavenas são brancas
- 2 Eu não gosto de café

Imagem 11:

- 1 Os meus livros são diferentes
- 2 A colega me roubou os meus livros

Imagem 12:

- 1 A mãe indicou a foto do bebé
- 2 A foto é muito antiga

Imagem 13:

- 1 As pontes ligam uma ponta a outra

- 2 As pontes dão uma vista m melhor

Imagem 14:

- 1 As colheres brilham
- 2 Quem mecheu as minhas colheres

Imagem 15:

- 1 Os geradores são grandes
- 2 Os meus geradores são mais potentes

Imagem 16:

- 1 A minha cadeira é confortavel
- 2 Esta cadeira é minha

Imagem 17:

- 1 Os meus pentes são protos
- 2 Os meus pentes são: grocos e finos

Imagem 18:

- 1 Os mapas são tão grandes
- 2 Os mapas me guiaram ate ao centro da cidade

Imagem 19:

- 1 As minhas cadeiras são castanhas com almofadas
- 2 Estas cadeiras são minhas

Imagem 20:

- 1 Que fotografias tão velhas
- 2 As fotografias são muinto antigas.

Informante 5 (9ª classe, 12 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 Boa chavina para si tomar café.
- 2 Chavina muito interessante

Imagem 2:

- 1 Boa colher para si tomar sopa.
- 2 Colher deslumbrante.

Imagem 3:

- 1 Maçã maravilhosa
- 2 Esta maçã sabem bem come-la.

Imagem 4:

- 1 Localizo-me com a ajuda do mapa.
- 2 Este mapa ajuda tantas pessoas.

Imagem 5:

- 1 Lindo pente.
- 2 usa este pente é um agrado.

Imagem 6:

- 1 Este gerador é muito resistente.
- 2 gerador muito bonito.

Imagem 7:

- 1 Livro interessante.
- 2 gosto muito de ler neste livro.

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs parecem ser da mesma especie
- 2 sabe bem comer estas maçãs

Imagem 9:

- 1 Linda paisagem
- 2 Gostaria de vê-la para sempre mas que paisagem.

Imagem 10:

- 1 que gosto tomar café nestas chavinas
- 2 Chavina muito lindas.

Imagem 11:

- 1 Livros interessantes.
- 2 sabe bem ler nestes livros.

Imagem 12:

- 1 Esta foto tra-me lembranças muito boas.
- 2 Esta foto faz-me chorar

Imagem 13:

- 1 Lindas paisagens.
- 2 Queria ver estas paisagens todos os dias

Imagem 14:

- 1 Colheres muito boas
- 2 Colheres lindas

Imagem 15:

- 1 geradores com bom peso de resistência
- 2 Lindos geradores

Imagem 16:

- 1 Boa cadeira para si sentar
- 2 tem Bom aspecto esta cadeira

Imagem 17-:

- 1 Pente interessante.
- 2 **Os pente Diverso** são de cor preta

Imagem 18

1. Mapas fantásticos
2. Mapas lindos sab e bem bem estuda-los

Imagem 19:

- 1 Estas fotos relembram-me mais momentos.
- 2 Fotos boas e interessantes.

Informante 6 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina com café parece deliciosa.
- 2 A chavina branca é tão linda e sabe bem utilizada.

Imagem 2:

- 1 A colher é tão brilhante e muito bem comer com ela.

Imagem 3:

- 1 A maçã é tão vermelha que até da vontade de comer.

Imagem 4:

- 1 O mapa carífico que se não fosse por ele não localizávamos nenhum país.

Imagem 5:

- 1 O pente de madeira serve para peintiar muito bem o cabelo

Imagem 6:

- 1 O gerador é muito util para os casos em que não tem energia.

Imagem 7:

- 1 Se não fosse pelo livro não sei como soberíamos lêr.

Imagem 8:

- 1 As macãs quanto juntas sabem ainda mais melhor.

Imagem 9:

- 1 Oh quanta paz a no parck.

Imagem 10:

- 1 As chavinas com café logo pela manhã sabem ainda melhor.

Imagem 11:

- 1 Os livros ensinam-nos bastante

Imagem 12:

- 1 A imagem que o dedo está a indicar parece estranha

Imagem 13:

- 1 As pontes do parck são tão lindas

Imagem 14:

- 1 As colheres quanto juntas são ainda mais brilhantes

Imagem 15:

- 1 Com os dois geradores a energia já não falta nunca

Imagem 16:

- 1 A cadeira é tão confortal e é bom relaxar nela

Imagem 17:

- 1 Os pentes finos penteão ainda mas melhor o cabelo do bebé

Imagem 18:

- 1 Os mapas são um ponto de referência.

Imagem 19:

- 1 É tão bom relaxar nas cadeiras com os amigos

Imagem 20:

- 1 As fotos lembam-me mesmo as coisas passadas.

Informante 7 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 O café não é para criança.
- 2 O café é para adultos.

Imagem 2:

- 1 A colher é tão brilhante e tem de ferro de aluminio e outras

Imagem 3:

- 1 A mamã é uma fruta cheia de nutrientis

Imagem 4:

- 1 O atlas nos orienta para onde iremos e conhecer o mundo

Imagem 5:

- 1 O pente é tão adoravel
- 2 para nós estar-mos bonito na cabencé necessario o pente

Imagem 6:

- 1 O gerador é um condutor de eletricidade

Imagem 7:

- 1 O livro é tão bom
- 2 Para nós aprender ler é preciso livro

Imagem 8:

1 Para a nossa boa alimentação é necessário maçã
Imagem 9:

- 1 A ponte é tão segura
- 2 A ponte nos ajuda a atravessar os rios

Imagem 10:

- 1 Uma chavina de cafe pela manha
- 2 O café é só para adultos

Imagem 11:

- 1 Ler livros faz bem
- 2 O livro nos encina bem

Imagem 12:

- 1 A criança é tão adoravel
- 2 temos que educar os mais novos

Imagem 13:

- 1 As pontes são tão linda.

Imagem 14:

- 1 As colheres são de metais.

Imagem 15:

- 1 Os geradores são tão grandes e têm potência

Imagem 16:

- 1 A cadeira serve para relachar.

Imagem 17:

- 1 É necessário o pente para estar bonito na cabeça.

Imagem 18:

- 1 Os mapas são complexos
- 2 Para ir em qualquer lado do mundo é preciso o mapa

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são tão linda

Imagem 20:

- 1 É necessário as fotos para nos recordar do passado
- 2 As fotos são tão linda

Informante 8 (9ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 O cafe com brita parece bom

Imagem 2:

- 1 Está colher e tam bonita.
- 2 Esta colher da vontade de tomar ela algo

Imagem 3:

- 1 Está maçã parece ser nutritiva

Imagem 4:

- 1 O mapa e tão esplicito
- 2 O mapa e lindo

Imagem 5:

- 1 O pente e registente
- 2 O pente parece ser forte

Imagem 6:

- 1 O gerador parece ser feito na china

Imagem 7:

- 1 O livro e tão antigo
2 O livro e velho
- Imagem 8:
1 As três maçãs tem forma de coração
- Imagem 9:
1 A ponte da uma boa vista na porta.
- Imagem 10:
1 As chavinas são tão brancas e lindas
- Imagem 11:
1 Os livros parecem ser pesados cheias de paginas
- Imagem 12:
1 Os quadro representam algo ou uma imagem
- Imagem 13:
1 As pontes parecem ser irmas
- Imagem 14:
1 As colheres são bem fixe
- Imagem 15:
1 Os geradores são tão identicos
- Imagem 16:
1 Que linda cadeira.
2 A cadera e como dos meos avôs
- Imagem 17:
1 Os pentes são muito bunitos
- Imagem 18:
1 Os mapas estão bem representados
2 Os mapas são tão fixe
- Imagem 19:
1 As cadeiras são lindas parecem se gemias.
2 As cadeiras tem boa imagem
- Imagem 20:
1 As fotos são tão lindas fasme lembrar muito
2 Me lembro com se fosse hoje.

Informante 9 (9ª classe, 13 anos de idade; género: F; M: LP e LB)

- Imagem 1:
1 A china e o piris são lindos. O café está delicioso.
- Imagem 2:
1 Gostei da colher prateada.
2 É muito gira
- Imagem 3:
1 Adoro comer maçã fresquinha
2 A Amélia ro.bou a minha maçã
- Imagem 4:
1 O mapa do continente africano é o mais lindo de todo o mundo.
- Imagem 5:
1 O pente serve para alisar o cabelo.
2 Os pentes africanos são de ouro.
- Imagem 6:

- 1 Os geradores nos fornecem energia
- 2 O gerador vermelho é giro.

Imagem 7:

- 1 O livro é muito pesado.
- 2 O livro cheio de histórias apaixonantes.

Imagem 8:

- 1 Três maçãs que a Eva ratou.
- 2 As maçãs são vermelhas. Cores do amor.

Imagem 9:

- 1 Que paisagem tão linda. Com uma ponte
- 2 Parece um paraíso

Imagem 10:

- 1 Eu não tomo duas chucaras de café por dia
- 2 Minha mãe por dia toma duas chucaras de café.

Imagem 11:

- 1 Livro, de tantas cores, preta, verde, vermelho.
- 2 Adoro ler bons livros.

Imagem 12:

- 1 Esta foto me faz recordar muitos momentos.
- 2 Felizes da minha vida como crianças

Imagem 13:

- 1 Estou no paraíso olhando para estas lindas paisagens.

Imagem 14:

- 1 Colheres para tomar uma boa sopa ao jantar.

Imagem 15:

- 1 Os geradores vermelhos são uma boa fonte de energia.

Imagem 16:

- 1 O carpinteiro faz boas e lindas cadeiras.

Imagem 17:

- 1 Pentes de plasticos para cabelos mais crespos lisos e ruins.

Imagem 18:

- 1 Varios mapas, politicos e administrativos,etc
- 2 Não sei o que seria dos paises sem os mapas.

Imagem 19:

- 1 Cadeiras lindas e confortaveis.
- 2 De madeira são às cadeiras.

Imagem 20:

- 1 Lindos momentos da minha infância.
- 2 Alguém está a ver **antiga fotos**.

Informante 10 (9ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Esta chavena é linda
- 2 que café tão bom

Imagem 2:

- 1 Que colher tão bonita
- 2 Que colher tal enorme

Imagem 3:

- 1 Esta maça e tam bonita
- 2 Que maça tam vermelina

Imagem 4:

- 1 Este Mapa e tão grande
- 2 tão Bonito

Imagem 5:

- 1 Este penti é tão grande
- 2 tão bonito

Imagem 6:

- 1 Que jirador é tão grande
- 2 Este jirador é muito Bonito

Imagem 7:

- 1 Um livro tão Bonito
- 2 Este livro é tão gradiscimo

Imagem 8:

- 1 Estas maças são tão grandes que têm parese o coração

Imagem 9:

- 1 Que ponte tão Bonita com avores nos lado é tão grande

Imagem 10:

- 1 Estas chavenas são tão linda
- 2 Este café são para o matabicho

Imagem 11:

- 1 Estes livros são muitos Bonitos
- 2 Estão bem arrumados

Imagem 12:

- 1 A Antonia esta a ver as suas fotos
- 2 Quando era Bebe

Imagem 13:

- 1 Ai que pontes tão lindas que até m paresem que estão juntas

Imagem 14:

- 1 estas colheres são tão indetica
- 2 são tão linda e Bonita

Imagem 15:

- 1 Estes jiradores são tão grandes e são Bonita.

Imagem 16:

- 1 Que cadeira tão linda
- 2 Esta cardeira é muito Bonita

Imagem 17:

- 1 Estes pentes são muito Bonito mais diferentes um dos outros

Imagem 18:

- 1 Este mapa estão bem erolados e outros não são tão grande e Bonito

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras são tão Bonita e são a parecidas

Imagem 20:

- 1 Estas fotos são tão Bonita tem varias pessoas Bonitas

Informante 11 (9ª classe, 13 anos de idade; género: F; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina com café e muito bunita e gostosa

Imagem 2:

- 1 A colher serve para comer bem
- 2 A colher e bunitas e brilhante

Imagem 3:

- 1 A Maçã e deliciosas
- 2 A Maçã mostra alegria

Imagem 4:

- 1 O Mapa é lindo e visível
- 2 O Mapa delimita bem a divisão

Imagem 5:

- 1 que lindo pente ele arranja bem o cabelo o pente e de madeira

Imagem 6:

- 1 O gerador distribui eletricidade no meu bairro

Imagem 7:

- 1 O livro e muito empregonante
- 2 O livro bonito

Imagem 8:

- 1 **Deliciosas maçã** são tão saudáveis
- 2 As três maçãs são para comermos

Imagem 9:

- 1 que linda floresta o ar livre
- 2 são tão lindas as suas arvores

Imagem 10:

- 1 As duas chavinas dão ar alegre
- 2 Ao Matabicho com o café quente

Imagem 11:

- 1 Os livros são de cor diferentes
- 2 Os livros mostra interesse

Imagem 12:

- 1 O jovem a indicar a uma bunita foto
- 2 O bebe tão lindo

Imagem 13:

- 1 Hai são duas pontes que mostram alegria beleza e vontade

Imagem 14:

- 1 Que colheres tão fina
- 2 A colher fina não tira comida bem

Imagem 15:

- 1 Os dois geradores restablecem energia para todos nos.

Imagem 16:

- 1 esta cadeira é grande
- 2 esta cadeira sentise a vontade

Imagem 17:

- 1 Os pentes estão a inspirar o meu cabelo
- 2 Pentes lindos também penteam bem

Imagem 18:

- 1 Os mapas são extremamente impressionante e lindos mapas

Imagem 19:

- 1 Que cadeiras implacáveis

- 2 Cadeiras são de madeira
- Imagem 20:
- 1 As fotografias são fofas
 - 2 As fotos não tem cor bonita

Informante 12 (9ª classe, 13 anos de idade; gênero: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Uma linda chavina de café

Imagem 2:

- 1 A colhe e muito linda para a sobre mesa de casa

Imagem 3:

- 1 Esta maçã tem um sabor para minha alimentação

Imagem 4:

- 1 Esta Terra têm uma imagem muito acentuada

Imagem 5:

- 1 Ai pente da minha Cultura, lindo pente, é muito lindo

Imagem 6:

- 1 O jirado têm um bom fornecimento para a iluminação

Imagem 7:

- 1 Um livro e muito lindo dos nosso antepassado.

Imagem 8:

- 1 Aí três maçã muito saborosa

Imagem 9:

- 1 Uma imagem como o poce num espaço

Imagem 10:

- 1 Duas linda chavina de café

Imagem 11:

- 1 Temos alguns livros para onosso em feita das nossas casas.

Imagem 12:

.....

Imagem 13:

- 1 Dois lindo espaço de passagem

Imagem 14:

- 1 Lindas colheres para tomar a nossa quissangua

Imagem 15:

- 1 Dois lindos jiradores

Imagem 16:

- 1 Uma linda cadeira para sentar

Imagem 17:

- 1 Temos varios tipo de pente muito lindo

Imagem 18:

.....

Imagem 19:

- 1 As cadeiras que vasesem parte da nossa limda sala

Imagem 20:

- 1 As imagens dos nosso.

Informante 13 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 gosto muito de café
- 2 A chavina é minha

Imagem 2:

- 1 Esta colher serve muito

Imagem 3:

- 1 A maçã contem nutrientes

Imagem 4:

- 1 Mandaram desenhar o mapa
- 2 O mapa nos ajuda a localizar

Imagem 5:

- 1 O pente é importante para pentear

Imagem 6:

- 1 O gerador nos ajuda na eletricidade

Imagem 7:

- 1 O livro serve para ler

Imagem 8:

- 1 As maçãs são muito vermelhas

Imagem 9:

- 1 Hoje passei numa ponte
- 2 A ponte do meu bairro é

Imagem 10:

- 1 Fomos ao restaurante nos deram 2 chavinas de café

Imagem 11:

- 1 Os livros ficam na livraria.
- 2 Gosto de livros para ler

Imagem 12:

- 1 Vi a minha fotografia

Imagem 13:

- 1 Estas pontes são lindas

Imagem 14:

- 1 As colheres ajudam-nós quando comemos

Imagem 15:

- 1 Esses geradores têm muita potência.

Imagem 16:

- 1 Essa cadeira é boa para sentar

Imagem 17:

- 1 Esses materias ajudam para o cabelo

Imagem 18:

- 1 Esses mapas serem bem guardados

Imagem 19:

- 1 Essas cadeiras são fortes
- 2 Essas cadeiras são idênticas as nossas

Imagem 20:

- 1 Essas são as minhas fotografias
- 2 Tiramos muitas fotos

Informante 14 (9ª classe, 14 anos de idade; género: F; LM: L. LB)

Imagem 1:

- 1 O gato Branco é Bonitinho
- 2 O café parece saboroso

Imagem 2:

- 1 A colher é Bunita
- 2 A colher é pequena

Imagem 3:

- 1 A maçã é vermelha
- 2 A maçã parece saborosa e tem bom aspecto

Imagem 4:

- 1 O mapa ajudanos a cunheser os continentes
- 2 O mapa Africano é mais bonito

Imagem 5:

- 1 O pente serve para nos ajudar a arumar o cabelo
- 2 O pente tem uma cor castanha.

Imagem 6:

- 1 O girador e vermelho e bonito
- 2 O girador ajudanos a iluminar a casa quando a luz

Imagem 7:

- 1 O livro é bunito
- 2 ele ensina nos a saber as coisas

Imagem 8:

- 1 As maçãs sao lindas
- 2 As maçãs paresem boa para comer so de olhar da-me fome

Imagem 9:

- 1 A ponte ajuda-nos apassar para o outro lado
- 2 A ponte da-nos boa vista para observar a natureza

Imagem 10:

- 1 Os cafés parecem saborosos

Imagem 11:

- 1 Os livros têm umas cores bem bunitas
- 2 Os livros permitem-nos a observar muitas coisas

Imagem 12:

- 1 O Abel esta a indicar a foto bonita
- 2 A foto é interessante

Imagem 13:

- 1 As pontes são lindas
- 2 As pontes são muito bonita

Imagem 14:

- 1 As colheres são muito bonitas
- 2 As colheres são muito bonitas

Imagem 15:

- 1 Os gerados são muito bonitos.

Imagem 16:

- 1 A cadeira é muito bonita
- 2 A cadeira têm uma cor castanha

Imagem 17:

- 1 Os pentes são todos bem bonitos

- 2 Os pentes têm formas diferentes

Imagem 18:

- 1 Os mapas são muito bunitos
- 2 Os mapas são bem bunitos

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são bem bunitas
- 2 As cadeiras servem para sentar

Imagem 20:

- 1 As fotografias são todas bunitas
- 2 e todas são bem interessante

Informante 15 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavena branca especial.
- 2 O café sabe bem quando quente.

Imagem 2:

- 1 A colher ajuda a comer com facilidade.
- 2 A colher de metal é mais segura.

Imagem 3:

- 1 A maçã é muito nutritiva.
- 2 A maça molhada sabe bem.

Imagem 4:

- 1 O mapa ajuda-nos na localização
- 2 O mapa mostra a divisão política.

Imagem 5:

- 1 O pente de madeira amacea bem o cabelo.

Imagem 6:

- 1 O gerador é util para a eletricidade.
- 2 O gerador é muito potente.

Imagem 7:

- 1 O livro tem bom aspecto por fora.
- 2 O livro é muito bonito

Imagem 8:

- 1 As maçãs são muito saborosas.
- 2 As maçãs têm bom aspecto.

Imagem 9:

- 1 A ponte de ferro é mais segura.
- 2 A ponte é agradável.

Imagem 10:

- 1 As duas chavenas são bonitas.
- 2 As chavenas são brancas mais o liquido castanho.

Imagem 11:

- 1 Os cinco livros são diferentes.

Imagem 12:

- 1 O menino na foto é lindo.
- 2 A foto do album é visível.

Imagem 13:

- 1 As duas pontes são iguais.
- 2 As pontes metálicas têm maior suporte.

Imagem 14:

- 1 As colheres metálicas aquecem muito.

Imagem 15:

- 1 Os geradores vermelhos são meus preferidos.

Imagem 16:

- 1 A cadeira de madeira é menos confortável.
- 2 A cadeira de madeira quebra com facilidade.

Imagem 17:

- 1 Os pentes têm a mesma função.
- 2 Os pentes pretos são os meus preferidos.

Imagem 18:

- 1 Os mapas amarelos são mais visíveis.
- 2 Os mapas são um pouco complicados

Imagem 19:

- 1 As cadeiras de madeira suportam menos peso

Imagem 20:

- 1 As fotografias preto e branco são menos visíveis

Informante 16 (9ª classe: 14 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 O café esta na chávina.

Imagem 2:

- 1 A colher é cintilante.
- 2 A colher é nova.

Imagem 3:

- 1 A maçã esta madura com poca iluminação.

Imagem 4:

- 1 O mapa numa mesa.
- 2 O mapa de Africa.

Imagem 5:

- 1 O pente e madeira.

Imagem 6:

- 1 O gerador é vermelho.
- 2 O gerador é novo.

Imagem 7:

- 1 Um livro antigo.

Imagem 8:

- 1 Três maçãs com aspecto bonito e muito brilho

Imagem 9:

- 1 Paisagem de uma bela ponte

Imagem 10:

- 1 Doas chavenas com café e colher.
- 2 As chávina para doas pessoas.

Imagem 11:

- 1 Livros arrumados por ordem crescentes.
- 2 Os livros arrumados.

Imagem 12:

- 1 Aguem a relembrar o tempo a indicar uma foto.

Imagem 13:

- 1 Doas lindas e belas paisajens.
- 2 Doas pontes de madeira.

Imagem 14:

- 1 Doas colheres com bom brilho.
- 2 Colheres de ferro.

Imagem 15:

- 1 Dois geradores com o mesmo aspecto

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira de madeira sem conforto
- 2 Umas cadeiras bonitas.

Imagem 17:

- 1 Pentes de varios estilos.

Imagem 18:

- 1 Mapas por sima de uma mesa de madeira
- 2 mapas imbrulhados ou irrolados.

Imagem 19:

- 1 Doas cadeiras do mesmo estilo
- 2 Sem conforto com gosto.

Imagem 20:

- 1 Fotos antigas de criancinhas.

Informante 17 (9ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 Eu matabicho todos os dias o café.

Imagem 2:

- 1 Eu matabicho sopa com a colher
- 2 a colher serve para servir.

Imagem 3:

- 1 A maçã e uma boa fruta.
- 2 A maçã e diliciosa

Imagem 4:

- 1 O atlas geografico serve para direcionarmos
- 2 O mapa se encontra a nossa localização

Imagem 5:

- 1 O pente serve para nos pentiarmos.

Imagem 6:

- 1 O gerador fornece energia.

Imagem 7:

- 1 A Bíblia serve para vermos alguns capítulos.

Imagem 8:

- 1 As tres maçãs foram divididas para três alunos.

Imagem 9:

- 1 Emanuel foram passar pela ponte
- 2 Quando a emilia passaram a ponte

Imagem 10:

- 1 O Antonio toma o cafe com colher.
- 2 O andre acabou duas chavinas de cafe com colher.

Imagem 11:

- 1 As bíblias foram divididas para dois sacerdotes.
- 2 Os livros foram para a capela.

Imagem 12:

- 1 Emília mostra o seu marido e o seu filho na foto.

Imagem 13:

- 1 O André foram passar para as duas pontes.
- 2 fomos nas duas pontes onde tem árvores.

Imagem 14:

- 1 foram divididas duas colheres.
- 2 O André ofereceu duas colheres para sua mãe

Imagem 15:

- 1 Foram doados dois geradores para comuna de Cacuçó.

Imagem 16:

- 1 A cadeira foi comprada pelo António

Imagem 17:

- 1 A Emília vende vários tipos de pente
- 2 A flor tem uma coleção de pentes .

Imagem 18:

- 1 Os mapas da escola foram dobrados

Imagem 19:

- 1 No quarto do André tem duas cadeiras.
- 2 O António tirou duas cadeiras na casa do André .

Imagem 20:

- 1 O Zeca tem várias fotos de recordação
- 2 A Emília foi para sessão de fotos

Informante 18 (9ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 O café está na chávena.

Imagem 2:

- 1 A colher é cintilante.
- 2 A colher é nova.

Imagem 3:

- 1 A maçã está madura com pouca iluminação.

Imagem 4:

- 1 O mapa numa mesa.
- 2 O mapa de África.

Imagem 5:

- 1 O pente é madeira.

Imagem 6:

- 1 O gerador é vermelho.
- 2 O gerador é novo.

Imagem 7:

- 1 Um livro antigo.

Imagem 8:

- 1 Três maçãs com aspecto bonito e muito brilho

Imagem 9:

- 1 Paisagem de uma bela ponte
- Imagem 10:
- 1 Doas chavenas com café e colher.
 - 2 As chávina para doas pessoas.
- Imagem 11:
- 1 Livros arrumados por ordem crescentes.
 - 2 Os livros arrumados.
- Imagem 12:
- 1 A quem a lembrar o tempo a indicar uma foto.
- Imagem 13:
- 1 Doas lindas e belas paisajens.
 - 2 Doas pontes de madeira.
- Imagem 14:
- 1 Doas colheres com bom brilho.
 - 2 Colheres de ferro.
- Imagem 15:
- 1 Dois geradores com o mesmo aspecto
- Imagem 16:
- 1 Uma cadeira de madeira sem conforto
 - 2 **Um bonita cadeira** na foto.
- Imagem 17:
- 1 Pentes de varios estilos.
- Imagem 18:
- 1 Mapas por cima de uma mesa de madeira
 - 2 mapas imbrulhados ou irrolados.
- Imagem 19:
- 1 Doas cadeiras do mesmo estilo
 - 2 Sem conforto com gosto.
- Imagem 20:
- 1 Fotos antigas de criancinhas.

Informante 19 (9ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LB)

- Imagem 1:
- 1 Este café é saboroso.
 - 2 Esta chavena é de cor branca.
- Imagem 2:
- 1 Esta colher é belícima!
 - 2 Esta colher serve para tomar sopa.
- Imagem 3:
- 1 Esta maçã é grande.
 - 2 Esta maçã é muito diliciosa!
- Imagem 4:
- 1 Este mapa é tão grande!
 - 2 Este mapa é bunito!
- Imagem 5:
- 1 Este pente é bonito demais.
 - 2 O pente é muito grande.

Imagem 6:

- 1 O gerador fornece energia.
- 2 Este gerador é meu.

Imagem 7:

- 1 Este livro é grandícimo!
- 2 O livro é mesmo interessante.

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs são para ti.
- 2 Ofereço-te estas maçãs!

Imagem 9:

- 1 A natureza é tão bela.
- 2 Este lugar é tão bonito!

Imagem 10:

- 1 Estes cafés são para nós.
- 2 Estes cafés são muito nutritivos.

Imagem 11:

- 1 Estes livros são bonitos!
- 2 Os livros contam-nos historias impressionantes!

Imagem 12:

- 1 A maria está a ver o seu album.
- 2 Esta foto é muito antiga.

Imagem 13:

- 1 Estas fotos são lindas.

Imagem 14:

- 1 Que colheres belas!
- 2 Estas colheres são grandes.

Imagem 15:

- 1 Estes geradores são do meu pai.
- 2 Estes geradores são grandes.

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é tão grande!
- 2 Esta cadeira é do meu pai!

Imagem 17:

- 1 Estes pentes são muito caros.
- 2 Ofereço-te estes pentes.

Imagem 18:

- 1 **Lindos mapa** são pequenos.
- 2 Estes mapas servem para localizar.

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são muito grandes.
- 2 Sentem-se nessas cadeiras.

Imagem 20:

- 1 Essas fotos são muito antingas.

Informante 20 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Uaúu. O café saíba há bem para o mata-bicho.
- 2 Que colher brilhante.

Imagem 2:

- 1 Que colher brilhante.
- 2 Uma sopa com esta colher hiii.

Imagem 3:

- 1 Que maçã brilhante saiba bem para provar.
- 2 Vou compartilhar se me derem.

Imagem 4:

- 1 Para observar outras áreas do continente
- 2 Quero já viajar.

Imagem 5:

- 1 Lembra-me a minha ávo e a minha minha
- 2 Para as meninas a cabeça ganha brilho.

Imagem 6:

- 1 O girador fornecedor de energia para os que têm
- 2 Na minha casa tem dois.

Imagem 7:

- 1 Um livro desse acho que muitas historias interessantes.
- 2 Quem me dera ter um livro desse.

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs tá dar vontade.
- 2 Que fofas!

Imagem 9:

- 1 Ponte belíssima para passar está.
- 2 Nos sáfa muito e é feitande mádeira

Imagem 10:

- 1 Trás há petite esse café com uma chavina e uma colher quem não saboria

Imagem 11:

- 1 Livros limpos com boas histórias para lermos.
- 2 Acho que tem histórias interessantes.

Imagem 12:

- 1 Quando eramos criança, a nós a relembrar o passado
- 2 Quando eramos criancinhas grandes momentos.

Imagem 13:

- 1 Essas duas pontes uma caminhada com a família.
- 2 Foi feita para nos alegrar e passaremos de lugares

Imagem 14:

- 1 **Dois colheres** uma sopa ou uma papa á vontade de comer.
- 2 Brilhantes para nos dar petite.

Imagem 15:

- 1 Geradores para trazer energia a nossa cidade.
- 2 Com dois é o suficiente.

Imagem 16:

- 1 Lembrame em centar numa cadeira feitas com os nossos avós.

Imagem 17:

- 1 Pentes para embelezar as meninas e as crianças que fofos.
- 2 Com pontas finas e brilha o cabelo

Imagem 18:

- 1 Mapas para explorar-mos o mundo ajuda e muito.
- 2 Foram feitos de papeis para nos alegrar

Imagem 19:

- 1 Duas cadeiras convido-te a sentar-se comigo por favor
- 2 Assim consigo chamar muito bem o meu colega.

Imagem 20:

- 1 Velhos tempos dos nossos avós no preto e branco.
- 2 Saúdares destes tempos.

Informante 21 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 A chicara de café é bonita.
- 2 O café faz bem, mas não é para crianças

Imagem 2:

- 1 A colher fica guardada no armário
- 2 A colher é para tomar sopa.

Imagem 3:

- 1 A maçã tem bom aspecto, parece sumarente.
- 2 A maçã faz bem a saúde.

Imagem 4:

- 1 O mapa nos ensina a conhecer melhor vários locais.
- 2 Com o mapa aprende muita coisa.

Imagem 5:

- 1 Este pente é muito bonito.
- 2 O pente nos ajuda a organizar melhor o cabelo

Imagem 6:

- 1 O gerador parece novo.
- 2 O gerador tem uma cor muito bonita.

Imagem 7:

- 1 A bíblia é muito boa.
- 2 Com a bíblia aprendemos várias lições.

Imagem 8:

- 1 As três maçãs nos fazem bem.
- 2 Essas maçãs contêm vários nutrientes.

Imagem 9:

- 1 A ponte nos ajuda a atravessar o rio.
- 2 Se a ponte se partisse seria muito difícil atravessar.

Imagem 10:

- 1 As chavenas estão muito lindas.
- 2 As chicaras de café servem para mais de uma pessoa.

Imagem 11:

- 1 Os livros nos ajudam a estudar e aprender
- 2 Estes livros parecem ser muito educativos

Imagem 12:

- 1 Aquele bebe parece fofo e muito bonito.
- 2 O bebe parece recém nascido

Imagem 13:

- 1 Estas pontes parecem bem feitas.
- 2 As pontes são um bem para a sociedade.

Imagem 14:

- 1 **Estas colher prateadas** parecem bem reluzentes.
- 2 Com ela mais pessoas podem usar.

Imagem 15:

- 1 Os geradores dão energia a mais casas.
- 2 Os geradores parecem uma bem valia para nós.

Imagem 16:

- 1 A cadeira parece muito confortável e aconchegante.
- 2 A cadeira parece fazer bem a coluna.

Imagem 17:

- 1 Os pentes tem maior valia do que um só.
- 2 Estes pentes parecem ser bonitos.

Imagem 18:

- 1 Estes mapas podem nos ensinar a localidade de mais países, ilhas, etc.

Imagem 19:

- 1 As cadeiras de madeira parecem bonitas.
- 2 Ceria bom centar nelas com meu amigo

Imagem 20:

- 1 Estas fotos parecem ser bonitas
- 2 Elas nos mostram crianças brincando.

Informante 22 (9ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Esta chavina é muito linda.
- 2 Este liquido é saboroso.

Imagem 2:

- 1 Está colher é muito limpa
- 2 Esta colher é linda

Imagem 3:

- 1 Está maçã é saborosa.
- 2 Esta maçã da orgulho

Imagem 4:

- 1 Este mapa é bem visivcel
- 2 Este mapa é bonito.

Imagem 5:

- 1 Este pente é lindo.
- 2 Este pente é grande.

Imagem 6:

- 1 Este gerador tem um brilho suavél.
- 2 Este gerador é limpo.

Imagem 7:

- 1 Esta bibília é sagrada.
- 2 Esta bibília é linda

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs são saborosas
- 2 Estas maçãs são orgulhosas

Imagem 9:

- 1 Esta ponde da muito medo.
- 2 Esta ponde e organizada

Imagem 10:

- 1 Estas chavinas de café são saborosa
- 2 Esta chavinas são lindas

Imagem 11:

- 1 Estas bíblias são muitas bonitas
- 2 Estas bíblias são sagradas

Imagem 12:

- 1 Esta foto é linda
- 2 Esta foto tem muitas recordação

Imagem 13:

- 1 estas pontes são organizadas
- 2 estas pontes dão medo

Imagem 14:

- 1 Estas colheres são bonitas
- 2 Estas colheres é muito limpa

Imagem 15:

- 1 Estes geradores têm um brilho suave.
- 2 Estes geradores são lindos

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é bonita
- 2 Esta cadeira é limpa

Imagem 17:

- 1 estes objectos são lindos.
- 2 estes objectos são brilhantes

Imagem 18:

- 1 estes mapas é diferente.
- 2 este mapa é bonito

Imagem 19:

- 1 estas cadeiras são bonitas.
- 2 estas cadeiras são limpas

Imagem 20:

- 1 estas fotografias são lindas
- 2 Estas fotos têm muitas recordações.

Informante 23 (9ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café parece gostoso.
- 2 A chavena é muito linda

Imagem 2:

- 1 Esta colher é muito limpa serve para comer bem
- 2 Que colher bonita

Imagem 3:

- 1 Esta maçã parece ser sabrosa.
- 2 Parece que quero uma dessa

Imagem 4:

- 1 O mapa nos ajuda muito a nos orientamos
- 2 Esse mapa é difícil mais legal

Imagem 5:

- 1 O pente pente nos ajuda a nos arrumamos.
- 2 Esse metiria o meu cabelo lindo

Imagem 6:

- 1 O gerador ajuda em casa se não tiver energia electrica

Imagem 7:

- 1 A bibília nos ensina muito como caminhar na nossa vida
- 2 É bonita gostava de ter uma.

Imagem 8:

- 1 Essas tão tanta alegria
- 2 Quem me dera ter uma

Imagem 9:

- 1 Este sitio parece ser muito lindo
- 2 Quero está com minha mãe ou com o meu pai

Imagem 10:

- 1 As chavenas parecem ser portuguesas são muito lindas
- 2 mais quero provar o café

Imagem 11:

- 1 Estas bíblias são mais lindas nos levam no paraíso

Imagem 12:

- 1 Esta fotografia é linda também quero pegar

Imagem 13:

- 1 Estas pontes são bons sitios para visitar

Imagem 14:

- 1 Estas colheres tem o modelo mais lindo
- 2 Estas colheres parece ser tratadas

Imagem 15:

- 1 Estes geradores fornecem mais energia para casa junto

Imagem 16:

- 1 Esta é linda mais não tem muito conforto

Imagem 17:

- 1 estes pentes são de um modelo mais lindo
- 2 Tratam bem o cabelo é confortável .

Imagem 18:

- 1 Este mapa é mais complexo.
- 2 nos orienta com mais precisão

Imagem 19:

- 1 estas cadeiras são muito lindas
- 2 Acho que tem conforto

Imagem 20:

- 1 Estas fotografias nos mostram a antiguidade dos velhos tempos

Informante 24 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Que chavina muito bonita
- 2 Que chavina censacional

Imagem 2:

- 1 Esta colher serve para cumer.

2 Esta colher quem me deu foi a minha vó.

Imagem 3:

- 1 Esta maçã é maravilhosa.
- 2 Esta maçã é para comer.

Imagem 4:

- 1 Este mapa é importante.
- 2 Este mapa é importante para sabermos os países.

Imagem 5:

- 1 O pente é necessário para mulheres e homem.
- 2 O pente é feito para esticar o cabelo.

Imagem 6:

- 1 Do gerador geramos a energia.
- 2 O gerador não trabalha sem gasolina.

Imagem 7:

- 1 O livro nos ensina.
- 2 Do livro vemos imagem e outras coisas mas.

Imagem 8:

- 1 Essas 3 maçãs estão à venda.
- 2 Não estas 3 maçãs mas estão a venda.

Imagem 9:

- 1 Que ponte maravilhosa.
- 2 Esta ponte construíram em que ano.

Imagem 10:

- 1 Que chavina tem café com leite.
- 2 Esta chavina esta linda.

Imagem 11:

- 1 Estes 5 livros são china quem enviou a ministra.
- 2 Não os 5 livros viram de Portugal.

Imagem 12:

- 1 Que bebé maravilhoso.
- 2 Tem olhos verde o meu bebe.

Imagem 13:

- 1 Estas duas pontes são idênticas.
- 2 Estas 2 pontes são maravilhosa.

Imagem 14:

- 1 Duas colheres incríveis
- 2 Estas colheres para vocez.

Imagem 15:

- 1 Dois giradores icriveis.
- 2 Um trabalha com gás e outro com gasolina.

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira cerve para centar.
- 2 Nesta cadeira só cabe uma pessoa

Imagem 17:

- 1 Os pentes são muito pequeno.
- 2 E são instigadores dos nossos cabelos.

Imagem 18:

- 1 Este mapa esta muito embrulhado.
- 2 Valá denserrola o mapa.

Imagem 19:

- 1 Estas 2 cadeiras comprei em Moçambique.
- 2 Estas cadeiras são prá vocez.

Imagem 20:

- 1 Que fotografias maravilhosas.
- 2 Tirei em 2002

Informante 25 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina é muito bonita e é Banca
- 2 A chavina tem café

Imagem 2:

- 1 A colhe é pretiada
- 2 A colhe é Bonita

Imagem 3:

- 1 A macã foi lavada
- 2 A maça e vermelha

Imagem 4:

- 1 O mapa nos ajuda a localizar um lugar

Imagem 5:

- 1 O pente é de tabua
- 2 O pente foi bem estriturado

Imagem 6:

- 1 Esse é um gerador muito bonito

Imagem 7:

- 1 Essa é a bibilia sagrada
- 2 Ela nos ajuda conhecermos muito sobre deus

Imagem 8:

- 1 Nessa imagem encontramos tres macans

Imagem 9:

- 1 Essa e uma ponte de ferro e é bonita

Imagem 10:

- 1 Encontramos duas chavenas com **duas colher**.
- 2 Também tem um liquido que e cafe

Imagem 11:

- 1 Encontramos nessa imagem um conjunto de livros

Imagem 12:

- 1 Anguem esta a relembrar alguns tempos com a foto

Imagem 13:

- 1 Encotramos duas pontes com o mesmo aspecto.
- 2 Essas pontes são clorida

Imagem 14:

- 1

Imagem 15:

- 1 Esses **dois gerador vermelhos** ajudam-nos com varias coisas

Imagem 16:

- 1 Essa e uma cadera de madeira e serve para nos centar

Imagem 17:

- 1 Nessa imagem tem um conjunto de pentes bonitos

- 2 Servem para pentear o cabelo

Imagem 18:

- 1 Essa imagem vimos que erolamos o papel do mapa

Imagem 19:

- 1 Encontramos duas cadeiras identicas e bonitas

Imagem 20:

- 1 Nessa imagem encontramos fotos que nos lembram do nosso passado

Informante 26 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Os cafés da madrugada são muito quentes

Imagem 2:

- 1 A minha colher é muito pesada
- 2 A colher caiu no chão

Imagem 3:

- 1 As maçãs vermelhas são saborosas
- 2 As maçãs estragadas não se come

Imagem 4:

- 1 Os mapas serve pra nos orientar
- 2 O mapa angolano e muito bonito

Imagem 5:

- 1 Os pentes de madeiras picam
- 2 Os pentes finos penteam bem

Imagem 6:

- 1 Os meus pais compraram um gerador
- 2 Vou ligar o gerador

Imagem 7:

- 1 O meu pai tem duas Biblias
- 2 Não podemos rasgar as biblia

Imagem 8:

- 1 As maçãs são estragadas
- 2 As maçãs caíram

Imagem 9:

- 1 A ponte caiu
- 2 A ponte e de madeira

Imagem 10:

- 1 Os copos caíram no chão e quebraram

Imagem 11:

- 1 As biblias são bonitas
- 2 O pai ofereceu-me duas biblias

Imagem 12:

- 1 A minha mãe conta-me uma Estória

Imagem 13:

- 1 As pontes são de madeiras.
- 2 Os ferros também serve para fazer pontes

Imagem 14:

- 1 As colheres servem para sopas

Imagem 15:

- 1 Em casa tem dois geradores
- Imagem 16:
- 1 A cadeira partiu
 - 2 A cadeira é nova
- Imagem 17:
- 1 Os pentes são finos
 - 2 Em casa tem muitos pentes
- Imagem 18:
- 1 Meu pai tem três mapas guardados
 - 2 A mãe deu-me dois mapas
- Imagem 19:
- 1 As cadeiras são de madeiras
 - 2 Sentem em duas cadeiras
- Imagem 20:
- 1 Tirei duas fotos com os amigos do Vasco
 - 2 As fotos são bonitas

Informante 27 (9ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LB)

- Imagem 1:
- 1 O café parece muito delicioso
- Imagem 2:
- 1 A colher está muito bonita
 - 2 A colher é muito brilhante
- Imagem 3:
- 1 **As maçã** é muito bonita
 - 2 A maçã é saborosa
- Imagem 4:
- 1 O mapa é perfeito para o nosso país
- Imagem 5:
- 1 O pente é muito castanho
 - 2 O pente é muito bonito
- Imagem 6:
- 1 O gerador é perfeito e bonito
- Imagem 7:
- 1 O livro parece muito antigo
- Imagem 8:
- 1 A maçã a frente parece mui velha
 - 2 As maçãs atrás são bonitas
- Imagem 9:
- 1 A ponte é muito bonita
 - 2 A paisagem também muito bonita
- Imagem 10:
- 1 Os cafés não são muito fortes
- Imagem 11:
- 1 Esses livros de cores são bonitos
- Imagem 12:
- 1 A fonte faz lembrar
- Imagem 13:
- 1 As pontes são muito bonitas

Imagem 14:

- 1 **As colher** estão douradas

Imagem 15:

- 1 Os geradores são muito pequenos

Imagem 16:

- 1 A cadeira parece confortável

Imagem 17:

- 1 Os pentes são muito pretos

Imagem 18:

- 1 **Os mapa brancos** são bonito
- 2 **Os mapa castanhos** parece velho

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são castanhas
- 2 e também confortáveis

Imagem 20:

- 1 As fotografias são antigas
- 2 As fotos são preto e branco

Informante 28 (9ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 O café é só bom com está quente

Imagem 2:

- 1 A colher serve para tomar sopa

Imagem 3:

- 1 A maçã é uma fruta muito deliciosa

Imagem 4:

- 1 O mapa serve para localizar um paiz ou uma ilha

Imagem 5:

- 1 O pente serve para tratar o cabelo

Imagem 6:

- 1 O gerador serve para fornecer energia em vários locais

Imagem 7:

- 1 O livro serve para fazer-mos leituras

Imagem 8:

- 1 As 3 maçãs duas são iguais e uma diferente

Imagem 9:

- 1 A ponte serve para passagem de automoveís de pessoas

Imagem 10:

- 1 As duas chavinas contem o café

Imagem 11:

- 1 Estes livros pertencem a biblioteca da escola

Imagem 12:

- 1 Está é a minha foto.

Imagem 13:

- 1 As duas pontes são iguais e servem para passagem de automoveis

Imagem 14:

- 1 As duas colheres servem para tomar sopa ao pequeno almoço

Imagem 15:

1 Os dois geradores servem para a iluminação de residencias

Imagem 16:

1 A cadeira é confortável

Imagem 17:

1 Estes pentes e escovas servem para pentear o cabelo

Imagem 18:

1 Estes mapas ficam num navio e fica com pirata

Imagem 19:

1 As duas cadeiras são bunitas e confortaveis

Imagem 20:

1 Estas fotos saíram muito bem

Informante 29 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

1 No copo tem sumo de laranja.

2 Copo tao bonito

Imagem 2:

1 Uma colher de ouro.

Imagem 3:

1 Uma mansa maravilhosa

Imagem 4:

1 Um mapa fisico.

2 Um mapa de localizar os paises

Imagem 5:

1 Um pente muito registente.

2 pente para os adultos.

Imagem 6:

1 Um gerador de marca prince.

Imagem 7:

1 Um livro que so encontra na Mediateca.

Imagem 8:

1 3 mansas uma maior uma Media e uma normal

Imagem 9:

1 Uma ponte na floresta e admiravel.

Imagem 10:

1 Uns copo em cima da mesa dentro do copos tem café

Imagem 11:

1 Alguns livros bem arrumados.

2 pertecentente a biblioteca da escola

Imagem 12:

1 Esta indica algum bebé na fruto.

Imagem 13:

1 duas pontes na floresta

Imagem 14:

1 Duas colheres de prata taõ bunitas.

Imagem 15:

1 Dois geradores de marca prince taõ duradores

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira venisada e escupada.
 - 2 Taõ linda esta cadeira
- Imagem 17:
- 1 Objectos para tratamento do corpo.
- Imagem 18:
- 1 Um mapa para um capitão.
- Imagem 19:
- 1 duas caderas vernizadas e estufadas bem trabalhadas
- Imagem 20:
- 1 duas fotos bem bonitas
 - 2 como dizemos lembrar faz bem.

Informante 30 (9ª classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LB)

- Imagem 1:
- 1 A chavéna e o pires fazem um bom par para servir café.
- Imagem 2:
- 1 A colher prateada é muito linda e tem boa estética.
- Imagem 3:
- 1 maçã é uma fruta muito nutritiva e sabe bem a sobremesa
- Imagem 4:
- 1 O mapa ajuda muito a encontrar alguns tópicos que precisamos.
- Imagem 5:
- 1 O pente é um dos meus melhores amigos me ajuda muito a tratar do cabelo.
- Imagem 6:
- 1 O gerador tem uma boa cor e estectica o mal é não saber a originalidade
- Imagem 7:
- 1 O livro é um bom objeto porque ajuda muito a conhecer coisas e a ler.
- Imagem 8:
- 1 As maçãs fazem um bom par
 - 2 A vista está muito bunita a imagem.
- Imagem 9:
- 1 Mostra uma bela vista para apreciar.
- Imagem 10:
- 1 As chávenas de café estão muito bunitas juntas.
- Imagem 11:
- 1 Os livros estão bem organizados.
 - 2 Os livros têm um bom prestígio.
- Imagem 12:
- 1 Alguém está a indicar algo que à interessou no livro.
- Imagem 13:
- 1 As pontes estão bem bunitas e bem organizadas
- Imagem 14:
- 1 As colheres prateadas são lindas.
- Imagem 15:
- 1 Os geradores têm uma boa estética só não se sabe a duração.
- Imagem 16:
- 1 A cadeira de madeira tem uma boa resistencia.
- Imagem 17:

1 Piquenos pente estão bem organizados por ordem crescente.

Imagem 18:

1 Os mapas estão dando um bom prestígio a aula de geografia.

Imagem 19:

1 As cadeiras enfeitam bem uma casa mas só com a mesa presente

Imagem 20:

1 As fotografias têm uma boa vista e uma boa importância.

Informante 31 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 O café é muito delicioso e esta bem quentinho

Imagem 2:

1 A colher é um objecto para comer sopa e arroz

2 A colher faz bem para comermos

Imagem 3:

1 A maçã traz-nos boa alimentação e saúde

2 uma maçã bem deliciosa

Imagem 4:

1 O mapa vai ajudar-nos a preencher as lacunas.

Imagem 5:

1 O pente vai ajudar-me a pentear os cabelos.

Imagem 6:

1 O gerador vai fornecer energia para a minha casa

Imagem 7:

1 O livro bem posto vou ler

2 Um livro que se encontra na biblioteca dão para ler histórias.

Imagem 8:

1 As maçãs são bem lavadas para comermos

Imagem 9:

1 Uma ponte para apanhar ar

2 Uma ponte para lembrar bons momentos

Imagem 10:

1 Os cafés vão servir-nos como sobremesa

Imagem 11:

1 Os livros bem coloridos dão alguns jeitos de compra

2 Uns livros pertencente à biblioteca

Imagem 12:

1 Essa foto faz lembrar-me dos bons momentos.

Imagem 13:

1 pontes e paisagens extraordinárias

2 pontes lindas

Imagem 14:

1 As colheres para mim e meu amigo para comermos uma sopa tão quentinha

Imagem 15:

1 Os geradores para fornecer energia na minha casa e a do vizinho .

Imagem 16:

1 Esta cadeira é tão linda que dá uma vontade de sentar

Imagem 17:

- 1 Pentas para preparar o cabelo.
- 2 Escovas tão lindas

Imagem 18:

- 1 Uns mapas lindos para o trabalho

Imagem 19:

- 1 As cadeiras lindas e perfeitas para meus avos

Imagem 20:

- 1 Algumas fotos para lembrar bons momentos
- 2 **fotos linda** e bem conservadas

Informante 32 (9ª classe, 15 anos de idade; gênero: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 Esta chavina é muito linda tem cor branca

Imagem 2:

- 1 Esta colher é muito bonita

Imagem 3:

- 1 Gostei muito dessa fruta

Imagem 4:

- 1 O mapa é importante pra todos nos
- 2 O mapa serve para localizar

Imagem 5:

- 1 Este pente de madeira é muito lindo
- 2 ela serve para pentear o capelo

Imagem 6:

- 1 O girador de cor castanha é muito bonito

Imagem 7:

- 1 Esta bíblia é igual a bliblia da nossa casa
- 2 ela é muito importante

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs são muito deliciosa

Imagem 9:

- 1 Que ponte linda

Imagem 10:

- 1 Estas chavinas são muito linda com um café delicioso

Imagem 11:

- 1 Estes grandes livros fala-nos muita coisa

Imagem 12:

- 1 Ele ou ela esta indicar uma foto muito bonita

Imagem 13:

- 1 Estas pontes com plantas no meio é linda

Imagem 14:

- 1 Estas colheres servem para tomar com elas sopa

Imagem 15:

- 1 Que belos geradores de cor castanha

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira é igual a cadeira da nossa casa
- 2 é muito linda da gosto sentar la

Imagem 17:

- 1 Estes pentes são lindo
- 2 servem para organizar o nosso cabelo

Imagem 18:

- 1 Estes mapas coloridos são importantes

Imagem 19:

- 1 Estas cadeiras são lindas como da nossa casa

Imagem 20:

- 1 É importante ver imagens
- 2 estas imagens estão lindas

Informante 33 (9ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina é linda e branca.
- 2 Gosto muito de chavina.

Imagem 2:

- 1 A colher é grande.
- 2 E é de ferro.

Imagem 3:

- 1 A maçã e vermelha
- 2 E é uma fruta com muitos nutrientes

Imagem 4:

- 1 O mapa nós permite saber bem o nosso continente
- 2 É importante

Imagem 5:

- 1 O pente é de madeira é lindo
- 2 E é resistente

Imagem 6:

- 1 O gerador é laranja e preto
- 2 E muito util nas zonas sem energia

Imagem 7:

- 1 Os livro grandes** é muito importante é nele onde aprendemos a ler.

Imagem 8:

- 1 As maçãs são lindas mais uma estas com cor vermelha

Imagem 9:

- 1 Um local muito linda uma boa paisagem
- 2 Um local para o pik nik

Imagem 10:

- 1 Duas chavinas de café
- 2 Para duas pessoa

Imagem 11:

- 1 Os livros estão bem organizados
- 2 Os livros temem bons aspecto

Imagem 12:

- 1 Alguem a indicar uma foto
- 2 De um pai e de uma menina negra

Imagem 13:

- 1 Duas paisagem iguais

Imagem 14:

- 1 **Dois colher** identica para sopa
- 2 Lindas brilhantes

Imagem 15:

- 1 **Dois gerador** para zonas sem energia
- 2 Para a ajudar a eiluminar

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira de madeira bem confortavel.

Imagem 17:

- 1 Diferentes pentes para organizar o cabelo e por ordem

Imagem 18:

- 1 Os mapas estão bem organizados

Imagem 19:

- 1 **Dois cadeira** confortaveis para sentar

Imagem 20:

- 1 Fotografias antigas tem um bom aspecto
- 2 bonito e brilhantes

Informante 34 (9ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LP e LB)

Imagem 1:

- 1 Esta chavina e bunita.
- 2 este liquido tem um bom aspecto.

Imagem 2:

- 1 Esta colher é interessante.
- 2 é bom colher

Imagem 3:

- 1 Esta maçã e bom
- 2 Esta maçã e cor amarela é boá

Imagem 4:

- 1 Este mapa dão uma boa direção
- 2 Este mapa é um mapa importante

Imagem 5:

- 1 Este pente e o mas registente
- 2 este pente e suave

Imagem 6:

- 1 Este gerador e eletrico
- 2 Este e o gerador que ajuda qundo energia vai

Imagem 7:

- 1 Este livro é importante por nus ajuda a ler e escrever
- 2 ele encina toda as pessoa.

Imagem 8:

- 1 maçã boa e condeçada
- 2 ela faz bem para o nosso organismo.

Imagem 9:

- 1 ponte bunita e interessada.
- 2 tem boas qualidades.

Imagem 10:

- 1 Esta chavina tem café e é bom
- 2 Café faz bém.

Imagem 11:

- 1 estes livros são importante para as nossas vida
- 2 livos aprendemos interpletar as palavras.

Imagem 12:

- 1 Esta e uma imagem organizada
- 2 é lempa

Imagem 13:

- 1 Estas bontes são identicas
- 2 Só que uma é mas grande

Imagem 14:

- 1 duas colheres parece que são indentes
- 2 foi fabricada na mesma Fabrica.

Imagem 15:

- 1 Este gerador parece que são iguais
- 2 E tenhe mesma cor, vermelha

Imagem 16:

- 1 Esta cadeira e bunita e é organizada.
- 2 Esta cadeira foi feita para sentar

Imagem 17:

- 1 varios pentes mas cada um tem o seu próprio fetio.
- 2 um e grande o outro e pequenos outros nei porição

Imagem 18:

- 1 Estes mapas são cada um tem o seu proprio fetio.
- 2 Um é grande o outro nei poresso

Imagem 19:

- 1 Duas cadeiras iguas tem uma boa decoração
- 2 estas cadeiras forma paris

Imagem 20:

- 1 varias imagem organizada.
- 2 é feita para mete nas parede ou no arbo.

Informante 35 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 Café no copo por cima do parato

Imagem 2:

- 1 Reflete-se a colher

Imagem 3:

- 1 Reflete-se a maça deliciosa

Imagem 4:

- 1 Reflete-se o livro do mapa

Imagem 5:

- 1 Reflete-se o pente lindo de madeira

Imagem 6:

- 1 Reflete-se o gerador alemax de cor vermelia

Imagem 7:

- 1 Reflete-se o livro com tantas paginas

Imagem 8:

- 1 Reflete-se **três fruta** que são q maça vermelinha ancho que e gostosa

2 ela faz bem para o nosso organismo.

Imagem 9:

1 Reflete-se a ponte no espaço lindo com as arvores

Imagem 10:

1 Reflete-se o copo com café na mesa. Olha! O nosso matabicho.

Imagem 11:

1 Reflete-se livro arrumadinho bem e lindo

Imagem 12:

1 Reflete-se o livro de fotografia

2 E esta a representar as suas recordação.

Imagem 13:

1 Reflete-se 2 ponte com as arvore

Imagem 14:

1 Reflete-se 4 colher novas

Imagem 15:

1 Reflete-se 2 jerador alemax

Imagem 16:

1 Oh! Reflete-se a cadeira de madeira bem linda

Imagem 17:

1 Reflete-se os objecto que são pentes finos e grossos

Imagem 18:

1 Reflete-se o mapa

Imagem 19:

1 Reflete-se de 2 cadeiras linda de madeira.

Imagem 20:

1 Reflete-se muitas fotografia das suas recordação

Informante 36 (9ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LP e LB)

Imagem 1:

1 Esta chavena é muito bonita.

Imagem 2:

1 A colher é brilhante e bonita

2 com a colher vou tomar sopa

Imagem 3:

1 Esta maçã é uma fruta muito nutritiva

2 vou fazer uma selada desta fruta

Imagem 4:

1 O mapa esta na parede

2 A Lina quer localizar o golfo da guiné

Imagem 5:

1 O pente é de plástico

2 A Maria pentiou o cabelo com o pente de plástico

Imagem 6:

1 O gerador da minha casa destragado

2 Na casa da patricia tem um gerador

Imagem 7:

1 o livro da Marta esta na mesa

2 os livros infantis conteem boas histórias

Imagem 8:

- 1 As maçãs são saborosas
- 2 A marisa ofereceu maçãs

Imagem 9:

- 1 A ponte esta muito linda do que a anterior
- 2 O pai do João passa todos os dias na ponte

Imagem 10:

- 1 As chavenas estão guardadas na estande

Imagem 11:

- 1 Os livros estão arrumados
- 2 Na escola da Celma ofereceram muitos livros

Imagem 12:

- 1 A foto do Didi esta guardada no alto vimos muitas fotos

Imagem 13:

- 1 As pontes ja foram enagurada

Imagem 14:

- 1 As colheres estão em cima da mesa
- 2 A mãe da patricia comprou muitas colheres

Imagem 15:

- 1 Os geradores são pequenos
- 2 O pai da Nati comprou dois geradores

Imagem 16:

- 1 A cadeira esta na sala de jantar
- 2 A maria comprou uma cadeira

Imagem 17:

- 1 O pai da tatiana vende varios tipos de pente
- 2 a mãe as Beti comprou varios pentes

Imagem 18:

- 1 os mapas estão estragados
- 2 o tio do João comprou um mapa

Imagem 19:

- 1 As cadeiras estão juntadas

Imagem 20:

- 1 As fotos estão espalhada por toda parte
- 2 A Mira e a MiMi atiram varias fotos

Informante 37 (9ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 A chavina esta em cima da mesa

Imagem 2:

- 1 A colhe esta no armalho de baixo

Imagem 3:

- 1 Ela ratou na maçã

Imagem 4:

- 1 O mapa esta colado na parede de casa
- 2 O mapa esta colado na parede do meu quarto

Imagem 5:

- 1 O pente esta em cima da minha banca

2 O pente esta na cama

Imagem 6:

- 1 O girador estragou ontem
- 2 O girador já repararam hoje

Imagem 7:

- 1 O livro esta na cama
- 2 O livro rasgou

Imagem 8:

- 1 A maça comi-a hoje
- 2 **As maça madura** a minha irmam comeu-a

Imagem 9:

- 1 A ponte partiu hoje dimanha sedo

Imagem 10:

- 1 As chavina já tem café e a colher

Imagem 11:

- 1 Os livros estão a romados

Imagem 12:

- 1 O quadro esta colado na parede

Imagem 13:

- 1 A ponte partiu uma parte de frente

Imagem 14:

- 1 As colheres estam no armalho

Imagem 15:

- 1 Os meus dois giradores já estam atrabalhar

Imagem 16:

- 1 A cadeira partiu
- 2 A cadeira não partiu

Imagem 17:

- 1 Os meus pentes são tão bonitos
- 2 Os meus pentes caíram partiu alguns

Imagem 18:

- 1 O mapa esta dobrado

Imagem 19:

- 1 As minhas duas cadeiras partiram

Imagem 20:

- 1 **As nossas foto** estam na pasta
- 2 As minhas fotos estam no albo.

Informante 38 (9ª classe, 14 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 A chavina de café é branca.
- 2 Acor do líquido que esta entro da chavina.

Imagem 2:

- 1 A cor da colher e pratiada

Imagem 3:

- 1 A cor da maçã e vermelha
- 2 Gostei dos detalhes da maçã

Imagem 4:

- 1 O mapa é lindo.
- 2 Gosto de ver os continente do mapa.

Imagem 5:

- 1 O pente e de madeira.
- 2 A cor do pente e castanha.

Imagem 6:

- 1 O gerador têm farias cores.
- 2 O gerador é muito utilizado na minha casa.

Imagem 7:

- 1 O livro é muito esquisito
- 2 Gosto muito **dos livro**.

Imagem 8:

- 1 As três maçãs são belas
- 2 Gosto mais da primeira maça

Imagem 9:

- 1 A vista desta ponte é muito bonita
- 2 Gostei dos detalhes do espaço.

Imagem 10:

- 1 Gosto muito dos detalhes das chavinas
- 2 Gostei do líquido que é o café

Imagem 11:

.....

Imagem 12:

.....

Imagem 13:

.....

Imagem 14:

.....

Imagem 15:

.....

Imagem 16:

.....

Imagem 17:

.....

Imagem 18:

.....

Imagem 19:

.....

Imagem 20:

.....

Informante 39 (9ª classe, 14 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café é muito bom.
- 2 A chavena é branca.

Imagem 2:

- 1 A colher serve para tomar sopa.
- 2 A colher é brilhante.

Imagem 3:

- 1 O gosto **deste maçã** é boa.
- 2 A maçã tem um bom aspecto.

Imagem 4:

- 1 O mapa mostra a divisão administrativa (físico).
- 2 O mapa tem cores diferentes.

Imagem 5:

- 1 O pente é feito de madeira
- 2 O pente é lindo ou bonito

Imagem 6:

- 1 O gerador é de cor vermelha e preta.
- 2 O gerador é novo

Imagem 7:

- 1 O livro se parece com uma bíblia.
- 2 O livro parece ser muito antigo.

Imagem 8:

- 1 **Os três maçãs** formam um triângulo
- 2 As três maçãs também têm um bom aspecto.

Imagem 9:

- 1 A ponte é feita de ferro e permite a passagem das pessoas
- 2 A ponte é londa.

Imagem 10:

- 1 Os cafés estão sobre a mesa e um tem consigo a colher
- 2 Outro não tem consigo a colher

Imagem 11:

- 1 Os livros estão um sobre o outro.
- 2 Os livros preparam-nos para as provas.

Imagem 12:

- 1 Está alguém a indicar a foto.
- 2 Na foto ilustrada duas pessoas.

Imagem 13:

- 1 São duas pontes numa bela paisagem.
- 2 É um grande risco passar pela 2 ponte.

Imagem 14:

- 1 São duas colheres feitas de prata.
- 2 São muito importantes.

Imagem 15:

- 1 Os geradores parecem estar sobre um espelho.
- 2 Os geradores são vermelhos.

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira bonita.
- 2 Mas não muito confortável.

Imagem 17:

- 1 Mostraram-nos 15 pentes de formatos diferentes
- 2 São muitos pentes bonitos

Imagem 18:

- 1 São mapas enrolados para ser usado notroua

- 2 Os mapas estão sobre a mesa

Imagem 19:

- 1 Duas cadeiras também pouco confortáveis
- 2 Elas se parecem uma com a outra

Imagem 20:

- 1 São fotos tiradas a tempos muito passados.
- 2 São elas muitas fotos

Informante 40 (9ª classe, 15 anos de idade; género: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café já está feito.
- 2 O café está quentinho.

Imagem 2:

- 1 A colher serve para tomar sopa.
- 2 A colher é pratiada.

Imagem 3:

- 1 A maçã esta muito madura.
- 2 Essa maçã da para fazer um sumo.

Imagem 4:

- 1 O mapa nos mostra onde esta localizado o nosso país

Imagem 5:

- 1 Esse pente é bom para pentiar cabelos crespos

Imagem 6:

- 1 O gerador não esta a fornecer energia suficiente.
- 2 O gerador veio de Portugal.

Imagem 7:

- 1 O livro me ajuda muito a perfeiçuar as minhas leituras.

Imagem 8:

- 1 As maçãs são para as miúdas levarem para à escola.

Imagem 9:

- 1 A ponte já esta pronta e segura para podermos passar.

Imagem 10:

- 1 As chávenas de café é para a mãe e o pai

Imagem 11:

- 1 Os livros servem para nós lermos.
- 2 guarda os livros por baixo da Raquer.

Imagem 12:

- 1 Esta é a minha foto de batismo

Imagem 13:

- 1 As pontes foram reformadas

Imagem 14:

- 1 As colheres são para a sobremesa

Imagem 15:

- 1 Os geradores funcionam na perfeição

Imagem 16:

- 1 A cadeira tem uma almufada por cima.

Imagem 17:

- 1 Tenho diversos pentes por cima da minha cama.
- 2 Cada pente tem a sua função

Imagem 18:

- 1 Os mapas nos ajudaram a encontrar o centro da cidade

Imagem 19:

- 1 As cadeiras são para os adultos sentarem.
- 2 As cadeiras é pra levar lá fora

Imagem 20:

- 1 Essas são fotos de casamento **do meus avós**.
- 2 As fotos já estão prontas para serem entregues.

Informante 41 (9ª classe, 14 anos de idade; gênero: F; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café é delicioso
- 2 A chavena é bonita

Imagem 2:

- 1 Esta colher é minha
- 2 A colher é tão bonita

Imagem 3:

- 1 Uao que maçã tão saborosa
- 2 Esta maçã esta madura

Imagem 4:

- 1 O mapa é educativo
- 2 Que mapa tão colorido

Imagem 5:

- 1 Que pente tão grande
- 2 O pente é muinto colorido

Imagem 6:

- 1 O meu gerador trabalha a gás
- 2 O meu gerador é vermelho

Imagem 7:

- 1 Que livro tão grande
- 2 E um livro muinto pesado

Imagem 8:

- 1 Estas maçãs dão-me gula e agua na boca
- 2 As maçãs Do meu avo e castanha

Imagem 9:

- 1 Que ponte tão pequena
- 2 Eu atravecei a ponte

Imagem 10:

- 1 Estas chavenas são brancas
- 2 Eu não gosto de café

Imagem 11:

- 1 Os meus livros são diferentes
- 2 A colega me robou os meus livros

Imagem 12:

- 1 A mama indicou a foto do bebe
- 2 A foto e muinto antiga

Imagem 13:

- 1 As pontes ligam uma ponta a outra
- 2 As pontes dão uma vista m melhor

Imagem 14:

- 1 As colheres brilham
- 2 Parece com os as nossas colheres

Imagem 15:

- 1 Os geradores são grandes
- 2 Os meus geradores são mais potentes

Imagem 16:

- 1 A minha cadeira é confortavel
- 2 Esta cadeira é minha

Imagem 17:

- 1 Os meus pentes são protos
- 2 Os meus pentes são: grocos e finos

Imagem 18:

- 1 Os mapas são tão grandes
- 2 Os mapas me guiaram ate ao centro da cidade

Imagem 19:

- 1 As minhas cadeiras são castanhas com almofadas
- 2 Estas cadeiras são minhas

Imagem 20:

- 1 Que fotografias tão velhas
- 2 As fotografias são muinto antigas.

Informante 42 (9ª classe, 15 anos de idade; género: M; LM: LB)

Imagem 1:

- 1 gosto muito de café
- 2 A chavina é minha

Imagem 2:

- 1 Esta colher serve muito

Imagem 3:

- 1 A maçã contem nutrientes

Imagem 4:

- 1 Mandaram desenhar o mapa
- 2 O mapa nos ajuda a localizar

Imagem 5:

- 1 O pente é importante para pentear

Imagem 6:

- 1 O gerador nos ajuda na eletricidade

Imagem 7:

- 1 O livro serve para ler

Imagem 8:

- 1 As maçãs são muito vermelhas

Imagem 9:

- 1 Hoje passei numa ponte
- 2 A ponte do meu bairro é

Imagem 10:

1 Fomos ao restaurante nos deram 2 chavinas de café

Imagem 11:

- 1 Os livros ficam na livraria.
- 2 Gosto de livros para ler

Imagem 12:

- 1.Vi a minha fotografia

Imagem 13:

1. Estas pontes são lindas

Imagem 14:

- 1 As colher** ajudam-nós quando comemos

Imagem 15:

- 1 Esses geradores têm muita potência.

Imagem 16:

- 1 Essa cadeira é boa para sentar

Imagem 17:

- 1 Esses materias ajudam para o cabelo

Imagem 18:

- 1 Esses mapas seram bem guardados

Imagem 19:

- 1 Vernizadas cadeira** são fortes e são de madeira
- 2** Essas cadeiras são identicas as nossas

Imagem 20:

- 1 Essas são as minhas fotografias
- 2 Tiramos muitas fotos

Informante 43 (9ª classe, 13 anos de idade; género: M; LM: LP)

Imagem 1:

- 1 O café esta na chávina.

Imagem 2:

- 1 A colher é cintilante.
- 2 A colher é nova.

Imagem 3:

1. A maçã esta madura com poca iluminação.

Imagem 4:

- 1 O mapa numa mesa.
- 2 O mapa de Africa.

Imagem 5:

- 1 O pente e madeira.

Imagem 6:

- 1 O gerador é vermelho.
- 2 O gerador é novo.

Imagem 7:

- 1 Um livro antigo.

Imagem 8:

- 1 Três maçãs com aspecto bonito e muito brilho

Imagem 9:

- 1 Paisagem de uma bela ponte

Imagem 10:

- 1 Doas chavenas com café e colher.
- 2 As chávina para doas pessoas.

Imagem 11:

- 1 Livros arrumados por ordem crescentes.
- 2 Os livros arrumados.

Imagem 12:

- 1 Aguem a lembrar o tempo a indicar uma foto.

Imagem 13:

- 1 Doas lindas e belas paisajens.
- 2 Doas pontes de madeira.

Imagem 14:

- 1 Doas colheres com bom brilho.
- 2 Colheres de ferro.

Imagem 15:

- 1 Dois geradores com o mesmo aspecto

Imagem 16:

- 1 Uma cadeira de madeira sem conforto
- 2 São algumas cadeiras bonitas.

Imagem 17:

- 1 Pentes de varios estilos.

Imagem 18:

- 1 Mapas por sima de uma mesa de madeira
- 2 mapas imbrulhados ou irrolados.

Imagem 19:

- 1 Doas cadeiras do mesmo estilo
- 2 Sem conforto com gosto.

Imagem 20:

1. Fotos antigas de criancinhas.

Textos recolhidos através do teste de produção Escrita

7.ª CLASSE

Informante 1 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid 19 e uma duensa que contra covidi vamos combater esta duensa vamos pra que **esta duentas** nao pasa nada no voso pais em bora que paps destaves vamos cobate a covid 19 usar sempre mascara a panhamo as vasunas se sempre obediente cunprir com as regras da covid 19 come sando cuando afeto estas duensas nao tinha mais solucao era uma disgras para o mundo entero onde comeso a covid 19

covid 19 esta duensa comesou na china noma Provinsia onde tinham mantado hominidios esta duensa era uma duensa muito contagiosa esta duensa e a duensa mais perigosa que o ja vi esta duensa esta a matar muita gente

vamo combater a covidi 19 vamo la luta praque ela nao nosdomina vamo todos nos combater a covidi 19

vamos faser pra que esa duensa nao nus donine vamo cobate acovid 19 sea malaria afebe tifoide muntas duensas nao nosmato e acovid que va vamo combater esta duensa

Informante 2 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP, género: Feminino)

A covid-19 é uma doença muito grave e atrepalhou a minha vida mesmo que a doença não acaou mais grassas a deus agora já estou bem a toçe paçou dor de arriga paçou. a covid-19 sou atrapalhou a vida da minha tia ela levou até a morte e deiçou a minha mãe ficar fraca e a covi-19 também está sempre a continuar a levar a minha família eu escapei também apanhar esta doença Mais a sorte e que o meu pai disse que não vai mais em Luanda você não sabe que lâ têm muita doença então esperamos a minha avô que vivia em Luanda disiam que já está morta porque lhe disião não sai fora porque avera uma doença muito grave ela ficou temosa e saio fora caio no chão ela emagreceu depois de **alguns tempo** ela tirarão ela enterraram mais ainda temos mais um doente mais ainda não sabemos si está doença é a covid-19 mais está doença sou atrapalhou mais a vida de uma minha amiga mais nós todos somos forte está doença vai passar.

algum dia está doenca diserão que almentou muintos casos e a minha familia ficou com muito medo e comecarão aficar alguns dias sem trabalhar e o meu pai disse a toda família famosreonir todos na minha casa e dai comesamos a rezar e deus nos ajudou dai não temos mais doentes que têm está doença.

E a covid-19 atrepalhou mais a vida do meu sobrinho que ficava em Luanda levou até a morte e eu fiquei muito tão triste com essa doença.

Informante 3 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A Covid-19 é uma duensa que afetol muita familia mais tambem aCovid-19 fei muita jeite fiCar sem a sua familia uns Jatinha tambem ela è uma duensa Comtaminosa não podemos mais feri a sua familia que apanhara esta buensa mais agora não estamos mais de quarentena atual mente duque todo estivemos de seguranCais para o nosso bem estivemo separados dos nossos amigos e dos nossos avos e **nossos ermais**.

Agora esta duensa foi muito lois tambem fei muitas familia fiCaris sem **os filho** sem os pais sem as mais porque as pessoas fiCava triste agora esta duensa foi mais também não aCabo mais as pessoas não acobitão que a Covid não e siste mais as pessoas estão mali em ganados agora nos ospitais estão a pedir O Cartão da Covid-19 quem não tem o Cartão não entra no ospitais. Agora toda jente estao apanha a vasina para levari o seu filho ao medicu.

Informante 4 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

Aminha redação e sobre a covid 19

Acovide 19 é uma duensa autamenti contajioza é devemos nos prevenir com esta duensa porque é contajiosa.

É nos afetou muito por ficamos de quarentena porque os casos estavam asubir muito é nos prejudicou porque ficamos em casa não fomos a escola.

A covid 19 nos afetou na familia porque **muitas pessoa** ficaram sem trabalho por causa da covid 19 os bancos feicharo as pessoas ficam dizenpregados sou a ficar em casa de quarentena, em quanto que **os dottor** e as emfermeiras lutam para emcontrar uma cura, mas até oJé não tem cura sou tem a vasina mas mesmo assim os dotores lutam nos ospitas ou nos laboratorios para emcontra a cura esta duensa contajioza.

Devemos nos prevenir contra a covid 19 lavando as mãos com água e sabão e usar o auco e Jel ou disenfetante das mãos, e usar o distansiamiento social.

Devemos lutar contra covid 19 para que ela acaba de uma vez é que dizaparesa das nossas vidas Já trazesti muitos sofrimentos.

Há familias que perderam os seus amigos e poriso que devemos nos prevenir contra e sa duensa que cauzou muito mal as pessoas.

Informante 5 (7ª Classe; 12 anos de idade;; LM: LB ; género: Feminino)

a covidi e um **viro muito perigossa** que mata rrapido e afetou milha familia na parte mais dolorosa matou os meus tius e morem muita jente no mundo tambem foi muito doloroso não sair de casa não ir para escola não ir para icreja não sair para as rruas não visitar a famiha não sair com os amigos sou apenas ficar encasa ter muito cuidado lavar sempre as mãooss dezefetar as mão com alco em jel em cade **30 minuto** e era bona coisa porque a covidi 19 e um virro muito forte e a milha familia estava muito con medo

o meu pai estava a falar muito da covid 19 e todo mundo lamentava-se muito era muito complicado mas como a covid 19 xegou em angola sou era medo cuado foi regístado **2 caso** de covid 19 para tudo nao jogar bola nao ir para o mercado era muito muito complicado mais assim continuo continuo **os caxo** cuato mais avacava mais era complicado e mais era rrico para o mundo a covid 19 espeigosa e mata mesmo na e brincadeira e real e e muito real mesmo tem pessoas que não acreditam sobre a covid 19 que ela mao emsiste mais prami ela existe poorque ela matou os **meus familiaris muito proximo** de mim e levou os meus primos foi muito dolorosa

Informante 6 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covide 19 é uma doença perigosa. Infeliz mente não afetou a minha familia nem os meus amigos.

A covid 19 é uma doença tão perigosa, que afeta tanto nas pessoas e tanto nas pessoas e tanto nos animais, é uma doença tão perigosa que pode levar-te a morte. É uma doença perigosa que tens que se prevenir contra o vírus. Lavar bem as mãos com água e sabão, e desinfetar com álcool em gel, usar bem a máscara, cobrir a boca e o nariz.

Só pode afetar quem que não se protege. É uma doença tão perigosa que se manifestou em Angola no ano 2020, no mês de Março.

A minha família está a se proteger contra a covid 19. A covid 19 não é uma brincadeira, quando você sair de casa lava bem as mãos com água e sabão usar bem a máscara.

O meu conselho que deixo para vocês é que a covid 19 é uma doença tão perigosa. Afeta todos os seres humanos. Lavar bem as mãos com água e sabão cobrir a boca ao tossir ao ou espirrar com o braço dobrado, ou com lenço descartável.

Informante 7 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid-19 é uma doença muito contagiosa interrompeu a vida de **muitas pessoas** matou muitas pessoas e que tinham planos na vida de deixar crianças sem mãe sem filho sem o marido deixo **muitos orfãos** desde que a covid-19 veio trouxe fome e desgraça desde que a covid-19 chegou

por causa da covid 19 as pessoas estão a passar fome **as pessoas** tinham de parar de vender. Somos obrigados a usar máscara **nas escolas primárias** isso atrapalha a respiração.

desde que a covid 19 chegou **as coisas** comemos a sofrer a fome comemos por causa da covid 19 a minha mãe tinha que fechar o salão dele o meu pai ficou sem trabalho.

é isto que eu tenho para falar da covid-19

Informante 8 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid 19 é uma doença muito perigosa e contagiosa que afeta as vias respiratórias.

A covid-19 que está em todo lado do mundo e que nós obriga há utilizar máscara ela, esta doença maligna que afetou **vaia pessoa** e que não nos deixa abraçar os nossos nem família de fora.

Esta doença maligna que invadiu o mundo dela que não dá para fugir em qualquer lado te espera.

Graças a Deus que não afetou nenhum dos meus amigos nem familiar esta doença não é de brincadeira e sim muito mesmo perigosa.

Esta doença que se contamina por contacto com objecto e por contacto pessoal e por gotículas e permite que ninguém abraçe os seus amigos e familiar a não ser teus pais.

Muitos pensam que essa doença já está derrotada mais não está ainda a matar **varias pessoas** a melhor forma de combater esta doença é **a vacina** que só está **aos maiores** de idade e para **nas menores** é utilizando a máscara e desinfetar com álcool e gel. Esta doença não está de brincadeira é mesmo muito perigosa fiquem em casa.

Informante 9 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

E primeiro lugar eu não gostei desta doença que fez que todos os alunos ficassem muito tempo sem ir para escola e também fiquei muito tempo sem ver a família os amigos os colegas os

professores e também senti saudade da escola e de ir para outros lugares e eu não gosto de usar todo dia a máscara mesmo que eu protejo desta doença sempre faz-me confusão.

E no tempo da pandemia passou e já estão a vacinar por mais que não estão ainda nós que não temos 18 anos de idade e também por que os casos cada vez mais aumentam mas eu acredito que esta doença vai passar.

Eu sei que covid-19 afetou muitas outras pessoas e as famílias ficaram muito tristes mas tem casos que já foram recuperados e alguns mas só têm uma coisa fazer proteger-nos usando a máscara desinfetando a mão lavando por apenas vinte minutos e se for a escola quando voltar antes de entrar dentro de casa sem ter nenhum abraço perto de mão a mesma roupa que usaste na escola tira estende num até o sol se por e assim podes por outra roupa.

E sobre tudo eu não gostei da covid-19 mesmo que a vacina desta doença já existe nos também devemos ajudar a proteger contra esta doença e isso é tudo que eu tenho a dizer sobre a covid-19 e também tem mais agora que os polícias pararam de circular na rua nas praças e nas escolas a muita desordem.

Informante 10 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

No início da covid-19 foi muito diferente porque afetou a minha vida e a minha família eu não gostei da covid-19 porque ela só destrói a minha vida e as vidas da minha família e das minhas amigas esta doença é muito perigosa e muito forte e a covid 19 só destrói a minha vida e as vidas da minha família esta doença só veio fazer estorço com os pais e com as minhas e com a minha família eu não costei desta doença porque ela era muito perigosa e terrível e o eu não gostava desta doença esta doença mata muita gente e terrível e eu não gosto desta doença e não vou já gostar esta terrível doença e vergonhosa que doença e terrível e tão feia e tão vergonhosa esta doença e muito feia e eu não vou gostar desta doença e muito dela quem ama e a doença da covid 19 e porque ela não viu o sofrimento desta doença e esta doença só nos trouxe desgraça e muito muito desgraça esta doença tão feia e tão vergonhosa muito vergonhosa eu não costei desta doença e eu não gostei mesmo que doença terrível e tão feio porque ela ataca o nosso país esta doença só e muito feia e muito feia a doença da covid-19 e muito feia e muito feio e quem gosta da doença ela não tem pesadões esta doença só destrói a vida da minha família e da minha amiga que doença terrível e vergonhosa esta doença só estragou a minha vida sua feia muito.

Informante 11 (7ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid 19 é uma **dessa doença** que mata Já afetou **a minha avó** que ela a ponto de morrer coitada da minha avó que a cabo de morrer por cansa de doença e é não podia e no óbito do meu Tio ele é um pai pro nós que nós guentamos muito a Deus Tio e espero que não se esqueça de nós e nos não esqueceremos de nós de vós nos amamos muito vós meu Tio é o espero que não nos esqueça de nós vou prometer que antes de morrer vós disse que não esquecerá de nós muito o abraço por tudo que fizemos por nós poderia ficar mais um é isto sem **muitas palavras**

A Deus Teo muito o abraço muito o abraço a vou e não esquecerá de vós por vós é que fizemos tudo por nós e não sei se o que disse que vós mais é não sei o que faz na minha vida vamos comemorar e a missas do teu filho por vós e que mesenava o que é o tenho que fazer a minha mãe que morreu por causa da covid 10 ela era a minha mãe que é coitada muito muito abraçada por tudo que fizemos por nós e isto tá a agradecer a minha e não sei se por esta covid 19

isedi prage adeo mana moito o bricada por todo que de porpois de a manha e o amiversario do mo Tio manha é o dia do aniversario da minha mana nós
A minha familia estava coneto por que se esa covid 19 a parese nos não escasera noca de voseis.

Informante 12 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

No inicio foi muito difisil era só ficar em casa não podiamos abrassar os nossos amigos nem os colegas, era mais difisil para nós que somos crianças porque anossa vida era só brincar quando a covid 19 chego Já não podiamos mais brincar as aulas foram anuladas e Angola Ja não a mesma o mundo Ja não era o mesmo não dava para viajar nem passear mais quando as aulas voltaram foi bom porque fisemos semanas, eu gostei muito de quando disseram que Ja acharam a cura para **esses duensas** a covid 19 foi uma luta para o mundo quando chego ate os produtores atrizés, cantores, não avia quem iginorava a esta duença, nem podiamos sair de casa sem **as mascara** depois foram com as medidas de prevenção que são lavar as mãos com água e sabaõ ou utilizar o alcom em gel foi uma luta muido difisil muitas pessoas perderam amigos, filhos, pais irmãos porquasa dessa duença que é o corona viros o nosso inimigo invisivel foi muito difisil vermos os mosso companheiros morrem em Angolas os cassos sempre iam almentando, o que mais sofreis foram os países pobres, agora que tem a cura e fasil

Informante 13 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid 19 afetou o mundo intero comeso na china e sispanho em **todos mundo entero** ove muitas mortes muitas familia que perdero os seus pais e as suas irmas e covid 19 não so tose **muitas morte** tambem tose muito sofimento para todos porque não podemosiri para a praia não podemos brica e a **os ano atras** as escola estavam conpretamento fechada e não podeamos iri na escola era para fica em casa mais agora ja podemos ir para a escola mais temos que osa as medidas de preveção mais ja vai pasa. e tambem a covid 19 mato **tantas pessoa** em angola na eropa na asia na china no brasio etc.

A covid 19 trose **muitas disgrase** para todos afeto **muitas familia** e **muitas jent** ainda estamos a viver com a covid 19.

vamos osa a mascara conretamente para si proteje da covid 19 vamos fica em casa para que a covid 19 não nos apanha só temos que fica em casa ja viro a quantidade de pessoa contaminada ja vistas na televisão apresenta que **muitos pessoas** estão a moure mais vai pasa mais para que a covid 19 pasa vamos fica em casa para que a covid 19 pasa de uma ves por todas a covid 19 vai pasa

Informante 14 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covide-19 é uma doença muito contagiosa e por causa dela tivemos ficar de quarentena em casa.

E o mundo todo estava em pamico como é que vão combater esta doença.

Só por causa dela muitos meus sonhos foram destruido principalmente o meu sonho de este ano estuda a 8ª classe. E ainda mais porsina não costumamos a ir na igreja é ela chou quando uma atividade da igreja esta a chegar e já esta tudo preparado.

O meu pai esta a prometer se eu fosse para 8ª classe ele me dava um presente e a covid-19 destruiu esse presente e eu não gostei porque eu esta ansiosa para ve-lo mais covid-19 não me deixou.

E quando ela chegou o mundo esta mesmo em crisi porquê as pessoas não saião para conpar alimento nem vestuario etc. E além disso ela matou muitas e muitas gentes.

A covid-19 escapou matar a apresentadora do meu progama preferido. E esta apresentadora chama-se Eliana.

Mais Deus vai nos livra dessa doença maudita.

Informante 15 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

redação

Covid tem provocado um grande mal em todos os países e por essa pandemia quase que ficamos um ano sem estudar e isso é mal a Covid que tem provocado muito e muito mal para todos nos esta duença que tem provocado diminuinto para **as impresario** e isto é mal porque a causa desenprego para muitos Jovens por exemplo o meu tio teve que dispensa alguns trabalhadores no estado de emergência e isto é mal porque trãs deliquência para o país.

Posso concluir que a a covie tem causado **uma grande empacto** para todos nos com esta pandemia a vida pra mim e a credito eu que pra muitos tornou-se dificil o uso das mascaras que pra mim é muito dificil e na so mais devemos usar para **o nosso prtensão** e acredito eu que ainda há algumas pessoas que não acreditam que estaa doença existe.

E o conselho que eu deicgo e que devemos lavar as mãos com água e sabão e desenfecta com alcoó em gel para a nossa proteção

E é por esse motivo que a covid tem trazido muito mal para todos os angolanos e não sou para todo o mundo.

Informante 16 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid 19 é uma doença muito perigosa. Im felismente ela apereceu como uma brincadera. A covid afetou **aos nossas vida** porque nós descubrimos mais tarde.

Essa vida esta nos deixar pobres.

A covid-19 e tão perigosa e é contagiosa para todos.

A covid uma doeça tranparentee que se ela estiver há te afetar nem ves.

A covid-19 elas se aproveita num local muito vasto. só afeta para quem não se protege.

A covid-19 ela aparece em todos os lados

Informante 17 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A covid-19 é uma duença que eu não gosto porque se não esistia nao estavamos aque com as mascara, as pessoas comesaram a morre e os casos comesaram a almentar.

Muitas pessoas comesaram a morre porque esa doesa causa **muitos efeito** nas nossas vida.

É por esta rasão que as pessoas estão a morre muito e muitas pessoas.

Por causa desta duença as igrejas facharam e esta hora ja estaria a estuda a 8ª Chasse, e agora estou e estudas a 7ªclasse, fazemos tudo por tudo para esta duença pasar ficamos de quarentena nas nossas casas para evitar a duena mais nada mudo porque sem deus esta oura estariamos morto.

Mais eu com o nome de Bernado Tchitane João Noqueira tudo vai passa, porque deus é pai não é pradasto.

Tamos todos factos dela, porque sou trou-se disgrasa para nossas vidas.

Informante 18 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid-19 é uma doença enfetiva, para combater esta doença devemos nos prevenir lavar sempre as mãos com água e sabão e usar a mascara surugica e usar algo e gel e para evitarmos está doença devemos ficar em casa. Devemos desefetar os objectos qu temos em redor como por exemplo: as massa netas, canecas, talheres de mesas, cadeiras pratos, e **os nossos objetos escolar**.

A covid-19. A fetou as nossas vidas e dos nossos amigos e das **nossas família** porque ficamos muito tempo em casa ficamos sem estudar e perdemos **as pessoa** que nós amamos mais.

Está doença a medronta a população mundial mais graças a Deus que nós deu mais uma chançi de viver.

Se nós não estamos morta não é por que somos esperto mais é sou dar gloria a Deus. Bendito seja lovado o seu nome.

Informante 19 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid 19 e uma duença muito graVe que veio sem querer a covid 19 sou estragou a minha Vida na minha familia não afetou ninguem porque nós nus protegemos. Que triste fiquei em casa todo mundo jirou **a coruna vuros**. eu e a minha familia antes de ir para a escola na praça no mercado ou na igreja nós usamos a mascara e utilizamos o alcou e geul para nós com segimos Vencer esta duença prezizamos de protesão prezizamos de ficar em casa ou utilizar a mascara eu não gosto deça duença em 2020 por causa deça duença eu ficei sem ir a escola eu gosto muinto de estudar porque algum dia Vou ser algem no futuro e Vou poder ajudar a minha familia eu e a minha familia nos protegemos muinto desa ou de quaquer duença como por Exepló a febre amarela a colera a covid 19 etc.

eu tabeem com os meus amigos eu gostu muinto deles como se fôsem o meu irmão a covid 19 é uma duença muito perigosa que Veio para acabar com nosco mas nós temos que venser esta duensa prezizamos de nos proteger usar a mascara laVar as mão arias oras com sabam e utiliza o alco e gel.

Informante 20 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

a covid-19 afeitou na minha vida e nos meus amigos e na minha familia foi tam orrivel como a covid 19 aparesel eu me separei de **algums amigos** e o pior é que e da minha amiga confiada e **as minha amiga** da igreja elas esceseram-se de me eu ficei tam triste e como a quarentena passol eu tive a utu prtunidade de recuperar **os meu amigo** so ou seja tam triste eu não posso dar **tantas abrasos aus meu amigo** nei bejinhos mais nois temos de confiar em deus eli é a solução. Sempre levemos **a nossa vidas** em Deus e oremos sem sesar. Mais nois temos de lutar contra a covid-19 ela é uma duença perigosa ela mata mais agradeço a deus todas **as minha familia** estam bem e o meu pai , a minha mãe, o meu tiu , o meu mano e a minha tia já tenhe **um dosagem** da vacina da perigosa duensa covid-19 muito obrigada foi tam bom fazer ou seja partilia esta redação com voseis.

Informante 21 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid 19 e uma Doença muito perigosa eu não gosto dessa Doença porque atrapalho muito a vida da minha família e dos meus amigos, colega e outros que são angolanas. porque quando a covid chegou no e para a trapalha as nossas vidas e o mundo as pessoas não temo uma oportunidade para ver as outros pesamentos para combater a covid-19. exemplo o angolamõ sapei o que fazer. mais nos nos prevenimos muito eu as pessoas e outros mais nos nos prevenimos com o uso da mascara e quando ficamos. de quarentena eu fiquei muitos meses sem ver os meus amigos , colega e a minha família e dessem que e para não dar abraço em nenhum mais o quando nós vamos para a escola e dei um abraço muito forte para os meus colegas e nas pessoas mais proxima de mi. e assim e a covid-19

Informante 22 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

Óla eu sou XXXX XXXX vou detalhar um pouco sobre a covid-19. A covid-19 é uma doença muito contagiosa é perigosa porque muitas pessoas inocentes perderam **as suas vida** e outras estão acamadas nos hospitais perdendo as suas vidas. Ficamos de quarentena, eu fiquei muitos meses sem **o meus colegas, os meus amigo** e não dar abraço em nenhum. I eu estou muito triste por **essas pessoa** que estão morrendo ou estão sendo asolados com essa pandemia da covid-19. **Estas doença estrangeira** chegam aqui por causa **das pessoa** que viajam A covid 19 vai atrapalhar a vida de muitas pessoas outras já não conseguem mais ir a escola porque esta pandemia vai impedir os estudos de muitas gente e nós ouvindo **nas noticia** mais casos é muito assustador para nós. Então Vamos nos prevenir para não contrairmos o vírus. Porque esta doença é real está matando muitas pessoas, prevenir é melhor do que combater. A covid-19 afetou a minha vida principalmente os meus estudos. Era só isso que eu tinha a falar sobre a covid-19.

Informante 23 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

quando a covid chegou não gostei Porque separou as pessoas e a minha família não foi trabalhar e **os número** comessaram almentar e começaram a fechar as escolas e os armazens e as pessoas começaram a sofrer e ninguém consegue sustentar a si proprio A COVID é uma doença muito perigosa por isso devemos obedecer **esses regras** q tao a dar devemos lavar as mãos com agua limpinha com **muita sabam** de espuma e devemos ficar em casa e quando saímos de casa não devemos esquecer a mascara e o álcool gel para se prevenir porque algumas pessoas não querem saber sobre a covid pensam que a doença não vai lhes contaminar e agora vamos sem mascara na rua podem entrar nas lojas sem mascar fiquem na rua sem mascara pensem que a covid já passou mas os casos aumentaram e as pessoas vamos vender sem mascara e a criança que ficaram sem os pais e estão a pedir ajuda mas as pessoas não querem saber

Informante 24 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid 19 é muito mal não gostu dela porque esta atre palhar as coizas esta a matar as pessoas não nos deixa enpa e por favor devemos cumprir as medidas de prevenção é muito conta goza e regradar, não devemos baixar **as mascaras**, e nem esta proximo do outro porque vamos nos contaminar. Não podemos nos dar **as mãos, as igrejas** avia parado, a escola também, já não vimos **os sorrisos dos nossos colegas**.

não vamos ficar parados vamos lutar para vencer a doença juntos venceremos para vencer a covid-19 é fácil é só cumprir **as medidas** não podemos nos dar beijinho nos a braço distancia a penas de um metro e meio mama e papa cuidam **os seus filhos** a covid está matar ela não escolhe mas velho e criança more.

não vamos ficar triste é só **um kistão** de tempo já vai paçar por causa desta doença perdi **muitos familiares** e também muitos amigos e não quero vos perder vocês mais também muitos amigos e não quero vos perder vocês mais tudo que já perdi é já muito não quero vos perder amovus

Informante 25 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

Quando a covid chegou a feteu me fiquei muito triste fiquei sem vontade de brincar sem vontade de passear sem vontade de e ver como estão a família como estão os vizinhos.

Não tinha vontade de fazer na pensava que vai apanhar-me por isto eu não andava sair de casa pensei quando apanha alguém fica hospitalizado sem visita ninguém vem ver vose ficas sosinho sem amigos ninguém para conversar.

E agora somos obrigados a usar **mascaras cirurgicas** ou de pano não vemos bem o rosto de alguém passamos nos mesmo ser familiares porque não reconhecemos quando a covid apanha alguém é muito triste e quando chegou em Angola dava muito medo agaravam pessoas a traves de mascarar e até batiam através disto mas eu acho que isto é um sinal de Jesus

A covid é muito perigosa e espalhava-se muito rápido oje a feteu este amanhã volta feou tens que andar sempre de mascara de vide casa sou ansin tens que tirar esta e a minha redação

Informante 26 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid-19 não ligoisto porque mata muito mais agora mais não era muito perigoso para nos Angolano porque eu sei porque nos camo mais forte do que os de fora porque **os moço ou moça** meu é mais forte eu não corto a covid 19 porque **a policia** quando voce vai para fora os policia voo te bater com porino ate voce ficar mole eles não tem pena com nengen porque ele veio para matar mais em felis mente nos Angolanos estamos bem graça au noço Deus porque meimo a covid-19 está matar mais gaca a Deus covid-19 mataste muitas pessoas mais agora mais não já éras.

covid mataste muitas pessoas e mataste u meo afomoro que eu gosto muito que é mais em portante perigo não teamo.

Informante 27 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A Covid 19 é uma doença quontaminosa pelo ar que respiramos é tal vez ar **todas as doencia** a quela que mas matão **as população**.

A Covid 19 não só afetou a minha vida como a vida de **todo nos** porque ela matou a maior parte da população **dos países Africano**.

O aparecimento da covid 19 provocou **graves consequências** pelas **regras** que que era o nosso dever e obrigação para nos cumprirmos que são o uso **das máscaras** ficar em casa e lavar as mãos com água e sabão.

A covid 19 tem uma vantagem que **nos anos passado** so poderíamos vir uma semana em cada mês.

E a dita vantagem é que não podemos sair de casa sem o uso **das máscaras** porque a covid 19 é uma doença que mata mas do que **outras doenças**.

A covid 19 é uma doença que afetou toda África matou mas do que a primeira guerra mundial. Parece que essa doença não vai passar rápido. **Todo dia** tem **novos casos** na televisão.

Informante 28 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid 19 afetou todos **as vidas** de todos os teus amigos e a minha família porque a covid é mundo perigosa a família e os amigos so cada dia esta almota so para eu sei de casa é preciso usa máscara e obrigatorio porque si vose não usa a máscara vai apanhar covid e uma doença muito perigosa que não têm cura por minha casa treinada nos mundos e no barinho porque si com tinha a si **as pessoas** morrerem devido em vida falamos de covid 19.

ansi fala porque a minha vida não vai como de antes porque a covid em todo mundo A minha família esta ora para esta doença si apanha mundo porque **as pessoas** esta farta de ouvir a covid 19 sabemos que a covid é mundo perigosa nas pessoas sabemos que a covid É como que voce morrer as pessoas não sente dor porque a uma das famílias que apanha no mundo falamos da covid mundo a televisão fala que a covid é feto dos mundos e preciso casar da casa e usa máscara e mundo obrigatoriu.

Informante 29 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

covid-19 é uma doença que afetou **as nossas vidas** e contagiosa e afetou a dos nossos irmãos.

Para não acontecer o que devemos fazer?

R: É tão facil bastou-se prevenirmos.

O que é esta tal prevenção?

R: prevenção é a unica forma de combater contra uma doença.

Medidas de prevenção da covid-19

Lave as mãos constantemente com agua e sabão ou desinfete com o alcool em gel.

Não compartilhes objecto comum. Vacine-se.

Evite aglomerações e use a máscara facial-

Proteja-se porque a prevenção vale

Mais que a cura

Sintomas da covid-19

Os sintomas da covid-19 são: febre alta, dor na cabeça, tosse e espirro

Quide-se de ti e dos outros também

Informante 30 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid 19 afetou a minha vida e dos meus amigos e da minha familia por muito mometo a covid 19 é uma doença muito grande que não tem pena de matar na minha familia uma da enca altamente pericosa que não escolhe quem vai matar e esta doença me a trapolo muito porque esta doença é muito grande perigosa **outras familia** morreiro por covid 19
A covid 19 entro em **todos pais** e mata em **todos pais** quando a covid 19 pasa todos vai ser quando era ante porque si esa covid 19 veu tragar todo nesta vida dais pessoas que trabalhava
A covid 19 paso por o tempo que **as pessoa** não tinha o tempo para a estoda.
A covid 19 traveu muita digraça por muita pessoa.

Informante 31 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

R: A covid-19 é uma doença que eu não gosto porque atrapalhou os meus estudos e atrapalhou tampelm os estudos das minhas amigas e matou muitas pessoas e outras pessoas conseguiram sobreviver e tambem atrapalhou a minha familia os meus irmãos os meus primos, as minhas sobrinhas os meus sobrinhos, **os meus avo as minhas avo** as minhas tias os meus tios
e tambem atrapalhou os meus vizinhos. A covide 19 foi muito triste porque me deu muita medo. Como não podemos gastar muito dinheiro, cozemos **as nossa mascara** em casa. **As mascara que fizemos** são mais dura do que as que vende na farmácia e na praça.

Informante 32 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

a covide 19 foi muito priste porque deo muitos mendos dis que finca em casa onza a mascara ante oje estamos com a mascara os meos amigos ansostare com a covide, 19 eu dou graça a Deus o porque estamos a qui restamos com a vida a minhã familia estavou muito percotodo com a covide 19 na igreja estava fencados e adora nas casas os pulicias estovou angoras as pessoas que não usarei as mascara as escolas pondem estava fessados quando afetou a minha vida os meus amigos fala que distocia de 2 mentros inco e ondimiraveu nos ontros paises morenrou tipos são mosca a pelis denlis são fracas e a mosa pele e forte eu dou graça, graça a seus porque restamos com vida a minhã maê deiso cair dinzacente mil na quela o entoca nas praças e conridas foi mas foi triste a minha vida foi pesada mais pesada foi muito priste os puliças rondeiare nas ruas mascara mascara que priste finque em casa todo mundo jirou o coruna viros esta duencia e muito perigosa foi priste na minhã vida etc.

Informante 33 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A Covid-19 A fetou a minha vida porque Parou com tudo não podia sair de casa sem a mascara não podia ir para igreja sair para pacear andar um pouco mas em passou mas do jeito que estava as lojas feixaram as escolas os mercados mas também afetou a vida dos meus amigos sem trabalhos, a vida não anda não ficar com fome e sede não tinha que arranjar qualquer coisa para fazermos com a covid-19 na rua toda não retoma na cauchutagem.
com a minha familia tavam com **muitas dificuldade** de trabalhar vender que foi mais triste foi quando a minha mãe não podia viajar para a

Namibia sem negocio não sé compar roupa não sé paga água não se come mas o dinheiro do meu querido pai o meu avó estava a disbundar com ele as reclamações ajudarar dividimos o dinheiro em fim tava tudo bem. Até hoje vivemos com dificuldades de trabalhas.

Informante 34 (7ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 mideu muito medo quando comesou As pessoas comesaram a treme porque disseram que vai matar toda gente mais depois de um demaziado tempo as pessoas ficarão muito sopreindido, como assim falaram que nos vamos mores mais eses estão a brincar tão a gosar com a nossa paciencia nois não vamos comer. mais esa doença como comesou deu medo. Mas eu como nome XXXX XXXXXX XXXXXX, não sei a doença comesou em 2019 mais **os amgolano** foram muito burro com um caso xa ficarão muito asustado porque vaimatar feição as prasa feição as escolas iso e que depois de chegar 1448 casos abrem as escolas meu deu si com 1 caso não abre a escola com 1448 e que vão abri. mais se **esas doenças chamada** de covid-19 mais conhecida com corona viros fose pesoa ia lematar porque uma coisa que as pessoas iam fazer porque aconteceu cha mais esa covid-19 queria lemeter nome de cove-9 a covide e muito e muito, feia, soucha, borca e e uma doença muito e muito feia mil ves guero saber desa doença porquasa ela a miha tiaa faleseu e o meu avou faleseu e o meu tio não terminou eu teho fe e coragem de pegar esa burra e feia socha doença que chama covi-19

Informante 35 (7ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covide 19 foi uma disgrassa contranos porque não conssigiamos andar de um a outro lado e não conssigiamos se comonicar com os noços familiares de distanti porque as viaturas não movimentavão.

É porotro metere esta coisa que chamão de mascara que tas asma e porisso que não conssiguimos sicomonicari com os outros.

É não com siguiamos comer em condições comiamos pexi podre que já vierão amuitu tempo da praia e tomates fora do porque ja xegaram muitu tempo das fazendas porcasa da covide 19.

É ficamos 1 ano sem estodar encondições porque teveemos em cuarentena da covide disanovi viviamos em causa da covide dizanove e ningue comsseguiu localizar onde saio esticovide dizanovi e os policias não com siguiam dis cam sar avontade a noite é dedia se so arrodia i agora que estamos um poco livre do covide 19 comsiguemos andar em qualquer lugar mas com a mascar que tras asma i a mascar ives de noss protegeri do covide 19 ainda nos pregodica n a nossa saude é sem a vassina da covide 19 não conseguimos viajar em nenho lugar.

É tenho uma mãe que dezem que morreo com covide 19 é ninguem ficol alegre com a morte dela.

Informante 36 (7ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

Desde que a covid 19 afetou o nosso país, todas as coisas mudaram porque já não podíamos mais viajar, visitar a família não podíamos andar pelas ruas nem brincar com o amigo nem podíamos nos tocar sempre tem que haver um metro de distância e sempre que você vai a um local têm que ir de máscara álcool gel. Esta doença era uma **doença muito contagiosa**. e também só agradeço que durante a covid 19 não aconteceu nada comigo.

A covid 19 afetou muito na minha vida porque já não podia abraçar o meu tio, avó, primo, irmão porque a covid 19 estava muitíssimo contagiosa mas apesar de tudo em casa estamos todos muito bem, e o cumprir com **as regras**.

Quem me deu que a covid 19 não fosse uma doença altamente contagiosa ela levou muita gente porque hoje em dia **as pessoas** já não podem andar sem **as máscaras** e aos adultos que apanharam a vacina da covid 19 já não podem ir a um local sem o cartão da vacina.

so desejo essa pandemia passe logo porque a maioria dos países a covid 19 está a afeta-los, já vimos que não só em Angola que estamos em crise.

Digo a todas **as crianças** que é melhor ficar em casa para se proteger e também porque **esses polícia malandros** que ficam na rua não respeita **as crianças**.

Informante 37 (7ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 é uma doença muito Perigosa se não fosse a covid minha vida não seria muito dura a covid-19 é uma doença se não pusemos as máscaras a Covid táta em ti o que acontece quando atigir em ti tá da: febre, tosse, dores de cabeça, dificuldade em respirar, tonturas muito Costipação etc.

Para se prevenir da covid-19 devemos Cumprir com qui nos falamos : usar máscara em lugares aglomerados, distanciamento em nas praças, mercado, igreja, escola, cinemas, nos auto carros.

se não cumprimos com as regras há ainda vamos a cair de ser vítima da covid-19 Ex: tudo comemos com a covid, c, China, c, Cante

nas de pessoas já morreram através da covid devemos se prevenir e bom evitar a covid e melhor todo cuidado e pouco todos nós gostamos da prevenção mas como se prevenir agora as pessoas não gostam de máscara temo medo de sofrer com asmas

todo cuidado e pouco vamos se prevenir contra o corona vírus vamos se prevenir contra a covid 19 orar a deus que essa doença passa.

8ª CLASSE

Informante 1 (8ª Classe; 14 anos; LM: LP; género: Feminino)

Covid -19 é uma doença muito contagiosa que se transmite com aperto da mão abraço beijo e **esta mesma doença** afetou a minha vida e **dos meus amigos** podíamos andar pela ar livre sem **muitos movimentos** ficar meter o distanciamento social porque esta doença é de rapidamente contagiosa vamos nos prevenir lavar **as mãos** com água ou sabão desinfetar com álcool ou gel andar sempre prevenido porque esta doença está em **todos os lugares** do mundo. Também em Luanda o meu tio morreu, **os chineses** comem muito atoa.

É através desta doença que estamos neste estado esta doença levou muitas pessoas meter a distância e dos outros que me deu que a covid-19 está afetou que é também afetada com espirro próximo do público ser bem prevenido

em vitar usar a mesma coisa que o outro já utilizo em vitar usar o mesmo obijeito vamos nos preveni desta doença que e a covid-19 em vitar andar no citio muito ajitdo e não ficar no cítio muito ajitado porque a maoria das pessoas estão em estado grave com estais a espira usar o cotovelo para cubeir as cotinqueas que espira a outras pessoas

Informante 2 (8ª Classe; 14 anos; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 é uma doença que afetou o mundo inteiro e é uma doença muito grava para o ser umano e podemos nos prevenir desta doença não podemos ser sinicos devemos usar a mascara, ou diarea mente lavar sempre **as mão** desemfectar sempre com alco engel e ficarsempre emcasa.

E tambem algumas pessoas vão apraça sem mascara e também algumas pessoas vão a escola sem mascar essas pessoas se continuarem assim elas podem ser transmitida covid-19 então devemos usar sempre a mascara nao so quando vas a escola quando vas apraça e tambem quando passeas.

Falando da covid-19 já matou mas de 200 pessoas em Angola imagina nos outros paises quantos morrero, e acovid-19 e o pais que mas matou e na china e a covid-19 é uma doença muito perigosa

Olhamos **nos televisão** e ouvimos **nas rádio** muitas e **muitas pessoa** estam a morrer com essas doenças covid 19. Esse nome foi atribuido porque em 2019 é que a doença começou a matar muitas pessoas e foi atribuido esse nome de covid-19.

E tambem devemos apanhar apica contra a covid-19 porque e a maior monera que devemos mos prevenir devemos nos dirigir ao sentro de vacino e apanhar apica contra acovid-19 para podermor ter cartao **desse vacina** e é obrigatorio apanhar a vacina contra a covid-19

Informante 3 (8ª Classe; 13 anos de idade; L M: LP, género: Feminino)

A covid – 19 é uma doença muito g perígosa Estamos fartos de te estamos cansados do uso das mascaras Estas afetar as vidas de quem nos amamos queremos mais já chega estamos cansados com essa doença moliquina porque desde que essa doença chegou as nossas vidas não e mas a mesma **muitas gentes** perderão os mebros de Familia atraves desta doença nós estamos A sobrer a travez desta doença.

Nos estamos fartos desta, doença desaparese diantes dos nossos solios quantos paises peredram muitas pessoas atraves de te. Chega para estamos cansados interropeste muitos mais **muitos conprimisio** paraste com **algumos dever** que muitas pessoas queriam fazer vai nos deixa so muitos de nós estam parados atraves da tua ogonia atraves do teu atrevimento isso não sifas to es uma doença maliquina que niguem pesava hoje voce vem para estragar a vida de muitas gentes de muitos conprimisios .

Por tua causa nós estamso assim sem nigem para nós socorrer estamos fartos descas mascaras estamso muito mais muitos mesmos es uma doeça muito maliquina imvejossa nigém tiquer a que por tua causa o p mundo esta doente.

Por tua causa o mundo esta doente não devemos mais adar a vontade esde que vieste aque vieste com um gatono entraste sem pendir lisença seu mal iducado, sem caracter seu ipocrita a isso e todo que falo da covid 19 com tanta roiva que eu sinto.

Informante 4 (8ª Classe; 14 anos; LM: LP; género: Masculino)

A Covid-19 actualmente fez **muitas mudança** ou seja Estragou Muita Coisa no nosso país ou seja não só no nosso país mais sim em todo Porque nos fez perder **muitos mois vidas** e nos tirou **muitas Coisa** de bom que podia acontecer porque antigamente davamo-nos abarços mois ligação com nossos amigos familias. Mais não estragou muitas Porque os nossos país antigamente não ficavam muito proximo de nos atraves do tralho pa conseguir o lou de comida para nos alimentarmos e, já agora no tempo de COVID-19 estão mais proximos de nós e é bom mas não tão bom porque ja agora tudo esta dificil **os presso** dos alimentos tornaram-se elevados o tal dinheiro agora perdeu o seu valor.

Nós não estamos satisfeito com a Covid-19 Porque nos deixa imforcados com **as mascara** por que a pessoas que vêm alegria atravez da mascara ou seja atraves **dos fio** ou da esponja da mascara. O meu tio tem muito medo dessa duença e fala para mim usar **duas marcaras azul**.

A Coisa que nos deixa mais mais triste sao **as pessoa** que se encontarm nos hospitais internados outros sem esperança que um dia vai recupoeras e outos mesmo com o viru da doêça ainda têm esperança que um dia ou um qualquer momento podem se livrar desta maldita doênça que surcula o pais ou seja o Mumdo todo mas esperamos que passe mas que passe mesmo essa doen ca pa sermos livre e estar em boa circulação.

Informante 5 (8ª Classe; 13 anos; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 afetou segnicativamente na minha vida e na vida da minha familia e amigos porque nós não podiamos manter contactos umas com **outros pessoas**. Porque ensigia que não podiamos manter contactos até mesmo com as pessoas mais proximas de nos da familia e amigos si não pusermos **as mascara** o Covid tatua em ti o que acontece quando atingir a ti da: febre, tossi, dores de cabeça, dificuldade em respirar, tonturam **muito constipação** etc.

Já estamos cansado de ficar em casa sem poder fazer nada, porque nós não estavamos habituados a esta vida, até agora só nós resta agradecer prque tudo esta a voltar ao normal mas não devemos nos arriscar porque desta forma estariamos a por não só a vida de nossa familia mas também de amigos vizinhos colegas emfim estariamos a por a vida de nosso país em risco. É bom saber que **as coisa** estão a normalisar.

É tudo o que tinha para dizer.

Informante 6 (8ª Classe; 15 anos; LM: LP; género: Feminino)

A covid-19 pode a fectar a minha vida e **dos meus amigo** e familia.

Com aperto de mãos e a braços e uso de mascara.

e não levarem as mãos e saie pela rua mascara.

A covid-19 pode afecta não passa a lavar **as mão** e não usa mascar e a braço a perto de mãos usa a mesma mascara que o seu o colega te deu voce a receber e ele ja uso eso pode causa dôenças, e sober **alguns carro** pegar em quarquer oobjecto que alguém pegou que tem dôença da covid-19 e voce pegas isso pode provocar dôença. Quando saio de casa a minha mãe gosta de avisar para não emprestar **os material escolar**.

É se um paciente que têm **esta dôenças** e uma enfermeira não usa atónico e ela pode efectua a enfermeira.

Exemplo: se eu vou a praça eu leva 500kz poder meda troco de **algumas mueda** tem que usar lovas, ou posso ter dôenças e ela espirar e pega na môeda e eu não poder usar luva eu posso ter **essa doenças**.

É **essas criança** que são da rua alguns não usa mascara e também pode efectua quem e comem no lichó não trocam de roupa e isso pode efectua doenças graves e de vido o organismo etc.

Informante 7 (8ª Classe; 15 anos; LM: LP; género: Feminino)

A covid-19 é uma doença efectiva e por isso eu e minha família prevenam-se porque a covid-19 esta matar é um viro que não boca nem nariz mais nós temos e obrigatorio usar sempre o alcool em gem não podemos utilizar em conjunto **as talher** as roupas e tambem não deve sair na rua sem utilizar mascar é um viro muito perigozo não escolhe ninguem pode ser escoro ou mesmo fólo pobre como rico esta matar é um viro muito contagiozo devemos ficar em casa quandoo estais a espinrar devemos cobrir o cotovelo quando estais a sentir-se mal como uma dor de cabeça alta liga o 111 a chamada e anonima.

quando vais para praça, meerçado, salão ou mesmo uma festa use ssempre a mascar devemos cumprir as exigencias de calamidade e as medidas de prevenção para o bem da nossa nação vamos jontos conseguimos venser a covid-19. Estamos a passar por **muitos necessidades** porque a minha mae não está a vender.

Va ja ao posto mais proximo e toma a vacina

Informante 8 (8ª Classe; 14 anos; LM: LP; género: Masculino)

Sobre a covid-19 eu vou falar que a covid-19 é uma doença muito perigosa que se transmite em: beijo, apertos-de mão ao falar com **as pessoa** e outras para nos não termos **esse doença** devemos evitar beijos, abraços, aglomerados ao ao falar com pessoas devemos de 1,5 de metros devemos nos cuidar muito utilizar mascarás e essa doença dese **os dia** que doença chegou ao mundo afectou muita gente matou mas graças a Deus ele nós protegeo dessa doença que não nos afecta-se e não nos fazesse nada de mal o que essa doença matou muita mas muita gente ao nosso mundo mas já era alrapalhou muita gente muita coisa não desde que essa doença veiu ao mundo **os estudo** pararam **muitas coisas feia** aconteceram até agora mas já se conseguiu a vacina da covid-19 muitos já estão a ser curados outros recuperados a nivel mundial é? a coisa que eu mas gostei é a vacina porque vai ajudar muita gente como por exemplo: Jovens, e idosos e **outras pessoa** porque **todos Jovem**, alguns pais, mães, estão muito preocupado á apanhar esta vacina que pode salvar mu ita gente.

Até hoje tudo se conseguiu esta vacina sobre a covid-19 é uma coisa que nós não esperavamos essa noticia muita boa para com nosco e para com todos vai ajudar **muitas pessoa** que não tinham culpa de nada isso é que eu falo sobre essa doenca covid-19.

Informante 9 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A covid-19 e uma doença altamente contagiosa e é muinto perigosa lrasmiti-se atraves de goticulas salivares e, abrasos, apertos de mão, agumerações, nas prassas na escola nas festas nos eventos devemos lavar as mãos com agua e sabão deseifeitar com alcool e gel ao tocar nas portas **nos objecto** devemos colocar a mascara e ao tossir ou espirrar cobrir com o brasso.

Ela afectou muito nossa sociedade matou muita gente passou em varios paises matamdo nossos amigos, nossos colegaas, nossas familias etc.

Por isso devemos evita algumerações e nas festas convidar poucas pessoas, e não andar actoa sem mascara cobrir sempre o rosto e nunca esqueçela ao ir no trabalho ou na escola manter sempre distancia com um pessoa a serca de 2 metros e se alguem esta tendo os sintomas em sua casa liga imediatamente ão 111.

Informante 10 (8ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A covid- 19 é uma **das doença contagiosa**. Com a covid-19 nao podemos sair de casa, temos que usar **as mascara** que encomoda **algumas pessoa** não podemos nos abraçar nem dar Beijinhos. Temos que respeitar o distâciamento social não podemos estar com os nossos amigos, familiares e entre outros. A covid-19 esta a matar muita mas muita gente o mundo todo tem covid-19 **o merda** da covida 19 tem que sair daqui a covid-19 esta a matar alguns pensam que é uma invenção e **os sintoma** da covid-19 são: Febre alta, tosse seca, dificuldade de espiaração e espirros constantes.

Como vemos na actualização milhâres de pessoas morrem pelo mundo e em Angola temos muitos casos da covid-19 alguns não respeitam as medidas de seguraça que são: lavar as mãos com agua e sabão, desinfectar com álcool em gem usar mascara ficar em casa e a covid-19 mudou muita coisa este ano com: ficamos algum tempo sem estudar e agora estamos a estudar dois calendários. Muitos estão pobre até a chuva fugiu o coronaviros não choveu durante muito tempo a crise veio devido a covid-19. Governo ajuda com a vacina que vai acabar com **o merda** da covid-19 estamos a sofrer queremos tirar a mascara andar livre sem ter medo da doença a covid-19 é grave mata não escolhe quem.

Informante 11 (8ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A Covid-19 é uma doença muito mal ela mata muito

Em primeiro lugar agraduço Deus por el até hoje estar vivo a covide-19 matou muita gente se não fose esta doença varias pessoas estariam viva mais eõ tenho sertesa que Deus no ama se não no amase não estariamo vivos a covid-19 atrapalhou os meus planos mais no temos que ter fé se ate hoje estamos vivos e graça a Deus eu não gosto desta doença esta Doença Covid-19 matou tanta mais tanta jente

Eu não gosto de por mascara mais deus e bom não vai permitir **as nossas morte**. Toda hora a se meter **a alcogel caro nas mao**, a pessoa também fica sem dinheiro as veze.

Mais uma vez agradesso a Deus por ainda hoje estou vivo agradesso a Deus por eu nunca reprova mais desde que entrou esta doença Já não temos mais aquele contanquito fisico com os meus amigos e **Os meus conhecido** e amigos e familia.

Mais eõ tenho serteza que não vamos morre se e para morre não vamos morrer com esta Doença da covid-19 Deus é bom todo o podero-so o criado dos ceus e a terra grasso nosso Deus por todo que o senhor fess por nós A Covid-19 é uma Doença muito mal se não fsse esta Doença muitas pessoa estariam viva.

Informante 12 (8ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

Sou pra comessar queria dizer que a covid esta cauzar **muitos dano mau** na nossa vida.

Por causa **desse covid** não aproveitamos bem o 2020 um ano tam bonito por isso tenho imensa raiva por este covid, se eu encontrar o que enventou eese viro vou dar pancada nele jura, por

causa desse viro a nossa novidade era só Quarentena, Quarentena até já estava cansado de houver quarentena depois de **alguns mese** era estado de calamidade **as mamote** comessaram a chorar.

I depois o mas engrassado era **as pessoa** que vendiam só gritavam ja **os meus filho** vam comer que a cabeça assim ja tava bem quente. por isso eu digo essa covid deixou muita historia.

ces que tchilavam já passavam dia em casa a ver o sol a entrar e a lua a vir, só que tava bom na quele tempo não havia **muitos bebado**.

I agora que ja esta dizapareser devemos agradesser a Deus porter de nos livrar desse viro porque estava mesmo duro. Por isso vos digo usam **as mascara** eu sei que a mascara ecomoda mas tem disser assim, vamos nos proteger se não á necessidade de sair vamos ficar em casa **os mais velho** ja tam apanhar vacina e nos devmos ficar mesmo em casa

Informante 13 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A covid-19 é uma doença muitíssimo perigosa que surge na china em 2019 no mês de marco no dia 21.

Vejo essa mesma doença afetou a minha vida sem **muitas movimento**, manter o distanciamento social e **distanciamento fisica** acerca de 2 metros ou mais não pegar em **objectos pubrico**, desefectar sempre as mãos com alcool gel, não ficar em agumerado, não podemos nos abraçar, não devemos nos beijar e usar mascara diariamente.

E a covid-19 afectou muito na minha vida porque em 1º lugar fiquei um ano e meio sem ver os meus colegas no fiz visita nos meus familiares, sair ou mesmo ir a praça polincias estiveram a dar com purrete por mesmo eu mim bateram com um burinho porisso a covid-19 afectou muito na minha. Devemo também ajudar quem não está a vender. O mó pai e **os amigo** dele distribuíram **muito comida boa nos vizinho** e nas pessoas que não tinham nada.

No entanto devemos devemos nos prevenir mesmo sessa doença porque é muito perigos você ja parou e pensou **quantas pessoa** Ja morreram! purisso demos usar a mascara sempre, levar as mãos com agua e sabão, cuidar de se e dou outros porque a covid-19 mata.

Informante 14 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid 19 e uma doença muito grave que esta acabar com as vidas de muintas pessoas muitos familiares perderam suas filhas miridos esposas amigos e amigas tios e tias irmãos.

A Covid 19 quando afectou meus amigos e familiares nos ficamos muitos asustados porque Pensamos que nos iria ifectar mas deus esta nos protege porque sem deusas nossas vidas não e nada maldita covid 19 que esta acabar as vidas das pessoas desde que a covid 19 chegou a nossa vida ficou um fracasso nos estamos cansados com as malditas regras da covid 19 os distanciamentos as mascaras ou alcos em gel **as vacina** ficar em casa evitar as festa estamos muitos cansados com estas regras nos queremos voltar ao normal queremos ficar sem mascaras nos abraçar nos beijar com os nossos amigos e familiares queremos viver em paz queremos dar um passeio nadar eu estou farta de aturar estas duencas e regras sera que isso nunca vai passar ou vamos continuar ate os retos das nossas vidas quando a covid nos afectou nós ficamos muitos triste porque não vamos sair para dar um passeio não vamos ir as festas não vamos nos abraçar em fim ficamos muitos desanimados.

Essas mascaras que usamos nos dias-dias sufoca muito nos não conseguimos respira ela sufoca muito a a covid-19 disgacou as nossas vidas e um inimigo invisivel que não tem cerebro de pensamento ela so quer nos acabar e para isso não acontecer devemos nos prevenir lavar as

mãos com água e sabão desinfetar com álcool em gel usar máscara sair só se for necessário
prêmios e tudo que tenho a falar sobre a covid 19 obrigada.

Informante 15 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid é uma doença que veio acabar com a nossa família, amigos por causa dessa doença não
devemos respirar livremente somos obrigados a andar com pano na boca, por causa dessa doença
não devemos abraçar. Essa doença veio acabar com a minha vida da minha família e **dos meus
melhor amigo** devido a essa doença já não somos mais os mesmos

Essa doença não veio só acabar com o mundo como também as pessoas que nelas estão.

Perdemos amigos, primos, tios, mães, pais, sobrinho devido a essa doença

Essa doença veio acabar com a nossa vida deixamos de ser metade do que somos devido a essa
doença andamos com medo dormimos com medo acordamos com medo tudo devido a essa
doença

Mas eu sei que tudo vai voltar ao normal em breve temos de deixar **essas máscaras** em breve
vamos abraçar **os nossos pais amorosos** vamos fazer coisas que gostamos e que a covid 19 não
pode nos impedir

Não pude estar no hábito do meu pai devido a essa doença não pude despedir das pessoas que
eu amo e que já não fazem presente por causa dessa doença

Mas nós vamos chegar até o impossível para voltarmos ao normal daremos o nosso melhor pra
vencer esse vírus covid 19

Informante 16 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid-19 é uma doença muito contagiosa. Para nos prevenir da covid-19 precisamos ficar em
casa antes de pedir alguma coisa nos colegas, nos vizinhos nos amigos devemos lavar as mãos
com água e sabão, desinfetar com álcool e gel.

A covid-19 afetou muito a minha vida, quando a covid-19 entrou – lá não tinha direito de ir a casa
dos meus amigos e amigas, familiares, na escola, foi mal o que aconteceu no nosso país. Eu tinha
medo dessa doença, pensava que nunca mais vou ver **os meus familiares próximos**, amigos,
colegas mas como Deus é bom tudo está a melhorar, o mundo estava mesmo duende e só orar
que tudo vai ficar bem Deus é bom.

Não foi bom para **os meus pais** porque eles ficavam em casa, o pai não tinha que trabalhar e não
tinha dinheiro, a mãe não tinha que trabalhar e também não tinha dinheiro, e não tínhamos o
que comer mas como Deus está tudo a melhorar e agora já temos o que comer. Tínhamos que
orar muito para que tudo ficasse bem.

Nas minhas amigas foi mal porque ficavam em casa e não brincávamos, não falávamos uns
com os outros porque não sabíamos quem tem covid e quem não tem.

Eu **os meus pais**, amigas, agora estamos bem a covid 19 está a passar. Com Deus tudo é possível.

Informante 17 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid-19 afetou a minha vida muito mal, estragou **todos os meus planos** de escolha, me fez
ficar em casa em quarentena, me fez ficar meses em casa. É por causa dela que estou a

usar máscara todos os dias onde quer que eu vou, na escola, nos mercados, etc. É por casa dela que o mundo ficou vazio, morreram **varias pessoas inocente**, alguns ficaram s em pai, mãe, tio, avo, irmão
mas graças a Deus tudo está a pasar. Os meus amigos, ficaram de quarentena, também ficaram meses sem estudar, sem nos abraçarmos, nem apertar **as mão**. E estragou mesmo tudo, se cumprimentar é de longe e ainda por cima com máscara coberta em tado o rosto.
Quem não murreu é graças a Deus! hoje em dia já podia estar a estudar 9ª classe, devido a covid-19 estudo a 8ª classe.
Nos estamos a cumprir **todas métodos básico** de segurança: lavar as mãos com água e sabão varias vezes ao dia. distanciar de 1 metro evitar aglomeração, não ir a festas, usar máscara facial; Covid-19 estragou mesmo todo mas tudo mesmo.

Informante 18 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid-19 e uma doença muito perigosa então para nós combatermos essa doença e melhor nós prevenirmos e cumprir as medidas de prevenção devemos lavar as maos diariamente desinfetar com aloogo gel e essa doença afectou muito a minha vida a dos meus amigos e dos meus familiares então para acabarmos com **esses perigo** de morte devemos combater a propria doença porque nos estamos cansados de por a máscara e essa pandemia deve acabar mais rapido possivel.

E a medida caltelar de noós prevenirmos melhora apanhar a própria vacina da covid-19 e eu espero que tenha já de criança o mais rapido possivel porque eu não aguento mais essa espera e fica em casa e se preveni a ti e a sua familia.

Também tou cansada de ficar em casa sem ver os meus familiares de **longo distancia** assim como nas viagens não decham viajar o cartão e eu que não tenho não viajo.

E aqueles que temem essa doença e ja sabem não contamina o outro vai a um posto perto de casa e fala não, complique se implica.

Alimenta-se bem e lavam bem **os legumes comestivel** frutas evita pegar nos olhos naris e boca sem lavar as mãos.

Informante 19 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid 19 afetou muito mas muito mal a vida de todos nós a covid 19 veio acabar com **as nossas vida** agora não podemos sair em qualquer ocasiam não podemos caminhar sem a máscara não podemos estar em aglomeração a covid 19 é a pior das duenças que existem no mundo estamos todos unidos para combater ela estamos fartos de a passar todo o dia com **as mascara sufocante** as vezes não conseguimos respirar porque a máscara vaz muita confusão a covid 19 veio castigar-nos a covid 19 trosse uma grande crise não so anivel nacional como também anivel internacional é a covid que esta a matar miliaris de pessoa no mundo ao portanto vamos aguardar a organização mundial da saúde para verse finalmente encontram a cura dessa maldita doença que veio para desgraçar-nos vo mas vamos continuar a combater ela e a observar as medidas de biossegurança e vamos continuar a prevenir-se com o uso da máscara a higienização das mãos com agua e sabao ficando em casa sair so apenas com objectivos importantes potanto devemos obedecer as instituições se saude para o nosso bem estar vamos continuar a combater esse inimigo invisivel so assim podemos viver livremente saudavel para sempre.

Informante 20 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

Obrigada pela oportunidade que me é concedida para falar sobre a covid-19. A covid-19 é uma doença muito contagiosa causada pelo vírus. O ano passado para mim e a minha família foi **um ano má**.

A covid-19 entrou na minha vida de uma forma muito rápida e complexa eu e a minha família para nos prevenirmos da covid os meus pais colocaram **algumas regras obrigatórias** na minha casa como por exemplo: lavar as mãos com água e sabão ou desinfetar com álcool em gel, usar máscara toda vez que sair de casa, desinfetar as maçanetas e corrimãos.

Com **os meus colegas** por causa da covid paramos de nos abraçar, cumprimentar com apertos de mão e paramos de brincar no intervalo porque brincando durante o intervalo podemos nos contagiar com a covid.

Com os meus tios a covid-19 entrou de uma forma horrível e contagiosa porque um dos meus tios foi vítima da covid-19.

Informante 21 (8ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid-19 afetou a minha vida antes não deveríamos sair de casa muitos morreram devido a covid ela afetou a minha família a minha tia morreu devido a esta pandemia e não poderíamos ir às lojas **as pratas** por isso estamos fartos da covid-19 nas vezes que se prevenir eu estou farta de usar as máscaras e vezes que se prevenir porque a covid-19 mata temos que lavar **as mãos** com água e sabão e desinfetar com álcool em gel evitar **os ajuntamentos** mas não temos que perder a esperança porque isso tudo vai passar e depois já não vamos precisar mais **das máscaras** e vamos poder abraçar cumprimentar já vamos poder viajar e vamos falar todos a covid já passou.

Porque esta doença está a solar o mundo dá que a pouco vamos ver – ser desta maldita doença que está a solar o mundo de tal maneira que uns até falam que nos todos vamos morrer alguns estão esta hora **nos hospitais** uns até esta hora estão a morrer uns já estão quase a morrer por isso não vamos abanar a guarda e se nos dermos e que todos nós mesmo vamos morrer alguns até pensar assim nas Deus não vai permitir.

Por isso a compensa com o medo porque ele é maior que esta doença e depois ninguém mais vai chorar de dor familiar e dizer ele se foi porque nós vamos vencer esta Covid-19.

Informante 22 (8ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid-19 afetou-me muito os meus amigos estiveram distantes a minha família não temos de ir em festas nem dar abraço nem beijo nem aperto de mão por causa da covid estamos cansados de usar **as máscaras** de lavar as mãos toda hora ficar em casa não sair para brincar mas temos que se prevenir porque não é brincadeira mata muitas pessoas morreram outras estão ainda no hospital outros recuperaram temos sempre de cumprir com as medidas de segurança obedecer o distanciamento físico usar sempre **as máscaras** mas nem sempre todos usam **as máscaras** estamos cansados desta doença quando e que vai parar todos estão a morrer por causa da covid mas se nós cumprirmos com as medidas de segurança falam esta doença não existe porque eles não estão a morrer os povos a morrer não sentem nada porque não é sua família mas nem por isso não devemos nos prevenir por favor usem **as máscaras** lavem as mãos não vão em festas faz isso pela sua saúde do teu amigo da tua família porque se você tem esta doença vais contagiar nos teus familiares amigos colegas e professores não sejam teimosos obedeça porque a saúde é tua

eles estão a te ajudar porque quando alguém da sua família morrer só assim e que vais aceitar que tem doença.

Informante 23 (8ª Classe; 12 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

Eu não gostei do covid 19 porque afectou muito na minha vida maldita hora que chegou nas nossas vidas pra destruir o que estava Bom so veio desgraça eu odeio a covid estou farta destas mascarar eu não quero mas afecto muito principal mente na minha familia ate a minha mãe que gostava de me dar carinho **todas as noites** estou triste com a covid se eu tive poder ir parar isso tudo para o bem da minha família e pra todos nós so espero que isso algo dia vai acabar mas também afectou na família principalmente o meu pai o foi por causa da covid 19 meu deus isso e justo, porque que tinha que levar logo logo o meu pai que e a pessoa que eu mais amo no mundo me deus se deus eu iria matar essa, pessoa porque so me trouxe desgraça e tristeza minha isso tem que passar até os meus amigos que me davam abraço e carinho agora e distância que dor meu assim falo que estou feliz não deiciei de ficar feliz desde, o momento que a covid 19 entrou nas nossas vidas até afectou também os nossos estudos tinhamos que ficar um ano em casa sem fazer nada atrasar so os nossos estudos quemar tempo que foi necessario nos ja deviamos alcançar noutras classes que não fosse 8ª estaríamos na 9ª classe a covid 19 me prejudicou muito lamento, disso isso e a verdade eu odeio a covid se eu tive-se poder iria deixar passar tudo isso para as pessoas serem livres.

Informante 24 (8ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid-19 é um virus que mata qualquer pessoa do mundo A covid-19 esta a matar muitas pessoas as nossas familias e outro temos que se prevenir contra a covid-19 é muito Perigoso A covid-19 é uma doença que esta causar muito problema.

Por causa da covid-19 os meus irmãos não tem trabalho todos os dias eles vão a procura de trabalho e não encontra por favor ajudem a minha familia nos estamos a passar por muitas necessidades por isso temos que nos prevenir contra A covid-19 nos não estamos mas a gostar da covid morreram muitas pessoas por causa da covid -19 nos estamos cansados com a mascara procura trabalho não conseguem por causa da covid-19.

A covid-19 é muito perigoso pra todo mundo temos que nos prevenir contra a covid-19 nos estamos com muito medo na escola porque podemos apanhar nos estamos cansado contra covid-19 a covid-19 é um pesadelo. Vimos na televisão que temos **bons prespetivos** por causa das vacinas que já estão a dar **nas pessoas**.

pra nos por favor nos ajudem nós temos medo de andar na rua eu quero muito conhecer em Portugal é o meu sonho obrigada.

Informante 25 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A Covid-19 afetou muito **na nossas vidas e nas nossas familias** e amigos porque essa doença veio no mundo estragou os nossos estudos que, essas horas, eu ja estaria na 8ª classe mais como a Covid-19 chegou pra tragar tudo em dos 2019 em ja, estava, muito feliz mais depois os jornalistas começaram a falar da covid-19 eu estava com muito medo eu falava eu não quero morrer com essa doença.

Mais tarde tarde eu ja já esta-me habituar, no principio eu estava, farta de usar mascara e lavar a mao com água e sabão a covid-19 afetou, muito eu agora não posso mais com os meus amigos colega eu não consigo respirar com a mascara e eu agora não lavo mais mão com a água e sabão agora eu não posso mais sair de casa para me divertir com os meus amigos e não so mais os meus mercados comprar roupa só por causa desta doença A vida tava chata nem a **televisor** dava para assistir so passava covid..**Boms pessoa** morriam dia a dia.

Informante 26 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

Demos ter cuidado a covid não é um amigo a covid-19 Mata.

A Covid-19 em primeiro lugar surge num país chamado china e teve a sua origem na provincia de Huwa e foi dada o nom de covid-19 por que surgiu em 2019, para evitarmos ter a peste devemos seguir as manu- tem são que são Lavar as mãos com frequencia todas as vezes ao dia e dezem fectar com alcom-engel ou qualque tipo de alco Ex: o alco etilico a água oxigenada etc, Infeliz mente nenhuma da minha familia esta a frequentar esta peste mas mesmo – a sem devemos se prevenir como lavar as mãos desinfetar as mãos com alco gel e devemos se prevenir desefectar os objectos que temos em redor como exeplo: as massanetas, canetas, e cadernos. A covid-19 tem mais potencia na China matou muito que nos cimiterios não tem mais espaços para os colocar e tinham que ser queimados, nas provincias de Angola a sua capital esta a ser mais a mea cada pela covid-19 que são Huila e Luanda a nussa captal estejamos em casa e comprimos a normas de segurnça e prevenirmos sempre levemos as nossas vidas em Deus e oremos sem sesar e devemos faser sempre os **encercícios fisico** e em exercícos manuais e aprender coisas no yutub como aprender fazer figuras geometri e **figuras animaida**.

Informante 27 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

o Covid 19 matenpalo a ruco e não foi a escola. Fiquei incasa passear pelos **pátio isolado**

o Covid 19 a tenpolo **as vida** de menha familia não e igreja porque so duensa. e o não vei a minha familia e **os meus esmao**. Tamo a luta para não apanhá. Nau quero **esse duensa contajoza** aqui. a escola foçaro **muitos dia** o porque do **o covid 19** a tenpalo muito a nosa vida quando estais a sentir se mal como **este dor de cabeça alta** liga o a chamada e anonima. não fomo a igreja porque **do covid 19, nas pessoa**.

Informante 28 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

Em 2019 a covid-19 comecou aut a em Angola ficamos de quarentena em 2020 comecamos a estudar mas com mascara no rosto não podemos ver o rosto do colega já não podemos nos abraçar como antigamente não podemos nos dar as mãos, a Igreja avia parado a escola também, já não vimos o sorizo de nossos colegas a covid-19 modou com os nossos planos de querer estudar 10º classe com 15 anos.

A covid-19 fes com que nós não podemos ver as nossas familias porque os carros ou os taxi pararem, e tevem de anular o ano, e a covid-19 é uma duença muito mas muito contagiosa e fez com que nos paramo de vitar ao parque

E quando estou na sala de ala como eu gostaria de ver o rosto do professor a surre falando coisas engrassadas, e com o professor é alagre mas que pena que não podemos ver o rosto do

professor, a covid-19 fez com que **os colegas amigo**, até as mães que procuravam comida para os seus filhos mas a policia batia as mães tiveram de dizarrascar o que comer.

Informante 29 (8ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 afetou muito a vida dos meus parentes porque primeiro a amizade com os meus amigos já não é a mesma porque eles ficaram em casa muito tempo sem vivermos deixamos de nos abraçar deixamos de partilhar as nossas coisas deixamos de brincar juntos deixamos de comemorar **as nossas aniversários felizes** entre outras coisas obrigou nos fazer coisas que não tínhamos vontade de fazer por exemplo: Obrigou nos a usar a máscara obrigou apanhar a vacina.

Deixou a minha família muito triste porque a COVID-19 não permitiu que nos visitássemos para outros locais e visitar **as nossas entre queridos** ficamos em estado de emergência causou **certos mortos** muito sofrimento.

Obrigou nos a fazer muitas coisas contra a nossa vontade obrigou nos a ficar em quarentena acabou com as festas em família com a reunião com os amigos e anulou o ano ou seja trocou o calendário do ano.

Informante 30 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A minha redação fala sobre a covid-19.

O coronavírus afetou muito as nossas vidas como a nossa brincadeira com os nossos amigos **as nossas viagens** também não estamos muito habituados com usar as máscaras as pessoas sentem muitos infortúnios, têm dificuldade em respirar ainda mais esse tempo da covid 19 os pressões como aumentaram estragou muitos planos de muita gente o que é nosso é obedecer o que nos falam temos que seguir com as regras que pozeiram é isso a covid 19 estragou muitas coisas estão a perder família irmão ou bem dizer estamos a perder os nossos, avós e os nossos irmãos.

Por mim a covid 19 estragou a vida de muitas pessoas ou planos que estivero a fazer, os outros já tiveram planejar a viajar a Portugal, a Europa, não mais a covid-19 estragou muitas coisas muitas, e muita. que é nosso é cumprir com as obrigações o bem também é para nós.

É orar e pedir a Deus que tudo isso passar é teremos fé que vai passar não tem de desobedecer as condições que nos falem é bom obedecer quem avisa é amigo muito obrigado por nós darmos uma oportunidade de dizer o que sentimos e o que falamos.

Informante 31 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 afetou a minha vida de forma feia não consegui estudar direito me preocupei com a minha família e eles com medo sobre os meus amigos não conseguia vê-los não saía de casa ficava ensolado na cama só os meus pais saíam quando eles saíam não era para descansar era para ir a trabalhar ao mercado a praça é muito triste ver por dia morrerem **100 pessoas** ou a mais de 100 era mesmo triste não conseguia viajar devido a Covid-19 era mesmo perigoso só me perguntava sozinho será que vamos morrer ou vamos sobreviver Monologava todo dia também não conseguia visitar a minha querida avó ela é muito doce com mim a covid-19 estragou muita coisa do meu redor muito mais na escola foi muito triste ver o que a covid-19 causou ao redor do mundo caso da china agora somos obrigados a usar máscara **nas escolas nos mercados** no

trabalho na propria praça também na rua é mesmo obrigatorio se não usares a mascara a polincia te prende e pagas multa Covid-19 não é uma duença de bricadeira Covid-19 mata mesmo e a minha vida tornou-se uma vida sem sentido por causa da Covid-19 tomara que O mundo todo consiga ser super a Covid-19 uma coisa vou me prevenir.

Informante 32 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid-19 está a provocar muitas mortes as pessoas porque esta Covid-19 veio esta provocar **muitas morte nas familia** nos amigos em várias pessoas eu estou farta dessa Covid-19 temos de ter cuidado com esta Covid-19 temos de lavar as mãos com água e sabão temos de usar o alco e gel temos de usar as mascaras temos de comer alimento bem lavado porque a Covid-19 esta em toda a parte eom essa pandemia não podemos nos dar abraço nem comprimento de mão porque a Covid-19 veios em nossas vidas esta prejudicar as pessoas eu estou farta de usar mascara toda hora e usar alco e gel eu quero que essa Covid-19 passa logo porque eu não estou aguentar mais isso toda hora assistir telejornal para ver quantos casos aumentou para ser mais autorizadas porque que essa Covid-19 veio esta mesmo a provocar gravez mortes doenças potanto so quero que isso acabe logo porque não estou aguentar mais falar dessa Covid-19 toda hora temos que usar **as mascara** e lavar as mãos com agua e sabão e usar o alco e gel.

Informante 33 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

a Covid-19 Esta Afazer muito mal as pessoas Esta matar muita gente das criancas dos pais **dos Avós** não deicha mais ous outro. passeia na rua isso tudo e culpa dos chenesi come muito Atoa tudo querem comer: ate cao rato cobra cavalo largaticha tudo q só querem comer e por causa disso que trouxe A covid-19

Natal A pessoa ja não passeia mas avontade toda Hora e so mascara Ate que os policias dão corrida nas pessoas toda hora ate metem preso As pessoas.

A Covid-19 ta matar muitos os avos os cimeterios já estao cheio de Bue de morto que morreram com Covid-19 por causa dos chenesi.

estão acabar o mundo ate para andar na rua senpre e com máscara de 25 kz.

Isso ja não esta ajudar nada **esses vacina** essas mascaras e onde estamo Asoprer com covide e aque na Huila ta amatar muito

Luanda tanbem O meu tio morreu La com covid-19 e por isso que os chinesi são muito atoa comem muito atoa Ate faltava alguma coisa e ogato.

Informante 34 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid-19 é uma doença altamente contaziosa preeina-se que a covid-19 mata esta a matar milhares de pessoa.

A covid-19 é uma doença que afetou o mundo todo Africa, America Europa Asia somos Osiania somos o mundo eis não ignore **as medida recomendadas** de segurança pela organização mundial da saude somos o mundo e devemos nos unir para conbater esta pandemia que quer nós acabar.

*O mano ló mano vá liquatisa ca culi o cu lilandula li quate comela a voio*⁶².

A covid-19 mata previna-se que juntos veseamos acovid.

Ola meus amigos meus colegas e meus telespectadores previnã-se que a covid-19 esta a matar milhares e milhos de pessoa. E não só não é uma invessão previna-se nós devemos nós prevenir para dechamos de usar **estas malditas mascara**.

O conselho que eu decho é que nós vamos dechar de usar mascara mais com tenpo iso não é uma invensão.

Informante 35 (8ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A Covid-19 é uma doença contagiosa e que é traimitida pelos **contactos fisico** com as mãos, com os braços, com beijo com aperto de mão e tambem ao tocir e para se prevenir devemos lavar as maos com água e sabão, usa a mascara não abraços as pessoas não beija e ao toci cobrir sempre o nariz com o braço. E com **essas mascara** que estamos a ficar fulo **nos nariz**, portanto que se encontre rápido a cura contra a covid.

A covid-19 mata é uma doença muito perigosa matou muita gente.

A covid-19 não é uma doença qualque é **doeuça perigoso**.

A covid já afecto varios países a nivel mundial então é preciso prevenir-se sobre esta doença que é a covid-19.

Então você que está em outro pais não sai de casa quando estiver a sai de casa usa a mascara é vite ter contacto com outra pessoa, com a mão e evite os abraços os agomerados.

Devemos cumprir com as medidas de prevenção orientada pela Organização Mundial da Saúde. Nos Angolanos vamos lutar pelo nosso país juntos somos mas fortes fasa por Angola.

Fiquem em casa.

Informante 36 (8ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A Covid-19 é um virus muito perigoso que esta a matar a covid-19 é muito queno que esta a matar mais de 1 milhão de pessoas.

A covid-19 é uma doença que esta a causar muito trabalho mais graças a deus que ela nunca afectou nenuma pessoa da minha familia a covid-19 so apareceu para estragar tudo porque os produtos para a nossa alimentação esta muito alta e por isso muitas familias estão a passar fome.

A Covid-19 etsa em toda parte por isso é que muitas pessoas estão a usar a mascore mais eu acho que mesmo com as mascaras o numero de mortos e de contagio esta sempre a subir.

Mais eu ja estou a me cansar de usar a mascara mais é mesmo para nossa proteção.

A covide esta aparti que mais afecta foi as escolas porque elas estavam paradas por tanto tempo e os alunos estão com muita duvidas como eu não estou a intender o ano lectivo não so eu mais muitos alunos mas eu sei que nos iremos superar e tudo voltara ao normal mais se não fose a covid-19 os preços não deviam se tornar elevadissimo mais ate agora os preços não estão a deiser porque ate um saco de arroz esta a custar muito mais aviam dito que ia deiser mais ate agora não estao a deicer esta foi a minha redação sobre a covid-19 eu falei tudo que pude obrigada.

⁶² **Língua Umbundu.** Tradução: As pessoas ajudam-se umas às outras, não se devem acompanhar e, por favor, cubram a boca.

Informante 37 (8ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 é uma doença perigosa e que esta matar milhões e milhões de pessoa e a covid afectou também a nós o que nós devemos fazer é cumprir com as medidas de prevenção lavar sempre as mãos com água e sabão ou desinfectar com álcool e gel é a covid-19 é uma doença muito contagiosa e que está a solar o mundo e o que devemos para acabar com a covid-19 não devemos desobedecer as regras e **as medida** de prevenção só assim vamos combater a covid-19 também não devemos fazer o uso de pixina, Esferográfica, carteiras, etc afectou também e matou, o meu amigo e Os meus avós e teus. o que nós devemos fazer é pedir a Deus em primeiro lugar porque se nós até agora estamos vivos é graças a deus entam devemos usar **as mascara** porque é obrigatório porque a covid-19 não é uma **das doença enventado** pelo governo não é uma doença que esta afetar nível mundial temos que parar de dar beijos e abraços só assim iremos combater e acabar com este amigo invisível novos coronavirus cumprir sempre com **as medida preventivas** de prevenção só assim iremos vencer a covid-19 depois de nós acabar com esta doença iremos nos abraçar nos beijar uns aos outros assim teremos o mundo mas feliz cheio de harmonia e alegria não iremos usar mas **essas malditas mascara** e também não vamos nos bater com os policia.

Informante 38 (8ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid-19 afetou a vida de **todas as pessoa** a covid-19 é uma doença muito transmissível que atua cada pessoa a covid é uma doença muito perigosa devemos seguir **todas instruções** da saúde.

Lavar as mãos com água e sabão ou desinfetar com álcool gel devemos manter os distanciamentos para evitar a covid-19.

A covid esta se encontra em toda a parte do mundo por isso devemos ter cuidado de nos proteger saber mais da covid como ela e perigosa para nós

poucos pensa que a covid não é uma doença contagiosa mas sim a covid e muito contagiosa para cada pessoa cada **ser humano** deve ter cuidado de si mesmo para não ter doença cubra a Boca e o nariz usa correctamente a máscara para não transmitir ou contagiar doença

Pra mim é tudo sobre a covid-19 por isso devemos ter mais cuidado de nós mesmo também não devemos usar cada objecto que não nos permite.

Como garrafa, talher, colher, copos ou pratos devemos nos controlar disso. A sim não usemos objecto emprestado.

A covid 19 é muito contagiosa para nós. Assim seja covid 19 doença maldita.

Informante 39 (8ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A Covid é uma doença Contagiosa muito perigosa que não se pode transmitir aos outros porque é Contagiosa pelo aperto de mão, pelo **os abraço**, pelo **os espirro** e é importante se prevenir porque se a Covid se afetar alguém de Casa todos eram de se Contaminar e não devemos Comersar muito Junto devemos Conversar a **2 metro** ou mais espero que logo vamos acabar de Combater essa luta

E a Covid na minha família e nos meus amigos e preciso se prevenir porque e muito perigoso e é capaz de tirar a vida de uma pessoa em minutos por isso evita o aperto de mão, o abraço,

Com viver onde se encontra Com muita população e evitar ficar no local onde que esta a fazer muito frio a Conselho que fica em casa para nos prevenismo pela Covid 19 lave a mão Com água e sabão e desinfetem Com álcool e água.

sejam bem atentos não se toquem nas vistas e nas bocas e **nos narizes** porque pode te Causar grandes Consequências pela tua vida e pela vida e pela sua família e pela sociedade meus grandes amigos seja responsável porque amanhã será tarde de mais previna-se para o futuro melhor eu sei vamos ganhar essa batalha da Covid 19

Informante 40 (8ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid 19 afetou muito a vida dos meus amigos e da minha família, alguns familiares Já foram presos devido a covid 19. por um motivo algo muito simples, sou porque saíram de casa e esqueceram **as máscaras**, sou por estava nas ruas fora da hora, e **outras coisas**.

Várias vezes os meus amigos foram batidos devido andarem sem máscara. Se não fosse a covid 19 nada disso deveria acontecer nenhum **dos meus amigos** e familiares e podiam morrer nenhum dos meus familiares e amigos podiam ler batido nem pudim dar dinheiro para não serem batidos. A covid 19 afetou muito as nossas vidas; com o retorno da covid 19 as nossas vidas ficou muito ruim. Já passamos fome devido a covid 19 porque proibiram ir na praça e com essa ordem de que **as nossas mães** não irem praça devido a aglomeração porque a praça têm várias **muitas Jentes** quando ela não ia a praça ficamos em casa com fome sentados a espera que essa ordem de que não podiam mais vender. **Esse covid oportunista** afetou muito **as nossas vidas** esperamos que essa maldita covid 19 possa ir o mais rápido possível porque estamos a viver um tormento com a presença da covid 19

9.ª CLASSE

Informante 1 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid em minha vida afetou muito porque fiquei sem ver os meus amigos e **as minhas amigas** durante muito tempo deixei de fazer coisas que gosto como ir na igreja, e a escola.

Em minha família não posso dizer que ocorreu mal foi um **dos meus melhores momentos** familiar conheço mais melhor o meu pai e a minha mãe!

Fiquei muito tempo sem ver **os meus amigos** e amigas falavamos só a parte **das redes sociais** ficava muito complicado.

- Em minha família o meu pai nunca ficou muito tempo conosco e durante essa terrível doença conhecemos melhor o meu pai conhecemos as coisas que ele gosta, a minha mãe nos conheceu melhor

Também ficamos causando com **as máscaras** fazer que se essa e a vida cheia de complicações Vamos agradecer o nosso deus graças a ele estamos atravessando esta doença terrível. O meu tio tem muito medo dessa doença e fala para mim usar **duas máscaras azuis**.

Informante 2 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A Covid-19 afetou as nossas vidas de todos os seres vivos em toda parte do mundo nos quatro cantos da terra não só atrasou **os nossos estudos** dificultou **as nossos processos** projetos e outros.

Ela dificultou-nos muito o estado de calamidades os estados de emergencia o meu pai como comerciante os meses de quarentena ficamos muito mas muito em casa criou-nos dificuldade, condolencias, tristezas, raivas, odios.

Também não so isso o uso da mascara muitas das veses dificutam-nos nas aulas na, igreja porque a covid-19 não e uma doença qualque ela e tam real quanto ao ar que respiramos no nosso dia a dia **os produto essenciais** não eram importados nem exportados que causou a crise do nosso pais a ecónomia baixa e a fome começou afetar em todas as zonas do nosso pais os produtos da sexta basica alimentaam e muita das vezes o dinheiro dos nossos pais não chegam para comprar quase nada matou muitos membros das nossas familias muitos conhecidos até chegamos a tar de **um quarentena domicilhar** por 15 dias devemos ter muitos quidados fazer uso **deste mascara obrigatoria** lavar sempre as mãos ao andar com um frasco de alcool em gel para nos desinfectarmos ivitar aglomeraçõe devemos manter o distanciamento de um metro de distancia para não voltarmos a pasar o que passamos.

Informante 3 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB ; género: Masculino)

A covid-19 afetou a minha vida o dos meus amigos e da minha família de uma forma em que já não podemos visitar tanto os nossos avôs tius e primos por causa dela. A covid-19 afetou-nos de uma forma em que até mesmo respirar o ar puro já não podemos mas, por causa da macara que sufocam, e até coitados que por causa da mascara são levados presos com uma multa. Imagine se a covid-19 não existiria o dinheiro da multa seria para outra coisa. (não pard) Ah! A covid-19, que poe causa dela muitos perderam os seus familiares, os seus empregos. A covid-19 afetou a minha vida de uma forma em que quando a tua mãe que trabalha no hospital quando chega ja não podes abraça-la por causa da covid-19.

A covid-19 afetou a minha, a nossa vida de forma em que constroem hospitais de campanha e em que nem andar avontade podes. A covid-19 é a culpada de várias coisas como a morte de familiares, a saldade que temos **dos familiar distantes** por não poder visita-los. Embora que a covid-19 afetou a nossa vida de uma forma triste, mas afinal a covid-19 so por aparecer já é culpada de tudo. Mas o homem já a criou mesmo, agora o que nos resta é só já nos prevenir obedecendo as orientações, uzar a mascara embora que sufoca.

Mas também a covid-19 veio nos educar de uma forma em que quando chegamos em casa devemos lavar **as mão**.

Informante 4 (9ª Classe; 12 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid-19 afetou a minha vida e de outros em areas muito vastas como:

- Acadêmica
- Social
- Ecónomica

Na aárea acadêmica afetou de modo que: foi reduzido o ano lectivo, e por pouco não perdemos o ano lectivo de 2020.

Na áre social afetou de modo que: Não permitiu ou seja privou as pessoas reduzindo os deveres e direitos sociais.

Na área acadêmica, social e ecónomica foram reduzindo as suas efectividades

Económica: Menor produção na agricultura; Redução **das economia nacional** e inter-nacional.

A COVID-19 é uma doença extremamente mortal, é necessário proteger-se desta doença. Uma maior parte da minha familia foi vitima da mesma.

Só espero que esse pesadelo acabe, e que não roube mais ninguém, e não estrague mais nada. Resumindo a COVID-19 é um desastre mundial e também uma ameaça global.

Informante 5 (9ª Classe; 12 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

Neste caso a covid-19 afetou a minha vida, e dos meus amigos e a minha família em 2019/2020. A covid-19 é uma das doenças em que também não têm cura mais ainda neste momento temos a Vacina da – covid-19, é esta vacina que esta em (IMS).

Mais para não nos afetar devemos cumprir estas orientações:

- Lavar a mão com água e sabão;
 - Desinfetar com álcool e gel;
 - Distanciamento de 3/5 um do outro;
 - Uso de máscara;
- Também devemos evitar:
- Contacto com os objectos;
 - Evitar beijo e abraço;
 - Cumprimento com as mãos evitar aglomeração.

Assim deste modo vamos cumprir da maneira que temos estas orientações, para que não possa nos afetar.

Depois sai em orientação, e não devemos sair de casa sem qualquer indivíduo. Porque esta doença esta afetando tanto.

Ficar em casa.

Informante 6 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid-19 afetou não só a minha vida como também de outras pessoas.

Antes da maldita pandemia que é a covid-19 nós não usávamos a máscara até nem era necessário nos distanciarmos um dos outros.

E devido a essa pandemia no mundo ainda existia uma doença tão perigosa como esta, que já levou a vida de muita gente no mundo.

A covid-19 não é uma doença qualquer é tão real quanto ao ar que nós respiramos.

Quando apareceu esta pandemia no mundo primeiro não devíamos sair de casa e depois de um tempo disseram que vamos ficar em quarentena e depois na aquela época não devíamos nem sair de casa para visitar os nossos familiares, amigos e colegas, foi difícil e até as pessoas não obedeciam os policiais a baterem e até outras pessoas morriam de fome; foi muito difícil para mim e na aquele ano eu não conseguia falar com os meus familiares.

A minha tia adoeceu e eu não podia vê-la e no dia 5 Fevereiro de 2021 ela acabou por falecer e devido a pandemia muita gente morreu de fome. Vamos ter fé isso tudo vai passar.

Informante 7 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A covid-19 afetou no nosso país tal como arruinou a nossa vida nos estudos não podemos nos abraçar não podemos ficar sem máscara não podemos compartilhar objectos, fez com que objectos, fez com que os negócios estraguem não podemos conversar sem o distanciamento.

Temos que evitar apertos de mão, esta doença matou muita gente já não podemos nos ver varias vezes a covid-19 é uma doença muito perigosa por isso devmos cumprir as regras, as pessoas não podem viajar até os negociantes.

Os meus familiares não podem mais abraçar para não transmitir a pandemia da covid-19. Esta doença é muito perigosa fez com que não podemos partilhar as esferográficas devemos evitar aglomeração.

A covid-19 aruinou muita gente nas praças era possivel vender três dias por semana por isso esta pandemia da covid-19 não é possivel ficar sem mascára lavar as mãos constantemente.

Informante 8 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A Covid-19 é uma doença muito perigosa que matou milhões de pessoas esta doença veio com muita ispiração.

Para nos nus prevenir desta mesma doença é necessario cumprir as medidas de bio segurança; lavar as mãos corretamente com água e sabão dezefetar sempre com alco em gel colocar corretamente a mascara em qualquer lugar onde estiveres, manter sempre o distanciamento, evitar o aperto de mãos.

Esta doença quando surgiu meteu grandes preocupações nas nossas vidas. Porque é uma doença que mecheu co m o mundo e que atrapalhou a vida de muita gente principalmente com a minha vida as coisas não estão mais do jeito que eram eu não estou acostumado com a mascara mas sou obrigado a colocar não estou acostumado a ficar de quarentena mas sou obrigado a ficar por isso a covid-19 foi uma doença terrível.

Antes dessa doença surgir eu gostava de abraçar os meus irmãos, os meus amigos e as minhas amigas agora ja não posso mas fazer isso atravez dessa doença.

Esta doença é muito perigosa quase destruiu dessa doença é necessario seguir regras só assim vamos nos livrar dessa doença terrível e perigosa.

Informante 9 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

O Coróna virús, na minha vida foi um caos, porque primeiro o meu pai é enfermeiro cirurgião, e acho que atenderam um paciente com este mesmo de virús, e a direcção da saúde disse que todos do, bloco operatório iam fazer o teste, posto lá, o caso do meu pai deu positivo.

Então disseram que ele tinha que ficar distante de nós. O inéma, no dia seguinte, vinha em casa , para levarmos ao hospital central para fazer o texte, graças a Deus, os nossos casos deram negativos.

Os visinhos ficaram assustados ao verem o inéma lá em casa, e isso préjudicou muito a minha amizade com os meus vizinhos.

E isso foi muito triste para a minha história de vida.

Em casa tinha um anexo onde o pai estava de quarentena o governo abandonou o paciente. E a mãe e **os irmãos mais velho** , cuidaram do meu pai.

E uma vez que disserão que é um grande perigo para a vida, eu não acredito que ela seja assim tão perigosa.

Informante 10 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A covid-19 afetou muito a minha vida porque: antes tava muito bem andava sem a máscara passeava sem nenho incomodo, agora nem tenho mas como voltar a fazer estas coisas.

A covid-19 afetou muito os meus amigos porque:

Gostavamos sempre de passear em lugares publicos, faziamos caminhadas, ja quando chegou a covid-19 as coisas mudaram muito ja não podemos mais fazer estas coisas.

E nem podemos mais continuar a fazer tais coisas qui planeamos antes.

A covid-19 afetou muito os meus familiaris

graças a essa calamidade as coisas mudara, não podemos ficar todos juntos tivemos tivemos que nos separar com nossos familiares não porque queremos que cada um fosse para sua casa mais para nossa segurança, por isso é que nós estamos todos separados, não exatamente separdo ja como abriram todos os sitius de viagem ja posso poder visitar os meus familiaris.

Informante 11 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

Na minha vida a covid-19 afetou, de uma maneira muito complicada, e também na dos meus amigos.

Porque foi complicado não nos viamos como antes não tivemos tempo de ficar junto.

Este ano está a ser complicado para todos tivemos que mudar **as rotina diarias**, para mim foi acordar me preparar para ir a escola, a minha volta ficava co m a família em casa de quarentena. E esta é a minha nova rotina diaria, e assim esta a ser a minha vida.

A covid-19 afetou tmabém muito nos comerciantes, porque muitos negocios tiveram que parar, no caso dos negocios que saiem de fora do nosso país. Por esta causa o nosso país se complicou muito no caso da alimentação, mercadorias provenientes de fora do nosso país.

Informante 12 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covi-19 afetou sim a minha vida e à dos meus amigos porquê ja não si vai mais procura os outras a polícia sempre a bater outros a crise afetou tanto que esse ano ja não nós compraram mais material.

Ja não podemos nós ficar aglomerados ha mascara faz muita comfusão o alcool enrita toda hora meter ja não podemos nos da abraço toda hora têm que disefecta a porta, a carteira, ja não a mais pilha nas prova.

O importante mesmo é nos proteger para não afetar os professores e os colegas devoemos respeita as medidas de prevenção por mais que algumas pessoas não acreditaõ no virús uns dizem que não essa doença não e nada a população ta a ser enganada e para diminui o número de pessoa no pais por causa do fome que estamos a passar.

A covid só vei passa nos atrasar a vida essa hora eu ja devia ser finalista da nona ja devia fazer matricula para ha 10ª numa outra escola a idade esta ha basar para quem ficar sinto muito.

Informante 13 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género : Masculino)

- Da relação com a Covid-19 afetou a minha vida, a dos meus tios e da minha familia.
- A Covid-19 afectou de maneira prospera que ninguem sai de casa;
- Para outra casa de fazer-se como visitante não da;
- Com a covid-19 a situação tornou-se mais dificil;

- A minha familia na chegamos a ter conversas co eles;
- É com aqueles que estam mais longe de nós;
- Não Soubemos do estado de saúde deles;
- A dcovid-19 afectou tambem **nas escola infantis**;
- Que comçava de fevereiro e terminava a novembro;
- E agora de outubro;
- Afectou tambem **nas praça** e nas ruas;
- Não a – se fastar muito como era antes;
- E com **essas mascara** que estamos a ficar fulos nos narizes;
- portanto que se encontre rapido a cura contra a covid-19.

Informante 14 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A Covid-19 é um viru muito perigoso ela é um viru que deicha as pessoas duentes. I também a covid-19 Mata para se previnimo desse viru é muito fácil há pessoa não tem cuidado com esse viru para se prevenimos tem os seguintes metodos: usar sempre a mascara ao sair de casa ou seja quando for necessario lavar sempre as mãos com água e sabão ao dezefetar com alcool e gel.

Evitar beijos e abraços, e também quanto conversarmos temos que usar o distanciamento.

A covid-19 é um viru muito perigoso temos que ter muito cuidado com as nossas familias e amigos temos mesmos que se prevenir.

Devemos combater com a covid-19 porque a covid-19 é irritante ela não é feita do nosso país ela é insoportavel.

Não deveria existir no nosso país porque efeta muito no nosso corpo.

Informante 15 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

Na época da Covid-19 a minha vida foi um pouco dificil. Como causa da escola não tinha idó, muitas normas que não devia ter.

Ja Não consigo resperar bem através da masca nunca mas na quela época era muito dificio sair de cassa sem macara.

mibateram com os polícias atraves de mascara que deixava em casa depois disso levaram-me para a cadeia.

Mas era um poco bom porque andava muito não parava em casa.

A minha familia adias que passavam fome devido as normas da praça, Nós não só Angola é um país com **espessuma condições** mas com muinta riqueza.

Caso dos meus amigos não jogavamos bola por causa das normas, não tinhamos como dar uma volta a cidade , nos amigos que estão destante do meu bairro, não conseguia sai da comunidada por causa da Covid-19.

Informante 16 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covida afetou a minha vida porque não posso abraçar a pertar aos mãos com os outros, sair da casa ir nas festas e como sempre usar a máscara que é muito sufocante gostaria que essa pandemia acaba-se não quero mais ficar em casa.

nós meus familiares apesar dessa pandemia o meus tios, maes, avós, tias irmãs continuam a vender mesmo com a covid.

No caso dos meus amigos mudou tudo por não posso mas procurar ningué mas nos vemos na rua ou na praia quando vamos fazer compras não nos abraçamos não podemos brincamos porque a covid parou o mundo inteiro.

não vamos parar de lutar contra esta doença devemos ser fortes e só usado a máscara e o distanciamento de 2m e lavar as mãos constantemente e desinfetar com alcool em gel só assim podemos vencer esta doença e tambem estar em quarentena.

Nós somos mais fortes não vamos deixar que esta doença acaba com o mundo, vamos lutar contra esta doença enguite para vencermos a luta.

até parece mentira que esta doença existe eu não levo muito a sério isso.

Informante 17 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A Covid-19 é uma doença muito pericosa.

Desde começou está covid-19 varias coisas mudaram, a traza au estudo, a covid-19 começou a ser espalhado no mes de novembo mas para nos não ter covid-19 devemos saber o seguinte: lavar a mão com sabão constantemente usar a mascara corecta menti se for mas cara de pano sera melhor mas que alave a hora em quando usas. É importantí saber evitar os contactos físicos evitar os abraços aperto de mão, e os beijos.

A covid-19 se depende-se de mem eu já mandava aparar com essa duença.

Essa duença quando chegou eu não saia de casa, mas sem quando mé mandarem antes devo usar a mascara corecta mente, eu não falava com os meus amigos nei com os meus vizinhos.

Essa duença aproveitava-se nas toces, costipação aguna dor de cabeça febre.

Eu que esta duença façá porqué que não venha nuca mas nós nossas nossas vidas.

Essa duença veio para atrapalhar as nossas vidas.

mas eu tenho aserteza que essa essa duença vai passar nos vamos ter fé. por mim é todo.

Informante 18 (9ª Classe; 13 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid-19 é uma doença que pode afectar qualquer pessoa para se pervenimo é necessario o seguinte lavar as mãos com água e sabão disinfeto com acool gel obedeser ao distanciamento físico e usar mascara não podemos sair de casa só podemos sair de casa quando vamos para a escola ou para o trabalho mais devemos usar sempre a mascara.

Todas as pessoas estão a siajudar mais não devemos situar e também tacar na boca, nariz e olhos.

A covid-19 veio prá nos matar levou muitas pessoas que são innisentes e a covid-19 estragou tudo só já Deus é quem sabe o que vai acontecer.

Nas escolas tudo mudou e já agora conseguiram traser uma vacina mais já não temos serteza se essa vacina vai mesmo evitar para não atinjir mesmo que podemos sair sem mascara não vai atinjir niguém.

A covid-19 é adoença que trouxe desgraça na minha vida e de todas as pessoas e afectou em tudo pais principalmente em Luanda.

Informante 19 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid-19

A covid-19 é uma doença alta mente contaminada e contagiosa, se nós queremos se proteger desta doença e muito facil, lavar as mãos com água e sabão e desenfetam com alcool e gel e é muito importante para não sair de casa. Se nós queremos sai decasa é preciso a mascara. Esta doença não tem cura.

É também é muito importante para não tocar na cara porque traz coronaviro. Esta doença tem que pasar temos que resar muito vai passar e vamos se livrar desta doença.

Eu quero que esta doença não toca nós meus amigos na minha familia tambem quero se livrar desta doença. Na China esta manta muita gente na Asia, tambem esta manta se nós queremos ir em **alguns lado** vamos ou esta fechado porque esta doença de coronaviro e contagiosa.

Eu estou cansada de usa mascara? não e só uma doença de deus tambem isto e uma praga. Porque estamos causar alguma coisa nos não podemos sofrer assim deste jeito.

Eu não gosto da covid-19 porque esta me atrapalhar muito eu quero se proteger do tal coronaviro. Este nome de coronaviro veio com coronaviro que vamos dar nome de covid-19.

Informante 20 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 é uma pandemia que assola o mundo, causando mortes. Esta cada vez mas perigosa, está doença, por cada, por cada dia que passa vai afetando mais pessoas matando-as e destruindo **as suas pulmões**, prejudicando assim **us nossos sistema respiratórios**.

Esta doença tem os seguintes sintomas: febre alta, costipação e dificuldades respiratórias ela surgiu na China Por ela ser uma duença muito perigosa, devemos nos proteger **das seguintes forma**: usar sempre as mascará ao sair de casa, para ir ao super mercado, a escola e outros lugares, também não podemos nos agrupar vazendo aglomerações, não podemos nos abraçar, até ao nos comprimentarmos temos de o fazer a distância.

Esta doença está fazendo muitas mãos ao mundo, trazendo mais pobreza aos países que já eram pobres. Faz com que estes países gastem dinheiro em vacinas, em vez de este dinheiro ser gasto com investimentos nesses países. por isso está doença não é boa.

Eu mesmo já não posso abraçar **meus colega, meus irmãos mas novu** ao voltar a casa, porque primeiramente tenho de ir tomar banho, na escola temos de desefetar **as mão** com álcool gel o lavar sempre **as mão** com sabão. Mas é bom termos fé, que não percamos a esperança, porque Deus é com nosc, e ele nunca nos deixa só. Mas também é bom tormarmos todas as precalsões para que assim não sejamos contaminados por esta doença.

Informante 21 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A covid-19 afetou na minha vida e **dos meus amigo** e da minha famalia quando tivemos num local derepende ouvimos, que o nosso mundo se alastrou por uma enorme doença que mata muito. depois **alguns amigo meus** estavam afetados pela covid-19 , depois **o governos** desiduiu mandar os cidadãos para que metecem mascara, e o uso do alcóol em gel. para que eles não apanhacem a covid-19, que é um inimigo mal que veiu para destruir **as nossas familia**.

Mas o governo decidiu, para que nós não apanhacemos esta doença mal, é necessario que todos os cidades fiquem em quarentena para que a doença não se alastre...

- **Alguns amigo meus** apanharam, a Covid-19 porque eles não compriram com as regras que o governo recomendou. Eles pensaram que o inimigo que é a Covid-19 não existe depois começaram a andar sem fazer o uso de mascara e cada dia a doença se alastrava mais...

Por isso o governo mandou fazer o uso da máscara e do álcool em gel, e se prevenir para que não apanhem Covid-19.

Informante 22 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A Covid-19 é uma doença que é uma realidade é uma doença bastante perigosa já vivi entre nós a bastante tempo mas graças Deus nenho dos meus amigos né família afetou a minha vida, de tal modo que as escolas tiveram que ser fechadas.

Isto nós afetou bastante porque a altura

Já de viamos estar a uma outra classe e também as igrejas tiveram de ser fechadas.

Itambém já tiveram de morrer varias pessoas inosentes algumas pelo covid, e outras pelas formas que estava no tempo, por que no tempo mesmo as prazas também tiveram de ser fechadas e até o dia de hoje.

Muitas coisas mudaram temos que usar sempre máscara que têm sido mesmo incomodos e também andar com algo emjel.

E atempo que diziam para ficar em casa porque os casos cada vez mais estavam a subir.

Mas graças a Deus em minha familia não aconteceu nada demais estivemos sempre em casa.

Informante 23 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 afetou a minha vida, **dos meus amigos** e da minha familia porque já não podemos visitamos-nos porque tem aí um inimigo. Ela é uma doença muito perigosa mais com alguns cuidados podemos combater-le.

Mas Deus todo o poderoso está aqui para nos ajudar e já temos a vacina e em breve já vamos deixar de usar a máscara e os policiais vão deixar de nos bater. A covid-19 em Angola chegou numa altura de fome e vejo **muita família** que encontraram-se muito difícil para por o pão na mesa.

A covid-19 é um vírus terrível e muito perigoso e para não apanharmos esse vírus e preciso nos prevenirmos. O mundo todo está em guerra com esse vírus então quando você tiver de ir em algum lugar usar sempre **as máscaras irritantes** e usar o álcool em gel.

Essa doença está a nos obrigar fazer coisas que não queríamos fazer, veio atrapalhar a nossa vida porque já não podemos sair de casa tem uma doença que tira a esperança. Porque tudo que tem um princípio tem um fim e a covid-19 ou seja «corona vírus» de que a algum tempo vai ser apenas história.

Então vamos nos cuidar para não apanharmos essa doença terrível e perigosa, maluca com nome de covid 19 (coronavírus)

Informante 24 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A covid-19 é uma doença altamente perigosa, ela varia de organismo para organismo, **os organismos resistentes** sobrevivem da covid, já os não resistentes acabam por não resistir.

A covid-19 afetou muito a minha vida, a dos meus amigos e a da minha família.

Foi muito difícil me acostumar com essa terrível doença porque fomos obrigados a fazer coisas que não estávamos acostumados a fazer. Por exemplo a ficar em casa sem fazer nada, o bom é que tínhamos mais tempo para com a família.

A covid-19 fez com que **os nossos estudo** fosse resumido, fomos separados dos nossos colegas mas graças a Deus já esta a voltar tudo ao normal. Já podemos sair de casa, já podemos ir para a escola, igreja e outros citios.

A covid 19 não trouxe só desvantagens, tmabém trouxe vantagens na minha vida, poque me ensinou a ser responsável a ter mais higiene.

Informante 25 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid-19 é uma crise pândemica que teve inicio na china e se propagou por todo mundo. E ela veio de surpresa para mim, amigos, e até mesmo a família.

nínguem estava pronto e nínguem sabia que iria-nos usar as mascaras e nínguem poderia a usar o alcool em gel.

Maldito corona que veio atrapalhar tudo, não nos podemos abraçar com os pais, amigos/a nem mesmo os avos que o ficam muinto longe de nos.

E os póliciais estão a bater de mais só porquê esqueceu-se da mascara é porrete até quando batem os outros eu sinto pena porque as veses voçe estas a ir comprar a mascara mas se te apanham sem a mascara é muinta surra.

O coronaviros atrapalhou a minha vida religioso quando queres ir para para a igreja sem mascara nem alcool em gel não se pode entrar as veses não tens condições de comprar o alcool em gel mas a mascara sim.

Mas isso sempre não me deixou quieito mesmo sem ir a igreja continuamos a dorar a teu todo poderoso.

Informante 26 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 é uma duença muito perigosa que se manifesta depois de 14 a 15 dias, assim é que podem saber se tens o virus ou não.

Devemos ter conta que estamos em fase pandemica porque muitos pemçam que esta doença não é oral.

Esta pandemia fez com que nos separaremos dos nossos familiares dos nossos amigos entre outros.

A covid-19 tanbem fez com que nos atrapalha-se nos estudos estivemos em um ano sem trabalho escolar. Mais felismente atraves dos ciêntistas temos a vacina. Mas ainda tem pessoas que têm medo de apanhar a vacina.

Mas querindo ou não toda a humanidade deve obrigatoriamente ter o cartão de vacina.

A covid-19 surgiu na china e atingiu a outros continentes ou paises.

Mas ainda mesmo com a vacina, devemos ter ainda ter conta dos seguintes concelhos:

- a) Devemos ficar em casa
 - b) Devemos obrigatoriamente usar a máscara.
 - c) Saindo de casa quando for necessario.
 - d) Evite aglomerações por exemplo festas serimonias entre outros.
- Outros comcelhos praticos desta maldita pandémia.

Informante 27 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

Primeiramente quero agradecer a Deus, Porque está pandemia não afectou ninguém da minha família também tenho a dizer qui também me ensinou ater medo porque com a Covid-19 aprendemos a ter **alguns proteção** para nós, coisa que eu não gostava de fazer por causa da Covid-19 estou à fazer. A Covid-19 afectou o país política, social e economicamente etc.

Também estas mascararas na verdade já está mesmo a me fazer confusão, só pra não falar dos policiais que estão nas ruas a mochocar jente inocente, amigos, familiares entre outros.

A Covid-19 na verdade atingiu um dos meus familiares, mas graças a Deus ele em que deram-nos **muitos notícia má** todos ficamos com muito medo principalmente eu, mais nos dias em que ele estava em quarentena a nossa família não parava de orar. Mas graças a Deus ele nos ouviu e ele ficou sarado da mesma. Eu já não estou à acreditar que este inimigo existe, porque o nosso país mente muito porque antes os casos eram muito elevados mas agora só chega nos 100 recuperados e 5 mortos isso assim e possível não pode!!!

Informante 28 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A Covid-19 afetou os meus amigos e a minha família porque nos privou de muita coisa no principio, não podíamos sair nem estar com os nossos amigos não podíamos ir em festas, lojas praças bem dizendo não podíamos ficar na rua ... E isso foi uma tortura não era algo normal para nós

Sabendo porque que nós não podíamos nos divertir com os nossos amigos, nem ver os nossos familiares.

Também foi uma fase muito complicada não só para o nosso país mais para o mundo porque morreram muitas pessoas e isso foram **muitas dor terríveis** dor para o mundo.

E daí também surgiram várias regras como o uso de máscaras, o destânciamento físico o horário que se podia ficar na rua e apra os estabelecimentos...Enfim o Coronavirus veio mudar muito a coisa no mundo.

Mas devemos cumprir com as regras para podermos por fim nesse virus.

Informante 29 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

Inicialmente, sobre a Covid-19 é de nosso respeito saber o que é covid-19, então a covid-19 é uma doença que tem afectado o nosso país e o mundo.

Na minha vida, na dos meus amigos e da minha família (especialmente na dos meus irmãos), fez com que atrassa-nos 1 ano sem estudar, portanto fica mais difícil entrar em escolas cuja as idades não nos permite.

Na quarentena ficou mais difícil para os meus pais, já que são eles os pilares de casa, não podíamos ver ou visita-los nossos amigos, tios, avós, ate irmãos que viviam distantes de nós.

Os meus pais tentam fazer o que podem para nos dar alimento , **material escolares**, vestes e até mesmo matérias de higienização como o alcool em gel, sabão azul e a principal a mascara. Mas, está cada vez mais fácil libertar-nos desta mesma pandemia porque já criaram métodos nos laboratorios de encontrar uma mistura de elementos «A vancina» contra a covid-19 tendo criada as 1ª e 2ª doses já expalhadas nos diferentes locais do mundo.

A covid-19 não é o fim das nossas vidas mas apenas o começo de um grande fim que esta por vir, mais até lá salve-se que poder...

Cada um por si deus para todos. Provérbio: Nós nos desfectamos para viver e não vivemos para nos desfectar. Reflecte.

Informante 30 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid-19 é uma doença muito perigosa que se transmite basicamente entre duas ou mais pessoas, através da respiração, do aperto de mão, etc.

Esta mesma doença teve início no mês de Dezembro no dia 18/2019 na cidade da China. Depois se alastrou para outras partes do mundo como: Brasil, Portugal, Angola etc. A covid 19 matou milhares e milhares de pessoas no mundo através do seu vírus, que entra pelas narinas através da respiração de outra pessoa, e este mesmo vírus prejudica o nosso organismo, **os pulmões** e outras partes do corpo. A covid 19 trouxe várias consequências como: Deixou órfãos várias pessoas, tirou **das mães** e pais **os seus filhos**.

E esta mesma doença tem como se prevenir: lavar a mão constantemente com água e sabão caso não haja álcool e gel. Temos a vacina que nos protege dos vírus quando no nosso organismo.

Esta doença muito perigosa não importa se és angolano, francês não importa vamos nos prevenir. A covid 19 também é uma pandemia porque afetou vários países. vamos nos cuidar **meus irmãos** porque doença de nome covid 19 invisível mata. você que está lendo esta redação vamos nos cuidar cuide **dos seus próximos**.

Nos vamos vencer a covid 19 para nos tornarmos mais fortes. Porque nós estamos com Deus em todos os aspectos: espiritual, fisicamente, salvamente, vamos vencer em doença porque nós somos mais fortes.

Informante 31 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A Covid-19 fez muitas mudanças na minha vida fez com que eu me submetesse a usar máscara todo dia me colocou distante dos meus amigos evitando abraços e beijos também colocou-me distante **dos meus parentes**, não nos podemos procurar, em caso disso devemos usar a máscara, se tal coisa acontecer serás submetido a quarentena institucional ou domiciliar e também serás obrigado a pagar multa.

Com 99% de afirmações dizem que a covid-19 trouxe **mudanças drásticas**, e eu concordo com essa afirmação porque neste ano estamos a viver dispersos, sem colegas, sem familiares, a não ser os teus pais, porque na maioria das vezes é chato ficar com os pais.

Eu quero estar com os amigos passar um tempo na casa dos tios, curtir festas com os primos, brincar com os vizinhos, mais infelizmente nada disso pode acontecer porque se encontramos submetidos ao poder da covid-19.

Por isso a covid-19 trouxe mudanças drásticas na minha vida e espero que isso termine logo.

Informante 32 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A Covid-19 é uma doença altamente contagiosa. Devemos nos prevenir pois esta doença está assolando famílias devemos dar graças a Deus por essa doença não nos pegar apesar de algumas famílias estarem em tristeza porque perderam familiares.

Consequências da covid-19

A covid-19 trouxe consequências drásticas agora somos obrigados a andar com essas máscaras irritantes somos obrigados a nos manter a distância.

A covid-19 afetou muito a minha vida e dos meus amigos e da minha família.

Afetou a minha vida em que sentido? No sentido de não visitar os meus familiares que se encontram em outras provincias .

Como nos prevenir

Devemos lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou desinfetar com álcool em gé.

Como evitar

Devemos evitar abraços beijos e aperto de mãos e manter sempre a distancia de 1m.

Como se transmite

Esta doença é transmitida através das gotículas que saiem da boca de **pessoas infetada** através do abraço, beijo e aperto de mão com **pessoas infetada** e também através de **objecto pessoais**.

Devemos usar máscara , é só uma questão de tempo Tudo isso vai passar.

Informante 33 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Masculino)

A covid-19, afetou a minha vida, a dos meus amigos e principalmente da minha família, começando em minha vida a covid-19 afetou-me na escola, em casa, no bairro, com os amigos, com os professores e até com os meus familiares.

Na minha família afetou muito mais que podia, chegamos a perder o meu pai, e o meu tio irmão do meu pai, foi muito chocante o que a covid-19 veio trazer para o mundo.

Prejudicou, na alimentação, nos hábitos e costumes de uns para os outros, esses vírus de covid é uma peste horrível.

Nos meus amigos, até tenho poucos são boas pessoas, e maioria são da escola, que nesse tempo esteve fechada devido os vírus da covid-19, se estudou com regularidades, uma semana, outra não e alguns conseguiram se safar mais outros nem por isso uns chumbaram e outros aprovaram. Mas os meus amigos todos são estudiosos aprovaram graças a deus, foi um ano com os amigos muito complicado, com a terrível covid-19.

A minha vida, convive com os meus irmãos foi bom apesar de termos comer muitas verduras na quarentena.

Neste período da covid-19, os meus pais não estiveram presentes conosco e foi mal, não havia viagens nem nada para chegarem na província da Huíla.

Somos boas pessoas, apesar de ter perdido alguns parentes mais aos poucos a recuperar com as mortes da covid-19.

Covid-19 irritante desde em 2019 e até hoje

Informante 34 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP e LB; género: Masculino)

A covid-19 afetou muito a minha vida e a dos meus amigos não podemos mais assistir jogos nos campos a olho nu os policiais já vêm intervir o jogo não poder irmos ir na pecuária, não podemos mais ir na praça temos que meter máscaras nas padarias sem máscara os policiais já iniciam a bater, não podemos mais ir jogar bola é porque não, não podem fazer isso.

A covid-19 veio assolar o mundo e também veio porque segundo alguns cientistas esta doença foi criada por vários cientistas.

Os aparelhos da nossa casa estão a estragar porque também não pode se realizar festa nos altalares se quiseres fazer uma viagem não podes tirar a máscara.

Até agora eu não acredito mais que a covid-19 ainda existe mais estas máscaras também estão muito irritantes e estão a nos deixar com muita gripe e não podemos mais nos divertir jogando

play estatiom os policiais o estado querem que as casas de jogos fiquem feixadas até os casos de covid-19 estiverem baixos.

E eu estou muito triste porque o meu primo esta em Luanda e a passagem está muito cara.

E não podemos mais ir nos mercados temos que ter o cartão de vacinação ou se o teu cartão perdeu mostrar o teu recibo e se o cartão não é teu vau te apanhar quando ter perguntarem os dados que estão no teu cartão. Esta é a minha redação.

Informante 35 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A covid-19 é uma doença altamente contagiosa e de facil contaminação. Ela propaga-se através de: Abraços beijinhos, toque com as mãos e por muitos outros meios. Não afectou a minha vida significaivamente. Afectou a vida de uma amiga minha que infelizmente perdeu o pai, e ela tmabém foi infectada e outros membros da sua familia. Mas consegui superar está maldita psndemia que veio levar muita gente querida pelos seus. A vida é um bem muito precioso que o dinheiro do mundo não compra.

Afectou a familia de muito de nós. E com a minha familia naõ foi diferente, o meu pai perdeu emprego, felizmente achou outro, a minha mãe felizmente não-o perdeu.

Na quarentena a minha irmã teve **pequenos problema** com a policia porque saiu para comprar comida mas eles não queriam lhe entender. Tava mal

Por causa dessa doença perdemos pessoas importantes das nossas vidas, eu perdi um avô todo isso culpa da doença.

Não vamos baixar a guarda vamos nos prevenir desta doença usando a mascara, evitando beijinhos e abraços, aglomeraçao e usar o alcóol em gel, 100% ou lavar as mãos com água e sabão. Previnan-se porque a COVID-19 mata.

Informante 36 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP e LB; género: Feminino)

A Covid-19 é uma doença muito perigosa e contagiosa quando ouvi que o meu tio tem covid-19 fiquei com muito medo pensei que nunca vou velo mais orei muito por ele e deus oviu a minha oração e o meu tio curou e por isso devemos usar mascara e lavar as mãos frequêntemente com acool em gel não sair disnecessariamente eu não aceitava que a cvid-19 existe quando mim falaram que o meu tio tem covid-19 acreditei, estou com muita saudade de abraçar os meus amigos, não usar mais mascara viajar, a covid-19 mudou a minha vida pra pior porque não podemos dançar em poblico não podemos dar as mãos, beijinho e os cintomas são toçi, febre muito alta, a carganta fica seca e **os pulmão** não reage bem, costipação.

Quando os vizinhos ficaram com medo não aceitaram brincar com migo fiquei muito triste e só durante o tempo fiquei abituada brincava com os meus irmãos e irmã em 2020 eles vieram mim pedir discupa por não brincarem com migo e depois mim derão apoiu e fiquei muito feliz.

Agora não acho que a covid-19 é muito resistente mudou muito a vida da minha familia as vezes passamos fomi sem comida porque porque o meu pai e a minha mãe não tinham dinheiro não gosto a covid-19.

Informante 37 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Maculino)

Meu nome é XXXX XXXX XXXX. A covid-19 é uma decepção para a minha familia e amigos, Matou milhares de pessoas e familiares, não podemos andar nas praças, lojas, campos sem a

mascara devido a covid-19, porque si andar sem a mascara seremos multado ou na delegancia. Devemos lavar bem as mãos antes de entrar na sala de aula, nos mercados nas lojas para evitar a propagação dos vivos. Não devemos tocar na boca nos olhos e nariz antes de lavarmos bem as mãos. Para nos é preciso usar mascaras devido a segurança que esta nas estradas para evitarmos cumprir a quarentena no hospital ou mesmo na delegancia.

Acovid.-19 é uma doença invisível transmitível ao aperto de mãos, abraços, até mesmo ao falar. Devemos manter distanciamento social. Devido a covid-19 muitos meus familiares, vizinhos, amigos e outros perderam o emprego. porque não devemos andar sem as mascaras os policiais estão atento nos bairros, nas igrejas, nas escolas, nas lojas nas, viagens.

A minha familia esta a 1 ano sem ver o meu pai que trabalha como camionista Devid a covid-19. Muitos não gostavam de usar mascaras mas a covid-19 veio até em angola para para fazem que as pessoas previnirem-se dela.

Foi muito difícil nos acostumarmos com mascaras. E muito de nos aque muitos não tem **boa condições** de comprar mascara, alcool em gel, para nos prevenir da covid-19 como nos somos pobre a covid-19 não nos aturar porque nos não saímos atoa nem somos covidados em algo tão importante que iremos apanhar u contrair o virus,

Devemos nos prevenir da covid-19 usando os metodos de segurança, mascaras, Alcool em gel, evitar tocar nariz e boca, apertos de mão, abraços e outros

Informante 38 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

Até que a Covid-19 não me afetou mas sim queria prejudicar porque eu não queria estudar muito tempo e se queria ai o tempo ja passou a idade já se foi é muita coisa que irei perder como não queria realiza o meu sonho de e estuda fora do pais como na cuba se torna um grande Doutor; Também já não da a covid me a feter eu entrar na universidade com 20 anos já não da mesmo.

Sobre meus amigos todos estão bem não a problema.

Falando mesmo da minha familia é que deus esta mesmo conosco nenhum sob salto é mesmo vive na paz sabendo que a covid-19 é mesmo mais mesmo uma realidade mas é mesmo na paz. O bom é cumprir as regras de biossegurança lava sempre as mãos com água e sabão se preveni tanto porque todo cuidado é bom.

Também a covid-19 prejudicou mais prejudicou tanta gente uma doença tão perigosa que matou milhares de pessoa em todo mundo, no caso dos países na Itália toda ou se registava mil e tal casos; Mas também estou em duvida que existe mesmo no caso de pessoas que estão em condições covid-19 somente les actua em dois dias e nos que não estão em pesimas condições é só ja ora.

Mas em muito tempo eu não dava valor a covid-19 mais quando falei memo conta que a covid-19 é mesmo perigo si comecei até noção que devemos nos preveni; A covid-19 faz não realizar varias coisas como:

1. Não realizar viagens nos tempos passados;
2. Não havia ainda cura para essa doença;

Agora a nossa sociedade já se preocupou recorre a outros países em boas condições como: As vacinas, Mascaras, e mas alcool em gel mais a covid-19 é mesmo um Betão.

Informante 39 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 a minha vida como algu muito desagradavel porque não foi possivel aprender muito sobre a classe da 8 e tambem não foi possivel viajar aos meus avós compartilhar com os colegas amigos até mesmo visinhos .

Na família a covid-19 caiu como um balde de água fria, porque Os pais deixaram de ir ao trabalho e é de la que saia o pão de cada dia dos seus filhos. Até au ponto de tornar **uma trauma** para nós.

Ainda na família a covid-19 permitio a entrada de fôme **nas nossas casa** tornando algumas pessoas ladres e burladores e provocando mortes por vitmas da fôme. A covid-19 também provocou **muitas morte subitas** não só em Angola como também nos outros paises do continente africano e não só: Por provocar muitas mortes a covid-19 é uma pandemia porque afetou todo o mundo.

A covid-19 em Angola não provocou muitas mortes como nos outros paises. Ja nos encontramos em situação pouco normalizada porque ja podemos ir **as escola**, e os nossos pais ja pode ir aos seus filhos que aqui se encontramos.

Também dou graças a Deus por essa pandemia não atingio ném em membro da minha família, colega e amigo e a mim. Mas ficamos com **uma trauma**.

Informante 40 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

A Covid-19 vei Acabar com a nossas vidas porque não saimos das nossas casas não brincamos com as nossas amigas.

A Covid-19 vei atrapalha as vidas de varias pessoas porque seim a covid-19 muitas pessoas estariam muito feliz.

muitas pessoas já perdero **os seus parente queridos** por causa esta mãodinta doença.

utilizamos a mascara todos os dias a dias que a mascara alenja nas horelhas mais para evitarmos esta grande doença que a tocar o mundo devemos que fica em casa sai apenas o necessario lavar a mão com água e sabão evitar abraço e beijo.

quando a covid-19 entrou no nosso pais eu não acreditava não usava a mascara saia a tóa de casa o dia em que vi na televisão que as pessoas estavam a morre ficei muito asustado quando falaram que na cidade do Lubango registaram **2 primeiros caso** ficei ainda mais asustado peisei que iria morre.

Mas com o uso das mascaras graça a deus estuo bem.

Informante 41 (9ª Classe; 14 anos de idade; LM: LP; género: Masculino)

A covid-19 afetou a nossa vida porque muitos familiares perderam o imprego e ate tambem visinhos, os familiares se setiram mas não podiam visitar os parentes, ate que se eles quisecem ser purradando com a policia podiam visitar os seus parentes.

A covid-19 fez com que muitos negocios das mães estraga-se au despacha-se porque nas praças como no mutundo não era possivel vender ate que passou a si vender três dias por semana mas prejudicou muitos os negocios cmo verdura e peixes e Frutos.

Mais tambem a coviD-19 dificultou muito com a vida das pessoas. Muitos não podiam vainjar ate **as negociantes interprovincial**, como por exemplo em Luanda para quem faz **alguns negociações** como roupa original (Nigeria). Não podia ir calcula nem ir visitar Luanda porque as estradas fechavam. Isso prejudicou muitos a vida das pessoas.

Para os meus amigos e para mim a covid-19 nos prejudicou porque as escolas isso ate com os dos meus amigos disisticem a escola para mim fica dificil porque saudades dos professores e

colegas cadaves mais aumentava. Tambem no meu club onde treino Agricultura e tinha parar e fica dificil porque os amigos so ficavam em casa a bairro ficava mais isolado. Mas graças a deus a CoviD esta passar pouco a pouco.

Informante 42 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LB; género: Feminino)

Todos nos sabemos que a Covid-19 afetou muito. Pra mim a Covid-19 so veio para nos fazer sofre porque quando não existia a Covid-19 nós estavamos muito bem só nus atrapalho a vida de todos nós

Quando **os policia armados** començão a bater com chicote me doi mais, o uso obrigatorio das mascarar não aguent usar mascara odeio muito.

Os meus pais tinham que parar com o trabalho por causa da covid 19 tinhamos que passar dificuldade por causa desta **maldita duenças** odeio, bastante a Covid (19) tambem tinhamos que passar fome até parar com os estudos me dueo muinto quem sabe esta o hora já estaria na 10ª classe.

Nos tempos dos nossos antepassados não existia este tipo de duença, só mesmo em dois 2018 porque os chineses são os que inventaram esta duença Mais espero, que nunca mais volte a existir está duença maldita meu deus, porque infernizou a vida de todos mudaram;

Informante 43 (9ª Classe; 15 anos de idade; LM: LP; género: Feminino)

A Covid-19 a vida de muita gente a covid 19 nos fez a trasar um ano letivo matou muita gente e ainda continua a matar muita gente.

Por isso devemos cumprir com os cuidados de proteção porque ela é uma duença muito perigosa. Devemos usar bem a mascda lavar constantemente as mãos com água e sabão ou utilizar o alcool e gel não devemos nos dar abraço nem aperto de mão nem beijos ao espirar devms cobrir o nariz com os cotovelos ou memo **no guadanapos** não devemos tocar na vista, na boca e nem nas narinas.

A Covid-19 não afectou só a minha vida mas sim a vida de muita gente ela não é uma praga talvez ela veio para nos ensinar **alguns lição bons** moral não sei quem foi o cientista que enventou a covid 19 mas ele fez murer muitas pessoas não devemos le julgar porque ele teve os seus motivos mas ela é uma duença muito perigosa.

A Cvid-19 agradeço que na minha família não têm ninguem que morreu de covid 19 mas tem **varias familia** que murreram atraves deta duença é importante seguirmos todos os quidados que a organização Mundial da Saude diz devemos velar pela nossa segurança pr assim estaremos a proteger as nossas familias e os nossos amigos. A Covid-19 é uma duença qualque ela é tão real quanto o ar que nos respiramos.

Sair de casa só se for necessario por asim estaremos a proteger-nos e a proteger os outros devemos nos proteger para que a duença não nos atinga é importante seguirmos todos os cuidados medicos para velar a nossa saude.