

## O ENSINO DA GRAMÁTICA E A TERMINOLOGIA

Maria Helena Mira Mateus\* | Jornal Público de 13/12/2006, Pág. 8

**É bom que eles conheçam, também, alguns outros termos, para que não suceda como numa turma do primeiro ano da Faculdade em que ninguém sabia o que era uma palavra “esdrúxula”, nem nenhum aluno português conseguia classificar a palavra café quanto ao acento tónico**

A discussão que se estabeleceu em torno da TLEBS tem por detrás qualquer coisa de muito mais importante que deve ser referido nesta ocasião: o lugar e o mérito do ensino da gramática. Sendo claro que a terminologia decorre da gramática que se ensina, e não o oposto, e sendo certo que a gramática de uma língua é constituída pelo conjunto de regras a que obedece o seu funcionamento, é evidente que à medida que se vai aprofundando o conhecimento desse funcionamento a gramática vai sofrendo alterações e alguns dos termos que dela decorrem também vão sendo substituídos. Assim sucede com todo o conhecimento, quer o que diz respeito ao comportamento e à produção intelectual do homem (psicologia, sociologia, matemática), quer o que diz respeito a todos os aspectos da natureza (biologia, física, química).

O estudo da língua portuguesa tem acompanhado o progresso no conhecimento do funcionamento das línguas e, naturalmente, esse progresso tem-se reflectido no ensino do português. Este percurso acontece com todas as áreas de conhecimento e justifica os currículos escolares do ensino obrigatório e os respectivos conteúdos. Na verdade, o ensino básico e o ensino secundário não têm como finalidade apenas levar à obtenção de um certificado ou diploma

que permita ao aluno encontrar um emprego no fim da escolaridade. O ensino pretende mais do que isso. Pretende transmitir à nova geração o que se sabe e o que se vai sabendo à medida que os anos passam; pretende contribuir para o exercício de uma cidadania consciente; pretende impulsionar uma sociedade em direcção ao futuro. Assim se compreende, por exemplo, que a matemática hoje não seja exactamente a que aprenderam os pais dos alunos, o mesmo se dizendo da física ou da astronomia, da filosofia e da literatura.

Nesta perspectiva, o que se espera do ensino da língua portuguesa? Para além das competências comunicativas e estéticas, e para benefício delas, espera-se naturalmente que os alunos aprendam como funciona a língua que utilizam, ainda que já a falem quando começam a estudá-la. Mas não é assim com a respiração, embora aprendam o aparelho respiratório? Com a alimentação, embora aprendam o aparelho digestivo? Para que aprendam o



funcionamento da língua torna-se necessário criar uma certa distância entre a fala de cada um e o modo como essa fala é produzida. A aprendizagem da leitura e da escrita ajuda a esse distanciamento. Poucos sabem, para além dos professores dos primeiros anos, como é difícil aprender a ler e a escrever usando um alfabeto como o nosso que representa separadamente os sons que vêm seguidos, sem separação, no contínuo sonoro. Esses sons dividem-se em classes a que se aplicam determinados termos como “vogal” e “consoante” e é bom que os alunos saibam os termos que designam estas classes maiores. É bom que eles conheçam, também, alguns outros termos, para que não suceda como aconteceu numa turma do primeiro ano da Faculdade em que ninguém sabia o que era uma palavra “esdrúxula”, nem nenhum aluno português conseguia classificar a palavra café quanto ao acento tónico, sendo necessário recorrer a dois alunos de um país do Leste europeu para obter uma resposta correcta. Ora, se pensarmos na importância social e linguística que tem a ortografia, percebemos a utilidade de classificar uma palavra como “esdrúxula”, pois nesse caso o aluno sabe que ela se escreve com um acento gráfico indicativo do lugar da vogal tónica; igualmente, ao classificar certas palavras como “agudas” porque terminam numa vogal como a de café, o aluno sabe que a ortografia correcta deste tipo de palavras exige um acento gráfico indicativo da pronúncia da vogal final da palavra.

A aprendizagem da escrita é difícil e exige da criança um esforço psicológico e físico. Mas o uso da escrita, que se treina no decorrer da escolaridade, não é menos difícil. Para conhecer, e tomar consciência, das regras a que a escrita está sujeita contribui fortemente o conhecimento da gramática que mostra as relações entre palavras e frases e entre frases e texto, que permite fazer generalizações, que chama a atenção para diferentes entoações representadas pela pontuação e as relaciona com o significado, enfim, que torna explícitas as operações que fazemos quando falamos. É também o ensino da gramática que contribui para uma mais completa fruição da beleza do texto literário, permitindo compreender melhor o trabalho de excepção que o autor realiza com a língua que é a base da sua criação. Podemos ainda perguntar se a importância do ensino da gramática se limita à transmissão do saber, ou se esta disciplina também

concorre para a formação global do aluno, como antigamente acontecia com o latim e como ainda hoje se afirma da matemática, por exemplo. Assim é: o estudo da gramática de uma língua desenvolve a capacidade de análise e de abstracção e, mesmo sem tornar isso consciente, concretiza o modo como o conhecimento linguístico está organizado no cérebro dos falantes. Ao estabelecer relações entre elementos, ao exercitar o raciocínio exigido pelo estudo gramatical o aluno está a desenvolver competências cognitivas como está hoje largamente provado.

A importância do conhecimento da gramática pode ainda avaliar-se pelo lugar que ocupa no ensino da língua própria em currículos de outros países, e pelo facto de tornar mais fácil a aprendizagem de línguas estrangeiras, o que pode comprovar-se na escola portuguesa junto de crianças vindas de outros ambientes escolares.

Finalmente, considera-se muitas vezes que o estudo da gramática tem como objectivo ensinar “o que se deve dizer” e qual é o uso “correcto” de uma língua. Este objectivo não é incompatível com os que atrás indiquei e integra-se na função social da escola, desde que não se julgue que a própria língua é “boa” ou “má” conforme obedece, ou não, às convenções sociais que são isso mesmo sociais e não da natureza da língua.

Por tudo o que fica dito sinto grande admiração pelo trabalho dos professores que, perante os fenómenos da linguagem e das línguas, tão diversos e complexos, e conhecendo explicações sofisticadas, conseguem transmitir aos alunos o entusiasmo pelo conhecimento do funcionamento da língua que falam, que aprenderam sem disso terem consciência e que os ajudou a delimitar o seu universo pessoal. Estes professores saberão, na sua prática pedagógica, levar os alunos a perceberem os aspectos particulares da língua que utilizam, ensinando, quando tal for necessário, os termos considerados úteis para a compreensão e referência aos conceitos gramaticais que fazem parte dos programas em vigor. E não devemos temer que o estudo assim conduzido tenha consequências graves no desenvolvimento das nossas crianças, porque o trabalho intelectual, o rigor e o conhecimento são indispensáveis para a formação dos indivíduos.

*\*Professora da Faculdade de Letras de Lisboa*

## A TLEBS E A SUA AVALIAÇÃO

João Andrade Peres\* | Jornal Expresso, Revista Actual de 08/12/2006, Págs. 20 a 24

### Um contributo para o debate que rodeia a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

Não é preciso explicar em que consiste a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) aprovada pelo anterior Governo em 2004 e pelo actual em 2005 e que presentemente se encontra em fase de experimentação. Acerca da TLEBS (entendida como combinação da lista de termos e da base de dados com as suas definições), pretendo pronunciar-me sobretudo no plano da qualidade científica, até agora praticamente ausente da discussão.

Perante as inovações da TLEBS, é crucial saber se ela está em condições de servir melhor do que a Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 (doravante, NGP). Ora, tal avaliação é muito complexa, combinando diversos planos de análise: qualidade científica das opções assumidas, adequação didáctica e pedagógica, viabilidade de aplicação pelos professores, oportunidade ou necessidade e interacção com outras disciplinas. No que respeita à qualidade científica de partes essenciais da TLEBS, a minha avaliação não poderia ser mais negativa, pelo que antevejo consequências nefastas para a qualidade e a eficácia do ensino de português. Como é trivial, a avaliação incide sobre parâmetros clássicos: adequação dos termos e análises ao objecto de estudo e sua simplicidade e clareza, além da consistência, economia e elegância do sistema no seu conjunto.

Subscrevo a ideia expressa por Maria Alzira Seixo de que o estudo da língua não se esgota na Linguística. Não obstante, rejeito confusões de esferas e misturas de competências. Lembro, por isso, que a Linguística é a ciência que tem por objecto específico as línguas humanas, como sistemas que correlacionam sons (ou as suas representações gráficas) e significados, desde o plano das Unidades mínimas até ao do texto. Tal estatuto não secundariza os sistemas de significação textual que importam à Psicologia Cognitiva, à Lógica ou à Filosofia em geral ou aos Estudos Literários. No entanto, a discussão em torno da TLEBS só terá a ganhar se for claro e pacífico que é em primeiro

lugar aos linguistas academicamente credenciados que cabe a tarefa de analisar e discutir a validade científica de um produto como a TLEBS. As questões de outros ângulos de análise – perspectiva literária, lógica ou filosófica do texto, didáctica e pedagogia da língua, sociologia e psicologia dos processos de inovação, defesa do património cultural, etc. –, essas só ganharão com o contributo de todos os que podem enriquecer a discussão. Precedendo os comentários mais técnicos, focarei alguns pontos suscitados por intervenções recentes.

### UM SOFISMA E VÁRIOS EQUÍVOCOS

Constitui um sofisma a sustentação, por alguns defensores da Terminologia, de que esta interessa em exclusivo aos professores. A contradita desta posição está exarada no artigo 2º da portaria de 2004: «A TLEBS destina-se a constituir referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa». Assim, os seus destinatários últimos são os alunos, e nem de outro modo se justificaria a designação adoptada. Portanto, sobre esta matéria, estamos conversados.

O primeiro equívoco que menciono é o de que a tradição gramatical greco-latina plasmada na NGP era o paraíso do conhecimento gramatical (e linguístico, já que a NGP não contém apenas as secções de Morfologia e de Sintaxe, únicas que toda a gente cita). Não era o paraíso, já que continha numerosos e grosseiros erros de nomenclatura e análise, que a reflexão linguística moderna veio em parte esclarecer. Aliás, isto só surpreende quem ignora a lentíssima evolução daquela tradição, onde, por exemplo, as classes de palavras pouco se alteraram até hoje, desde as oito introduzidas por Dionísio da Trácia (170-90 a.C.), hoje duas vezes milenares: artigos, nomes, verbos,



pronomes, participios, advérbios, preposições e conjunções.

É, pois, indiscutível que é relevante introduzir correcções, adições e até alterações de estrutura na NGP. Só um muito escasso conhecimento da complexidade de uma língua pode levar a dizer-se que a NGP é «adequada e suficiente», ou, concretizando mais, por exemplo acerca da noção de advérbio, que «o termo latino é perfeitamente compreensível para os alunos (junto do verbo, ou seja, que modifica o sentido do verbo)». A respeito desta última inverdade (alimentada por gramáticas), pegue-se numa gramática tradicionais, retirem-se exemplos das dez subclasses de advérbios estabelecidas pela NGP e verifique-se depois em quantos casos se acha, mesmo no plano intuitivo, que é rigoroso afirmar que modificam o sentido do verbo. A este propósito, vale ainda asseverar que não existe nenhum «magnífico volume» de gramática do português, como alguém classifica o trabalho que Celso Cunha e Lindley Cintra publicaram em 1984, ampliando e modificando ligeiramente uma anterior gramática só do primeiro autor, de 1970: contém erros e inconsistências, definições pobres, coberturas só das construções mais simples da língua (quase tudo isto já presente na versão de 1970 - em abono de Cintra, saudoso mestre), não deixando todavia de ser actualmente, sem dúvida, a melhor gramática do português. Adiante refiro algumas outras imperfeições da nossa tradição gramatical, que, curiosamente, a TLEBS deixa intocadas.

Um outro equívoco respeita ao ensino científico sobre a língua. Estou convicto de que as línguas devem ser estudadas pelos jovens como objectos de ciência, tanto como são o ar que respiram, a água que bebem, o binómio de Newton ou o código genético. As sociedades civilizadas têm assumido que a formação científica é essencial para o desenvolvimento cognitivo e que os jovens, sobretudo se apoiados, têm curiosidade e apetência pelo conhecimento científico. Não vejo, por isso, razão para que a linguagem humana não seja tratada nos sistemas de ensino como objecto de ciência. Claro, sem que o estudo da gramática constitua o único ou sequer o predominante modo de exploração da língua e muito menos que tenha como consequência o abandono ou a redução do estudo da Literatura. Dito isto, apoio a sugestão de Eduardo Prado Coelho de se dar maior

importância à pragmática e à retórica, com especial ênfase na consideração da dimensão argumentativa da linguagem (mas, neste particular, sejamos justos: a secção Pragmática e Linguística Textual da TLEBS, descontados alguns excessos e noções deslocadas, abre caminho nesse sentido).

Na mesma ordem de questões, é pertinente perguntar por que razão haveriam os conteúdos de ensino acerca da língua de ficar imunes ao progresso do conhecimento. Não creio que devam e por isso lamento que haja quem apode de «enormidade» toda a inovação terminológica gramatical, sem separar o trigo do joio. Com a devida informação, concluir-se-á, por exemplo, que uma classe de quantificadores encontra justificação na ausência de identidade dos chamados «pronomes indefinidos», que a introdução de «modificador», noção transversal e unificadora, revela paralelismos dentro da língua ou que a dita classe dos advérbios algum dia precisará de uma mexida radical (não como a da TLEBS, muito duvidosa).

Do equívoco anterior decorre o de se achar que as inovações terminológicas sobre a gramática são más só porque os termos são complexos ou difíceis de captar. Que eu saiba, em nenhum outro domínio científico se coloca este tipo de questão, sendo as terminologias avaliadas com base nos critérios que enunciei. Concedo no entanto que, no ensino da gramática, dada a transcendência do fim último que é o desempenho linguístico dos alunos - compreensão e produção, na oralidade e na escrita - e o seu convívio gratificante com o texto literário, é preciso estar atento a que eventuais excessos de minúcia na análise (e não estou a falar da dissecação cruenta de uma estrofe de **Os Lusíadas**, como a que Vasco Graça Moura relatou...) não se tornem obstáculo à sua prossecução.

### QUALIDADE CIENTÍFICA GLOBAL

No plano científico, considero a TLEBS inaceitável. Não, é claro, por ser inovadora, nem por pretender veicular uma postura científica, nem por conter termos complexos, mas, antes de mais, porque cientificamente não merece crédito e porque, mesmo que dele fosse digna, não poderia apoiar-se em materiais de consulta sólidos, nomeadamente uma boa gramática do português de perspectiva inovadora, que não existe. Adicionalmente, a TLEBS é chocante pela sua insensatez no que respeita à extensão, pelo



carácter abrupto (se não brutal) da sua adopção e pela insensibilidade à coesão intergeracional.

Antes de explicitar as minhas críticas, respondo a uma pergunta que o leitor pode colocar-se: a TLEBS não está já avaliada e creditada cientificamente, uma vez que a sua base de dados de definições foi elaborada exclusivamente por docentes universitários? Lamento responder que não está. Em primeiro lugar, porque alguns dos seus autores não são as pessoas mais qualificadas do país nas suas áreas; em segundo lugar, porque alguns excederam os limites das suas competências específicas, tratando questões de que pouco ou nada entendem; finalmente, porque, por mais elevada que fosse a qualidade do trabalho realizado em separado por oito entidades distintas (indivíduos ou grupos), só por milagre a conjugação dessas peças autónomas no todo da TLEBS poderia ter resultado em algo de coeso e consistente, quando nem uma única vez essas diferentes entidades trabalharam em conjunto para articular a nova terminologia. É inimaginável o que digo, mas oiça-se o cândido depoimento de uma das autoras no sítio oficial da Terminologia: «Na TLEBS há duas definições para Adjectivo, como para Advérbio, Nome e Verbo. Esta duplicação resulta de cada domínio ter sido tratado por um diferente autor e nunca ter sido feito um cruzamento dos dados.» Lê-se e não se acredita. Como é possível que, em tais condições, tenha sido assumida a responsabilidade de verter tal Terminologia num diploma legal? Alguém terá de responder por tamanho absurdo.

É incontestável que a TLEBS apresenta aspectos positivos em todas as suas secções. Aí incluo novas áreas do conhecimento linguístico e termos pertinentes para os fins em vista. Infelizmente, os aspectos negativos são mais abundantes e também se detectam em todas as secções. Divido-os em três tipos: (i) deficiências metodológicas, (ii) erros de formulação e (iii) erros conceptuais. Como é natural, concentro-me nas secções que coincidem ou mais directamente se cruzam com a minha área de especialidade: Classes de Palavras, Sintaxe, Semântica Lexical e Semântica Frásica - e faço algumas breves observações sobre a Morfologia.

## **DEFICIÊNCIAS METODOLÓGICAS CONCEPÇÃO GLOBAL**

O primeiro problema metodológico da TLEBS é a ausência de uma concepção global do sistema linguístico. Tal é patente, por exemplo, numa subdivisão do «domínio» Linguística Descritiva que favorece uma visão fragmentária da língua e da gramática, particularmente nociva na separação estanque entre, por um lado, a Morfologia, as Classes de Palavras e a Semântica Lexical e, por outro, a Sintaxe e a Semântica Frásica. As repercussões da desagregação conceptual vêm-se em questões tão básicas como a fixação do sentido do termo «palavra», definido na Morfologia e na Semântica Lexical e omnipresente nas Classes de Palavras, mas de forma inconsistente. Na Morfologia, apresentam-se quatro classes de palavras - adjectivos, nomes, verbos e advérbios -, ao passo que nas Classes de Palavras se introduz a distinção entre «palavra variável» e «palavra invariável» (não na Morfologia, note-se) e são apresentadas dez categorias de palavras, dispersas numa hierarquia em árvore totalmente inorgânica. Também resultado da falta de articulação global, são as indesejáveis repetições de definições de termos através das secções, como as de «nome contável» e «nome não contável», as dos valores restritivo e explicativo das orações relativas e as dos valores «definido» e «indefinido».

Outro caso exemplar do carácter desintegrado da TLEBS é o dos sistemas de valores tradicionalmente apresentados com a flexão dos verbos: tempo, aspecto e modo. O que a este respeito a TLEBS oferece é um quadro inteiramente disperso e, ainda por cima, mais incompleto do que o da NGP. O tratamento destes sistemas é erróneo, atabalhado e incompleto, para além de estar expresso numa arenga quase ininteligível. A agravar, a categoria «modo» não tem definições próprias.

## **DEFICIÊNCIAS METODOLÓGICA DEFINIÇÕES IMPRÓPRIA**

Sendo as definições da TLEBS produzidas por docentes universitários, é verdadeiramente inquietante o teor de muitas delas, exemplos perfeitos de como não se deve construir uma definição. Algumas nada definem, constituindo puros círculos viciosos. Dois exemplos apenas: «modificador» define-se como

«função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados pelo núcleo do grupo sintáctico que modificam»; de «eventos prolongados», diz-se: «os eventos prolongados são eventos aos quais é associada uma duração; uma vez atingido o seu último ponto, por definição o evento prolongado não pode prolongar-se» (pontuação minha). Não julguem os soldados de Monsieur de La Palice que diriam melhor! Outras definições remetem para sobreconjuntos e subconjuntos da entidade a definir, passando-lhe à margem, por exemplo a de «artigo» – «palavra pertencente a uma subclasse dos determinantes e que tem duas subclasses: a dos artigos definidos (...) e a dos artigos indefinidos (00.)»; é isso mesmo, tal como «ser humano» se definiria assim: «um animal que pode ser homem ou mulher».

Ainda no que respeita ao teor das definições, outro flagelo é o recurso sistemático a termos não definidos e que não podem ser tomados como primitivos. Exemplos ao acaso: especificar (em numerosas definições, sem o sentido dicionarizado), domínio (como conceito com base no qual se define frase), os dispensáveis neologismos discretizador, enumerador e correspondentes verbos (usados na definição de [nomes] não contáveis/massivos) e «caso» e suas variantes, também nunca definidos.

A obscuridade é outra deficiência recorrente, presente nestas pérolas de ingénua tacanhez: «significado» – «designação utilizada para fazer referência ao conteúdo semântico correspondente ao conceito veiculado pelo signo linguístico»; «extensão semântica»: «característica própria da evolução das unidades lexicais, no seio da dinâmica da língua, cujos conteúdos semânticos são susceptíveis de adquirir novas polissemias, através do uso»; «tempo»: «o tempo linguístico é uma categoria gramatical que exprime a localização de uma situação representada por um conteúdo proposicional num sistema referencial definido pelas coordenadas enunciativas locutor e tempo da enunciação; é assim possível a interpretação referencial desse conteúdo proposicional» (pontuação minha). Esta última definição, sobre ser uma luminosa peça de mau português (veja-se o engenho com que os dois períodos são ligados por aquele assim...), não vejo como poderia ser mais obscura no conteúdo.

## ERROS DE FORMULAÇÃO OU DE CONCEPÇÃO

Surgem na TLEBS definições rotundamente erradas, que não concebo que os autores assumam, se pensarem. Não podendo mostrá-las aqui, selecciono alguns dos muitos termos mal definidos: «artigo definido vs. indefinido» «determinante demonstrativo», «pronomes demonstrativo», «sujeito» (definido como «função sintáctica central, desempenhada pelo constituinte do verbo que controla a concordância verbal»!!!).

Mais importantes ainda são as definições incorrectas que deturpam a arquitectura da frase. O exemplo mais clamoroso é continuar-se a conceber «frase subordinante» como a «porção da frase complexa que exclui todas as subordinadas nela encaixadas», análise já banida nas recentes gramáticas de referência do inglês, das grandes línguas românicas e certamente de outras línguas (é até numa gramática portuguesa, de que é co-autora a responsável da Sintaxe). Acresce que a própria TLEBS é inconsistente nesta matéria, quando explicita «os diferentes domínios frásicos» de uma frase complexa. Também as orações relativas, com ou sem antecedente, saem maltratadas da TLEBS, que uma vez mais se mostra irracionalmente conservadora, incapaz de alterar o que está errado. Ainda no domínio da frase, é lamentável a forma inadequada como são tratadas as conexões interfrásicas de tipo conclusivo e explicativo.

Os erros de análise gramatical surgem noutros campos da gramática. Dou como exemplo os advérbios, os quantificadores e o aspecto verbal. Os primeiros constituem, como já referi, uma pseudo-classe variada e complexa, sem solução satisfatória conhecida. Pelo que estudei em muitos anos, apetece-me parafrasear Churchill acerca da democracia: o conceito de classe de advérbios da gramática tradicional é o pior que se possa imaginar, se exceptuarmos todos os restantes. Ora, a TLEBS não tem pruridos: mantém a macro-classe (o que seria talvez a primeira coisa a não fazer por quem tivesse coragem e habilitações para tanto) e avança com uma nova subclassificação. Não resolveu, porém, o problema milenar de identidade, como é visível em mais uma definição caracterizada pela indefinição: «advérbio» - «palavra invariável em género e número, pertencente a uma classe com elementos com características bastante heterogéneas do ponto

de vista morfológico, sintáctico e semântico». Pelo seu carácter absurdo, não resisto a revelar que, numa frase como «o João mora possivelmente ali», o advérbio possivelmente é considerado um «modificador» de ali, isto é, diz-se que ali identifica um lugar e possivelmente ali identifica outro. Trata-se de uma análise totalmente incorrecta, sem qualquer sustentação semântica.

No que respeita a quantificadores, a TLEBS é também infeliz. Primeiro, com as cinco subclasses estabelecidas (universais, indefinidos, numerais, relativos e interrogativos), mescla sem qualquer sentido, onde operam três paradigmas diferentes: valor semântico quantificacional (em «universal» e «numeral»), valor semântico não quantificacional, antes relativo a dependências referenciais (em «indefinido»), e estrutura sintáctica (em «relativo» e «interrogativo»). Em segundo lugar, é espantoso que sintaxistas se sintam com autoridade para banirem do domínio da quantificação os antigos numerais fraccionários e multiplicativos. Com idêntica falta de crédito, incluem na classe operadores como outro(s) e certo(s), cujo valor não é primordialmente quantificacional. Se estes operadores são quantificadores, então também os artigos definidos e indefinidos o são. Quem escreveu sobre quantificadores ou não sabe do que está a falar ou sabe e decide arbitrariamente contra a literatura da especialidade. Por último, rejeito liminarmente a classificação de cujo e suas variantes de género e número como quantificadores.

Termino com uma referência à noção de «aspecto», de contornos delirantes. Imagine-se que quem escreveu sobre as noções de «aspecto durativo» e «aspecto pontual» propõe esta espantosa semântica do tempo: são durativas todas as situações que se realizam num intervalo de tempo não vazio, incluindo as que lógicos e semânticos têm considerado serem pontuais (ou instantâneas) - isto é, realizadas num intervalo de tempo que se convencionou ter um instante apenas; em segundo lugar, as situações pontuais são as que estão fora do tempo, que se realizam num intervalo de tempo vazio, no tempo nulo. Professores de português: leiam Einstein, que talvez ajude. Eu, por mim, já fiz uma opção definitiva: quero morrer com aspecto pontual, ou seja, no tempo nulo. Será que resulta como estou a imaginar?

E, agora, Senhora Ministra, Governo, Estado?

A concluir, lamento dizer que os comentários que

aqui expendi mais não são do que uma pálida amostra do muito mais que há para dizer de negativo acerca da TLEBS. De novo afirmo que reconheço existirem na TLEBS partes que, após revisão cuidada, são de acolher. Não tenho, porém, dúvidas em declarar publicamente, com plena convicção e sentido de responsabilidade, que o conjunto que abrange a Morfologia, as Classes de Palavras, a Sintaxe, a Semântica Lexical e a Semântica Frásica – precisamente o cerne do sistema linguístico – apresenta deficiências e lacunas de gravidade tal que fazem desta terminologia, como um todo, – um objecto que não merece crédito científico, que envergonha a Linguística portuguesa e o próprio país e que não se entende como pode estar a ser introduzido no sistema de ensino. Se alguém tivesse como objectivo contribuir para tornar o ensino do português algo de odioso para os alunos, não poderia ter dado melhor ajuda.

Considero a TLEBS uma calamidade que se abate sobre o país. Por isso, como cidadão e linguista, apelo à Senhora Ministra da Educação no sentido de travar o insano processo da TLEBS. Em nome do rigor e da qualidade científica e a bem do ensino de português, corrija erros alheios, suspendendo a sua aplicação e nomeando de imediato uma comissão de peritos que avalie a situação. Existem em várias universidades portuguesas linguistas – entre eles, três ou quatro professores catedráticos – de formação ampla e visão desapaixonada e não comprometidos com este lamentável episódio nem com as preferências de escola dos seus protagonistas, que estão em condições de aconselhar uma decisão política difícil. Veria com muito interesse que a tal comissão se agregassem, como consultores, outras personalidades que trabalham sobre a língua. Refiro-me, antes de mais, a professores de português de reconhecida competência, aos universitários que editam os nossos escritores clássicos (Vieira, Garrett, Camilo, Eça, Pessoa...), aos nossos tradutores de excelência (que traduzem Homero, Dante e Petrarca, Cervantes, Proust, Goethe ou Rilke...), a jornalistas intervenientes sobre questões da língua (de que Francisco Belard é um exemplo incontornável). Estes e outros poderão trazer aos linguistas, a quem cabe garantir a adequação científica de termos e definições, o *quantum satis* de sentido da realidade e, talvez também, de bom senso e até de bom gosto, de que eles não detêm seguramente o

exclusivo e que não têm de possuir em abundância. Não disse alguém que a guerra era séria de mais para ser deixada só aos militares? Pois bem, a terminologia com que todos falaremos sobre a língua que em parte nos identifica talvez mereça preocupação análoga. O que não pode acontecer é, como parece ser o caso, estar a TLEBS a ser revista pelo grupo a quem foi confiada e que já mostrou do que é e não é capaz. Pelo menos alguns dos seus membros já revelaram à sociedade não ser idóneos para continuar ligados a este processo e seria um escândalo nacional que nele se mantivessem.

Uma recomendação final: não se esqueçam os futuros responsáveis de que há mais países que têm o português como língua oficial, em particular o Brasil, que suponho ser o único com terminologia gramatical própria. Quando foi elaborada a NGP, houve o cuidado de seguir muito de perto a brasileira,

que era de 1959 e penso não ter mudado ainda. Será possível que ninguém se tenha lembrado de que criar uma terminologia abissalmente diferente da brasileira só poderia contribuir para cavar um fosso maior do que o que já existe e que em nada beneficia Portugal? Para além de por vezes não conseguirmos comunicar plenamente, será que passaremos, brasileiros e portugueses, a já não poder referir com as mesmas palavras a língua que, apesar de tudo, ainda nos é comum? É preciso agir, e com muita coragem, Senhora Ministra. \*\*

*\*Linguista, Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (jperes@fl.ul.pt)*

*\*\*Uma versão mais alargada e fundamentada deste texto pode ser obtida em <http://jperes.no.sapo.pt>*

## A NOVA TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA

Maria Alzira Seixo | Revista Visão, Ensaio de 28/10/2006, Pág. 162

Melhorar a educação implica progresso económico que crie condições para o conhecimento, mas desenvolver a economia depende também da qualificação educativa. Aprender correctamente, com matérias seleccionadas e dadas com rigor, leva a produzir melhor, talvez não em acumulação pecuniária mas noutra ordem de bens: saúde, ambiente, civismo, cultura, tempo para fruir a vida. E a propósito de aprender bem, deve atender-se a observações públicas feitas sobre a nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS) aprovada pela anterior ministra da Educação e proposta por um grupo de linguistas. Está ainda a ser testada mas regulará já os manuais escolares do próximo ano. Virão os resultados a tempo da elaboração ponderada dos

livros para o ensino? Eis um dos muitos problemas que surgem.

Considerar a TLEBS mero instrumento de manuseio gramatical, como declarou, na rádio, Inês Duarte, autora da proposta e colega que muito estimo, não impede o processo reactivo a que a compreensão da Gramática vai ser sujeita, já que os nomes que damos às coisas não são inocentes, sobretudo em percepção e descrição da língua que se quer adequada e actualizada, o que incidirá no próprio corpo gramatical. Esses termos não são arbitrários e, no plano científico, cobrem a zona a que se aplicam e motivam-na também. Se a TLEBS muda, por exemplo, a designação de «substantivo» para «nome» e de «oração» para «frase», que não são conceitos coincidentes, e se se diz que sendo



ambos possíveis se prefere o termo actualizado em estudos linguísticos, note-se que:

1) a Gramática, e muito menos a Língua, não são propriedade exclusiva do estudo da Linguística, ligam-se a outras disciplinas em que são cruciais: a Literatura (lugar da preservação de estruturas da língua e da consagração de modos da sua inovação) e a Filosofia, com a Lógica e a Filosofia da Linguagem;

2) não é aceitável que se proceda a alterações terminológicas segundo uma teoria específica dos fenómenos da linguagem, a perfilhada por Inês Duarte, cujo trabalho é apreciável em investigação mas, sem resultados consensuais na universidade, não é representativa para uma determinação ministerial;

3) a actualização que a TLEBS propõe tem um pensamento, o que lhe dá coesão (mas com muitas incoerências), e há que ver se esse pensamento favorece a qualificação educativa.

**A TLEBS dirige a taxinomia** da língua para raciocínios tecnicistas e funcionais, com uma óptica exclusivista e auto-suficiente que, não dialogando com áreas centrais do pensamento humanístico, estreita a compreensão gramatical. Defensores seus invocam a Semântica (o que é duvidoso, porque as explicitações são de tipo sintáctico) esquecendo que esta disciplina faz parte dos estudos literários, que não são tidos em conta. Também ouvi (e importa ver a utilização concreta, porque é assim que se irá ensinar) que se quer que cada conceito corresponda a uma só manifestação gramatical, o que não condiz com designações multivoculares abstrusas que a TLEBS aceita, presentes em actuais manuais (ex: o advérbio de modo «supostamente» classificado como «advérbio disjunto restritivo da verdade da asserção»; imaginem uma criança a decorar isto!); e, a ser tal possível (poucos conceitos têm valência única), é incoerente preferir «nome» a «substantivo», por ser muito mais amplo e romper com a tradição filosófica milenar que funda a relação entre pensamento e linguagem, elevando-a acima do uso instrumental.

Em frases como «amanhã vou ao cinema», essa linguística diz ainda que «vou» não é presente

mas futuro. Ensinando assim, que modo de pensar fomentamos? Passar de resultados (controversos) da investigação à aplicação directa ao ensino é perigoso, tem consequências graves na expressão e no raciocínio. Não é por serem diferentes que as designações

são inovadoras ou adequadas; Rodrigues Lapa mostrou, há décadas, relacionando linguística e literatura,

que a estilística da língua matiza as categorias gramaticais e a actualiza em alterações da norma praticadas por escritores que criam valores que a categoria não contém e é a literatura que vai fixando.

Urge ouvir as várias especializações ligadas à língua, pois todos os graus de ensino são atingidos por esta nomenclatura e, indirectamente, outras disciplinas. Deve-se ponderar sobre o que tal alteração radical dará, e sobre a dificuldade da sua adopção imediata pelos docentes, passível de formulações incorrectas. E, sendo a TLEBS norma racionalizadora do ensino e não uma lei, admitamos que, se der azo a incorrecções, ninguém pode obrigar um professor a ensinar mal! Esta questão é de interesse público, não é minudência de especialistas: condiciona formas de lidar com a língua, incidindo em modelos de pensamento e, logo, da actuação em sociedade.

**Imagine uma criança a decorar  
«advérbio disjunto restritivo  
da verdade da asserção»!**



## LÍNGUA GERAL

Inês Pedrosa | Jornal Expresso, Revista Única, Crónica Feminina de 1/12/2006, pág. 18

Nos idos de Janeiro de 1983, tremia eu sobre a máquina de escrever sem saber como começar o meu primeiro texto – nessa era pré-informática os textos começavam pelo princípio -, veio em meu socorro o saudoso Manuel Beça Múrias, então chefe de redacção de «O Jornal», e disse-me:

«Pensa que estás num café e vais contar esta história a um amigo. Como e por onde comesas? É essa a cabeça da notícia». Daí em diante, sempre que a página em branco me ameaçava, pensava numa conversa com um amigo. Foi esse pensamento que me fez encontrar todas as palavras - nem sempre as melhores, claro; mas, pelo menos, as minhas. Pensar num amigo fazia-me também, antes de chegar às palavras, procurar o âmagô da história que eu tinha para contar. Interessar-me mais, investigar profundamente. Aprender a escutar, a perscrutar. E ler, ler, ler.

Nada me move contra a especialização dos saberes e das respectivas linguagens, antes pelo contrário. As noções de linguística, como as das diversas semiologias, que estudei na Universidade, levaram-me a encarar cada tipo de texto e de discurso como uma pilha de códigos cifrados a desconstruir. O que é muito útil, sobretudo nos anos de juventude, favoráveis a deslumbramentos puros e duros. O problema é que sem uma certa dose de encantamento também não se chega a aprender nada. E é isso que tem faltado no ensino

da Língua e da Literatura. Um bom professor é, antes de mais, um acendedor, alguém que ama as matérias que ensina ao ponto de ser capaz de contagiar esse amor. Há muitos professores assim, mas não são ainda a maioria – por isso é tão importante distinguir o trigo do joio, premiar a competência e reciclar a incompetência. Em vez disso, atira-se a alunos e professores um Tenebroso Lençol de Expressões Bojudas e Separatistas – a TLEBS, oficiosamente intitulada Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. A quem serve a TLEBS? Serve, de forma evidente, os únicos editores

**A TLEBS só serve para complicar o que é simples**

que têm os bolsos garantidamente recheados, sem riscos, ano após ano: os editores de livros escolares (que já se dão ao luxo de prescindir das livrarias e funcionar só por encomenda). Servirá de emprego farto a muitos explicadores de linguística. Serve para gastar mais dinheiro dos contribuintes - a reformulação dos programas é, em si, todo um programa de custos. E serve, claramente - já o vejo, nas infelizes cobaias de mais esta reforma - para substituir a indiferença dos jovens em relação à língua e à literatura por um sentimento activo de ódio.

As terminologias científicas

são instrumentos indispensáveis para um rigoroso recorte das matérias estudadas – mas são também a forma mais fácil de alardear uma cultura que se não possui. Tenho visto diversos (um já seria demasiado) professores de Português falando nesse pedagogês obtuso, empinado nas sebentas, para tentar ocultar a falta de conhecimento, convívio e entusiasmo pelos textos literários em si. Pergunta-se-lhes que livro ou livros andam a ler e balbuciam: «falta de tempo». Fala-se-lhes dos clássicos (nem é preciso ir à Grécia antiga, basta chegar à última esquina do século XIX) e percebe-se que, na melhor das hipóteses, ouviram falar. Ora as crianças e os jovens apanham o falso no ar e trituram-no – mesmo que isso acabe por representar uma auto-trituração. Para amarem a literatura, é preciso que alguém lhes demonstre que ela é feita com as tripas do corpo e da alma ou seja, que lhes faça ver a verdade de cada livro. Quem não tem uma relação quotidiana e autêntica com o que ensina não consegue ensinar nada. Como muitas e variadas vozes têm explicado, a TLEBS só serve para complicar o que é simples, criando uma barreira de fogo que impede os estudantes de chegar a atingir o prazer do que é genuinamente complexo. A TLEBS está para a língua e a literatura como os títulos académicos estão para os portugueses: doutores e engenheiros somos quase todos,

os poucos que sobram dão-se como assistentes ou assessores – depois vai-se a ver e de tanta e tão assessorada doutorice espreme-se um rame-rame improdutivo.

No sentido inverso desta obscura TLEBS, lança-se agora no Brasil uma nova editora, com o belíssimo e claro nome de «Língua Geral» - uma ideia que o escritor luso-angolano (e já também brasileiro de coração) José Eduardo

Agualusa, conseguiu concretizar, com as brasileiras Fátima Otero e Conceição Lopes. Esta língua geral nasce do cruzamento das cores singulares de cada uma das línguas portuguesas do mundo, e os primeiros títulos publicados - de escritores angolanos, brasileiros, moçambicanos, portugueses - aliam o valor literário à delicadeza gráfica. O requinte dos livros sobressai nas livrarias - o que é

obra felizmente difícil, porque a edição brasileira tem evoluído extraordinariamente nos últimos anos; os livros brasileiros são em geral objectos bonitos, apetecíveis - revelando um gosto e um saber que permanecem infelizmente muito escassos no mercado editorial português. No Brasil o amor pela língua, pelos livros e pela literatura não pára de crescer. Vá-se lá saber porquê.

## UMA PROPOSTA SALOMÓNICA

Rui Tavares\* | *Jornal Público* de 02/12/2006, Pág. 5

A TLEBS vai matar as nossas criancinhas. Não sabia? Vai penetrar naqueles encéfalos tenrinhos e secar-lhes os neurónios. Proteja os seus filhos. Caso contrário, ao fim de uma geração, ninguém mais falará português em Portugal. Você foi avisado por Miguel Sousa Tavares, Eduardo Prado Coelho, Vasco Graça Moura, Helena Matos, Maria Alzira Seixo e muitos outros: uma conspiração de linguistas motivados pelo ódio à língua portuguesa e a raiva à literatura inventou os epícenos e os nomes contáveis, vírus de uma epidemia de TLEBS que pode vir a ser pior do que a gripe das aves ou a pneumonia asiática, juntas.

A reacção pública à TLEBS - que, no mundo real, é a Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário - foi, mais uma vez, exemplar dos debates sobre educação em Portugal. Os comentadores do costume (e algumas adições) continuam viciados em criar o pânico a qualquer gesto, com uma desconfiança crónica dos técnicos e professores, e sempre prontos a investir no sensacionalismo e na confusão, a serviço de um suposto tempo em que as coisas eram evidentes e “se aprendia”. Como me dizia um amigo biólogo, repete-se aqui o fundo da discussão sobre Plutão: como toda a gente tinha aprendido que Plutão era um planeta, era forçoso que Plutão continuasse a ser um planeta para sempre, independentemente do que entretanto tivessem descoberto os astrónomos.

Do outro lado, temos uma comunidade técnica e científica assarapantada no meio do espaço público

como um bicho na auto-estrada. Ironicamente, os linguistas não são capazes de comunicar com a comunidade. Mas não lamentemos demasiado os académicos, que só têm de se queixar pelas suas culpas, principalmente quando a impotência desliza para o “não falem do que não sabem”, como fez Maria Helena Mira Mateus. Os académicos têm de entender que, quando está em causa a generalização dos seus saberes, não só é natural como desejável que as pessoas acabem “falando do que não sabem”. Ou falamos todos do que não sabemos, ou sucumbimos à ditadura tecnocrática - e se os especialistas querem ajudar ao debate a melhor maneira de o fazer não é exigir-lhe que termine. Além de que, se os linguistas tivessem pensado no resultado final, teriam feito bem em trabalhar menos e não mais: a TLEBS desce efectivamente a um nível minucioso que, como se viu, atrapalhou mais do que ajudou. Se eu fosse linguista, teria especial cuidado com este particular, porque já se chegou ao ponto em que Vasco Graça Moura conseguiu convencer as pessoas de que o linguista é o inimigo da língua e abomina a literatura. O que é uma especificidade portuguesa muito infeliz: nos EUA, por exemplo, basta ver a importância pública de autores como Steven Pinker e, de forma diferente, George Lakoff. A Linguística é talvez a disciplina das humanidades que mais evoluiu e que melhor diálogo tem com as ciências naturais: perguntem a António Damásio sobre os ecos entre o seu trabalho e o dos

linguistas, na neurologia, nas ciências cognitivas e na inteligência artificial. A Linguística ocupa um lugar-charneira no arquipélago dos saberes, o que explica parte das linhas de fractura na discussão da TLEBS: os linguistas são hoje uma espécie bem diferente dos seus restantes colegas das faculdades de Letras.

Acabamos então demonizando uma disciplina de ponta e, a acreditar nas últimas notícias, ferindo de morte a TLEBS. E para quê? Para voltar a uma terminologia obsoleta, divergente da utilizada no maior país de língua portuguesa e que não é menos específica nem complicada do que a TLEBS? Não haverá então nada que se aproveite desta discussão?

Claro que há. Há um aspecto que me intriga e estimula: esta tensão fundamental entre os que defendem a prioridade ao estudo da língua e os que defendem a prioridade à literatura. Para uns é essencial conhecer os alicerces, os tijolos e as traves-mestras da língua; para outros, habituar-se a passear pelos palácios da literatura. Por experiência pessoal, sou sensível ao argumento de Vasco Graça Moura de que o domínio da língua vem depois do entusiasmo da leitura, como quem diz:

**HÁ UMA TENSÃO FUNDAMENTAL que me intriga e estimula: para uns é essencial conhecer os alicerces, os tijolos e as traves-mestras da língua; para outros, habituar-se a passear pelos palácios da literatura**

levem-nos a visitar o mosteiro da Batalha, em vez de lhes dizerem o que é um arcobotante. Por outro lado, quem ainda não esqueceu o último grande pânico a propósito dos níveis de literacia compreende que se os estudantes desconhecem os materiais de que é feita a língua não só nunca atingirão as alturas do mosteiro da Batalha (ou d'Os Maias), como terão dificuldades em ler um artigo de jornal ou em escrever uma carta de reclamação. Mas que devemos, então, ensinar-lhes: a engenharia, a arquitectura ou a decoração de interiores da língua portuguesa? A resposta a essa pergunta é outra pergunta: desde quando uma coisa nos obriga a prescindir da outra?

Este momento é o ideal para uma proposta salomónica. Em vez de termos apenas uma gaveta, a que se chama Língua e Literatura Portuguesa, para volta e meia assistirmos a uma nova batalha pela porção que deve caber a uma e a outra, deveríamos finalmente dar a dignidade merecida às duas matérias.

De um lado, teríamos a Literatura, não só pelo benefício que dela resulta para a língua, mas reconhecendo a centralidade das letras na cultura universal. Os clássicos da literatura em Língua Portuguesa continuariam a ser o núcleo fundamental desta disciplina, mas tampouco há razão para excluir dela alguns clássicos fundamentais em tradução - Cervantes, Shakespeare ou Tolstoi. Além disso, desobrigada do estudo linguístico aprofundado, sobriaria algum espaço para iniciar experiências de escrita criativa e estimular o talento literário. Idealmente, poderia aflorar as outras artes: penso em drama, música ou cinema.

Do outro lado, a Linguagem. Mais uma vez, o eixo central seria a Língua Portuguesa, mas não nos deteríamos aí. Desde os saberes clássicos com contributos pragmáticos - a retórica, a gramática e a dialéctica - à análise de discurso, à construção de

argumentos e às distinções entre fonética, morfologia e sintaxe (ou entre dialectos e idiomas, tão incompreendida), há aqui muito de fundamental para os dias de hoje. Saber interpretar e analisar; conhecer a história dos *media* e o

panorama linguístico do mundo - temas importantes e entusiasmantes de ensinar e aprender. Ajudando a combater o analfabetismo funcional e a melhorar os níveis de literacia sem se poder ser acusado de "matar" o gosto pela fruição estética ou roubar espaço aos clássicos da literatura.

Ao contrário do que se diz, não é de agora que vivemos na sociedade da comunicação. Os humanos respiram comunicação e cultura, como respiram oxigénio, e provavelmente desapareceriam sem elas. Duas disciplinas diferentes não são de mais para os desafios de um estudante médio. Por um lado, ampliar e sofisticar a sua cultura geral, pelo contacto com os melhores exemplos históricos da literatura e mesmo das restantes artes. Por outro, ganhar ferramentas de análise e construção do discurso nos seus vários níveis. Não temos de excluir uma opção pela outra - nem devemos.

*\*Historiador*



## NOVA TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA

JL, Educação n. 943 de 22/11 a 5/12/2006, Pág. 1 e 2

### A TLEBS foi aprovada em 2004, quando Maria do Carmo Seabra foi ministra da Educação, no Governo de Santana Lopes

Decorreram quase dois anos desde que, em Dezembro de 2004, foi publicada a portaria que aprovou a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). Quase terminado o período experimental previsto pelo diploma (embora o Ministério da Educação prefira não antecipar datas de entrada em vigor), verifica-se que o processo não passará sem polémica. Depois do artigo de Maria do Carmo Vieira publicado no último **JL/Educação (25/10/06)**, voltamos a abordar o tema, ouvindo várias individualidades de algum modo ligadas ao tema (Álvaro Gomes, Gastão Cruz, Joaquim Crecial e Paulo Feytor Pinto). Publicamos ainda a reacção de João Costa ao referido artigo de Carmo Vieira e ainda a resposta desta. Apresentamos também um breve glossário das principais transformações introduzidas pelo TLBES

### GLOSSÁRIO DA MUDANÇA

**Bibliografia** - Um bom instrumento de trabalho poderá ser a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara. *A Gramática da Língua Portuguesa*, de Maria Helena Mira Mateus e outras, tem um extenso capítulo sobre o tema, assinado por Alina Villalva. Recentemente saiu também *Inovação Lexical em Português* (Edições Colibri), de Margarita Correia e Lúcia San Payo de Lemos. Do ponto de vista crítico, a Porto Editora acaba de lançar *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa – 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário* (Porto Editora).

**Campo lexical e campo semântico** - As unidades lexicais podem agrupar-se pelas relações semânticas que se verificam entre si, para referir um conceito conceptual.

**Coesão** - Um texto, para assegurar a sua coesão, faz uso de mecanismos

lexicais e gramaticais que permitem estabelecer uma fronteira entre uma sequência de frases.

**Coesão interfrásica** - Entre os aspectos linguísticos que contribuem para a organização textual poderemos assinalar aqueles que criem relações de interdependência semântica por meio de um processo gramatical: a utilização de conectores.

**Coesão lexical** - É um dos mecanismos de conectividade que contribui para a unidade do texto, operando através de um conjunto de relações a nível do léxico por dois processos: a) repetição; b) substituição.

**Coesão tempo-aspectual** - Do ponto de vista temporal, um texto coeso e coerente deve estruturar os acontecimentos respeitando as situações do mundo que conhecemos. Este tipo de coesão

estrutura-se de diversas maneiras: a) conexões frásicas (ex: Quando a Beatriz acordou, levantei-me.); b) advérbios/expressões adverbiais (ex: Hoje vou às compras. Depois de amanhã, vou ao cinema); c) grupos nominais (ex: Ele ficou a estudar toda a tarde); d) grupos preposicionais de valor temporal (ex: Após o dia de amanhã, estarei ocupada); e) datas; f) utilização correlativa de tempos verbais; g) Expressões que assinalam a organização de acontecimentos.

**Deixis** - Nos casos em que uma frase se constrói incluindo um contexto situacional extralinguístico (e não meramente textual), encontramos perante uma situação de *deixis*. Os elementos lexicais que instauram a deixis são: grupos preposicionais; advérbios; verbos; pronomes; determinantes e afixos.

**Grafia** - Descrevem-se neste domínio os diversos sistemas de escrita e os sinais auxiliares da escrita.

**Hiperonímia/hiponímia** - Conceitos associados à relação hierárquica de inclusão entre duas unidades lexicais. Verifica-se quando o sentido do termo genérico (hiperónimo) está incluído no do termo mais específico (hipónimo), podendo o primeiro substituir o segundo em todas as circunstâncias.

**Historial** - A aprovação, inicialmente a título de experiência pedagógica, da Nomenclatura Gramatical Portuguesa pela Portaria nº 22664, de 28 de Abril de 1967, correspondeu, a seu tempo, a um assinalável esforço de conciliação entre as exigências científicas e as necessidades pedagógicas sentidas a nível dos ensinos primário e secundário, bem como a um inegável contributo para a defesa e valorização da língua portuguesa. Contudo, desde então, em especial devido aos avanços proporcionados pelo desenvolvimento da linguística enquanto ciência, a Nomenclatura Gramatical Portuguesa foi, progressivamente, acusando a usura do tempo, tendo deixado, há muito, de constituir referência para a solução de problemas que têm vindo a ser identificados no campo de ensino da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere à constituição de uma terminologia especializada, apta a instituir e a descrever os factos linguísticos, permitindo a criação de instrumentos de

trabalho reconhecíveis por professores e alunos, delimitando o conhecimento pedagogicamente válido na área da linguística.

Daí que, em 1997, tenha tido início, no âmbito do projecto FALAR (Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em Rede), da responsabilidade do Departamento do Ensino Secundário, tendo por objectivo a formação de professores de Português, ao nível nacional, um conjunto de acções, amplamente participadas (foram envolvidos cerca de 15000 professores dos ensinos básico e secundário), com vista à identificação de necessidades e lacunas. Em resultado da discussão pública gerada em torno dos documentos consequentes àquelas acções, foi constituído um grupo de trabalho integrado por representantes de departamentos do Ensino Secundário e da Educação Básica e da Associação de Professores de Português, por professores do ensino secundário, em exercício de funções lectivas, e por especialistas do ensino superior, que, levando em conta toda a documentação até então produzida e atingido o consenso e entre as partes envolvidas, elaborou uma proposta de Terminologia Linguística.

**Holonímia/meronímia** - São conceitos associados a uma relação de parte-todo entre duas unidades lexicais, implicando pertença. O termo que significa o todo não impõe os seus traços semânticos ao termo considerado a sua parte.

**Lexicografia** - Nesta secção do TLBES faz-se a descrição dos

diversos tipos de dicionário, bem como da sua estrutura interna.

**Linguística Descritiva** - Um dos quatro domínios do TLBES. Inserem-se nele os aspectos relativos à Língua Portuguesa enquanto língua específica. Divide-se em sete subdomínios: Fonética e fonologia; morfologia; classes de palavras; semântica lexical; semântica frásica; pragmática e linguística textual.

**Modalidade** - A modalidade é uma categoria gramatical, que consiste na «gramaticalização das atitudes e opiniões dos sujeitos». Constituem-na o número, a pessoa, o tempo, a modalidade, etc., e é criado um enunciado com significação global. Para que a modalidade seja analisada nos enunciados, são necessários dois constituintes: o predicado e seus argumentos (número, pessoa, tempo), bem como a relação entre estes. A modalidade exprime a atitude do locutor, de forma gradativa, face ao conteúdo proposicional do enunciado por si produzido e/ou face ao seu interlocutor; comporta ainda valores de necessidade e de possibilidade, que se relacionam entre si de forma equivalente.

**Neologia** - Processo linguístico relacionado com as criações materiais e conceptuais que vão surgindo nas sociedades de todos tempos, levando à constituição de novas unidades lexicais (neologismos) para designarem essas criações.

**Nomes** - As expressões nominais organizam-se em torno de um

núcleo nominal, habitualmente associado a um nome. Este pode aparecer junto de outros elementos do grupo nominal, designadamente o determinante/quantificador ou o grupo adjetival. Os nomes são: comuns (abstractos, concretos, contáveis, não contáveis, colectivos, sobre-comuns, epicenos, animados, não animados, humanos e não humanos) ou próprios.

**Paratextos** - Designam-se assim os elementos textuais que não se incluem no texto principal da obra, mas conduzem o leitor na recepção desta e na decifração da sua significação. São eles: título, índice; prefácio; posfácio; nota de rodapé e bibliografia.

**Polissemia** - Este termo designa a natureza significativa de unidades lexicais que, apesar de terem um só significante, admitem vários significados. O conceito de polissemia opõe-se ao de monosemia.

**Pronomes relativos e quantificadores** - Os pronomes relativos com antecedente têm um funcionamento sintáctico bivalente: por um lado, funcionam exteriormente à frase subordinada que introduzem, estabelecendo uma relação entre esta e o termo antecedente que modificam; por outro, no interior da frase que introduzem, desempenham uma função sintáctica, o que os distingue dos conectores habituais. No seio da frase subordinada que introduzem, a qual se relaciona com um antecedente,

os relativos podem desempenhar diferentes funções sintácticas (sujeito, complemento directo, indirecto, preposicional, adverbial, do nome). Tal como os pronomes relativos, os quantificadores relativos assumem a função de conectores, na medida em que asseguram a ligação da frase subordinada. Os quantificadores relativos flexionam-se em género e número, de acordo com o nome sobre o qual incidem do ponto de vista sintáctico (cujo/a; quanto/a).

O antecedente de um relativo funciona como um elemento referencial para o qual o relativo remete, dado este último não possuir referência autónoma. Os antecedentes que uma frase subordinada relativa pode retomar e determinar apresentam as configurações seguintes: um grupo nominal; um grupo adverbial; um grupo preposicional; toda uma frase.

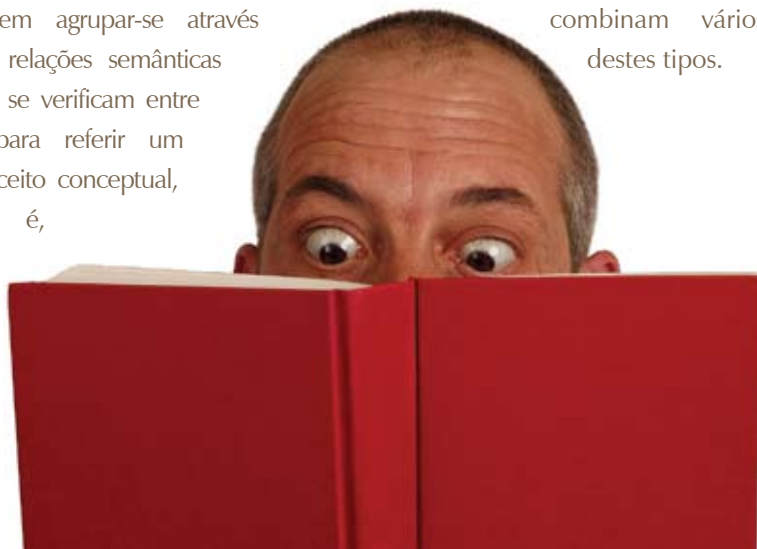
**Semântica Lexical** - As estruturas lexicais designam a organização interna do léxico de uma língua, segundo critérios específicos do sistema que essa língua constitui: fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos e semânticos. Em termos semânticos, as unidades lexicais podem agrupar-se através das relações semânticas que se verificam entre si para referir um conceito conceptual, isto é,

partilham uma zona de significação comum, o que constitui um campo lexical. Por outro lado, as unidades lexicais podem agrupar-se por traços semânticos comuns, em contexto, em torno de um conceito-chave, o que constitui um campo semântico.

**Tipologia textual** - A formação de um texto é assegurada por mecanismo dos quais fazem parte a continuidade-progressão, a coerência e a coesão, que resultam do encadeamento de frases relacionadas com um dado tema e com uma intenção global de comunicação. Essas frases são relacionadas com um dado tema e com uma intenção global de comunicação. Essas frases são ligadas por marcas linguísticas que fornecem ao destinatário informações sobre as relações que as frases vão estabelecendo entre si. Existem seis tipos de protótipos textuais:

- argumentativo;
- descritivo;
- dialogal-conversacional;
- expositivo-explicativo;
- injuntivo-instrucional;
- narrativo.

Geralmente, os textos combinam vários destes tipos.



## A PEDRA FILOSOFAL

Álvaro Gomes | JL, Educação n. 943 de 22/11 a 5/12/2006, Pág. 2

1. A ciência é dinâmica e a *Linguística* é um fascínio. As suas várias perspectivas constituem focos iluminantes na formação dos professores (em especial, de línguas). Mas o *terramoto* que a TLEBS desencadeia, incluindo discutíveis opções *científicas*, reside sobretudo nos planos *pedagógico-didáctico*, *institucional*, *económico* e *político-cultural* – planos que tenho desmontado em contextos vários (em longas entrevistas - à RTP I, à Antena I, ao DN, ao EDUCARE, etc., entrevistas de que, até agora, vieram a público apenas brevíssimos relâmpagos); na «Nota Explicativa» à *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa* - Porto Editora, 2006; na revista *2Pontos*; etc.

2. A TLEBS agita-se, aliás, em atmosfera de estranho aroma a censura. Exemplifico: uma intervenção minha no jornal das 13H00 (5.Out., RTP1 - breves segundos de um depoimento de mais de uma hora) foi o único tema «rasurado» nos noticiários seguintes. Algo pior ocorreu com uma reacção minha à intervenção (a meu ver, penosa) que uma responsável da TLEBS divulgou no *Público* (7.Out.) e no *Sol* (8.Out.). Respondi nesse mesmo dia. Nem o *Público* nem o *Sol* se dignaram publicar a minha reacção. Foram *ringue* de uma posição unidireccional, mas não deram palco à voz contraditória. Quem tem medo da *Liberdade*?

3. Se me tenho mostrado hostil à TLEBS, é porque nela vejo *sapatos de adulto para pezitos de criança*. Como lembrei em obra recente (*Blues pelo Humanismo Educacional?*, 2006, p. 12), nenhum pediatra diz a uma criança: «- *O menino foi acometido por uma crise gastromixorreica*». Dir-lhe-á, provavelmente: «- *Dói a barriga, dói? Onde dói?*» Será que esta «*linguagem*» faz dele um «médico» menos credível ou, pelo contrário, ao *de[sc]odificar* o *jargão* científico, apenas demonstra que se trata de alguém mentalmente... são? Deixem que os pezitos das crianças calcem sapatinhos (linguísticos) à sua medida. E até, se necessário for, linguisticamente *ortopédicos*.

4. Quando responsáveis advogam que a TLEBS é fundamental para uma escrita correcta, Sá de Miranda, Camões ou Pessoa devem *sorrir*... Se tivessem sido



mergulhados neste *magma* terminológico, acaso teriam sucumbido, enjoados ou arrastados na enxurrada conceptual que ela comprime e exprime.

5. E quando outros responsáveis afirmam que «a *TLEBS* é para professores», nada acrescentam ao que eu próprio tenho escrito. Mas esquecem duas coisas: não dizemos TL («*Terminologia Linguística*» - ponto final), mas TLEBS. Ora, é a segunda parte desse título – «*para os ensinós básico e secundário*» (!) – que tenho vindo a contestar.

6. Mais: a TLEBS, porque pouco acrescenta ao índice de um qualquer dicionário de *Linguística*, é perigosa (para crianças) e redundante (para professores). Nem é porto de partida, nem é ponto de chegada. Nem sequer é uma «*nova terminologia*», mas uma «*nova e voluntarista teimosia*» em *emplastrar* os ensinós básico e secundário com pastosas *nomencla(tor)turas* que, salvo um ou outro aspecto mais fecundo, não devem, à *letra*, ser usadas nestes níveis de ensino. Mas a transposição *directa* e *pari passu* de conceitos mal geridos e digeridos está já em curso. O que é, simplesmente, obsceno.

7. Nada tenho contra o uso de *metalinguagens*. Mas estas são como o Sol; tanto ilumina como, se olhado *directa* e fixamente, cega. Adivinha-se, pois, uma *cegueira educacional*. Como lembrei naquela obra: *Que estranha língua nacional é esta, que em vez de agregar, segrega? Em vez de encantar, acantona? Em vez de atrair, trai?*

8. Sobre a fragilidade científica de algumas das opções da TLEBS, muito haveria a dizer. Mas tomemos um mero exemplo. Nada há que permita a alguém insinuar, sem abuso, que rejeito o designador «*nome*» (já o usava em obras minhas de 1977!). Mas, quando,



recentemente, Filomena Viegas convocava João de Barros como *auctoritas* nesta decisão da TLEBS, parecia ignorar os usos mítico-teológicos de *tò onoma* e de *nomen* (com milhares de anos), os lógicos, os filosóficos, os literários... Inacreditável!

9. Quem dá a estas Damas e Cavalheiros o direito de imporem algo que não é apenas do domínio de «especialistas», mas uma questão social? Compreende-se. É que a *Grammatica da lingua portuguesa, com os mandamentos da santa mãe igreja...* (de João de Barros, 1539), parece deixar claro que o *nomen* se funde no *numen* (divindade). Ora, ao “*decapitar*” o “*substantivo*” – manifestação da aristotélica *ousia protê* –, a TLEBS guilhotina uma das mais densas palavras da língua. Levasse a TLEBS às últimas consequências a sua

gesta, saneando todas as designações equivalentes, e corporizaria a concentracionária sociedade descrita por Orwell. As *nomenclaturas* (*nomenclator* era o escravo que «procedia à chamada») e as *guilhotinas* não são *enfeite de iluministas*, mas efeito de *pseudo-iluminados*.

10. Tudo isto seria mero pormenor, no plano *micro*, se não fosse *pedra filosofal* da cidadania, no plano *macro*. Humboldt avisou-nos (e nem Saussure nem Hjelmslev o infirmam): as línguas não são *weltbild* (etiqueta), mas *weltansicht* (visão), plural. Por isso a *Liberdade* não é apenas um *nome* ou uma *nomenclatura*. É um fenómeno *substantivo*. Pluralmente articulável, mas... muito singular.

## BREVE REFLEXÃO SOBRE A GRAMÁTICA

Gastão Cruz | JL, Educação n. 943 de 22/11 a 5/12/2006, Pág. 3

Tantas são já as vozes que se levantam contestando a utilidade da introdução no ensino básico e secundário de uma nova terminologia linguística, portadora de um nome quase tão horrendo (TLEBS) como algumas das designações nela propostas, que não valeria talvez a pena insistir no tema. No entanto, uma vez que várias pessoas surgiram igualmente em defesa do «monstro», como foi chamado (qual orçamento, gordo e esbanjador - neste caso, de palavras), acrescentarei duas ou três reflexões ao que tem sido dito.

Não irei, mais uma vez, listar expressões aberrantes, abundantemente citadas em diversos artigos, como «modificador de nome apositivo do tipo frásico», que só poderão complicar até ao absurdo o estudo da língua pelos jovens

estudantes. Mas quero sublinhar que, por muito que o Presidente da Associação Portuguesa de Linguística queira convencer-nos do contrário (v. *Público*, 15 Nov. 2006, Cartas ao Director), tudo isto se relaciona com a responsabilidade que os chamados «linguistas», aparentemente ávidos de um protagonismo exibicionista e novo rico, e secundados por uma dita Associação de Professores de Português, tiveram na quase total e catastrófica expulsão da literatura dos programas.

Sempre tive a opinião, mesmo na remota década de 1970, quando uma outra moda, então vigente, praticamente a banuiu, de que a gramática é essencial, não apenas para o conhecimento da língua, mas para a análise dos textos literários. Penso, porém, que a terminologia, tal como existe,

nomeadamente, no magnífico volume elaborado por Lindley Cintra e Celso Cunha, é a adequada e suficiente para o efeito. Fui professor de Inglês durante muitos anos e não imagino que pudesse passar pela cabeça de alguém substituir a terminologia simples e clara que sempre tem sido utilizada por designações bizarramente compostas, em alguns casos, por seis ou sete palavras.

Resumindo: se se quer melhorar o ensino do Português, fortaleça-se nele o estudo da literatura e mantenha-se a terminologia gramatical, não do salazarismo, como há quem demagogicamente já diga, mas a que continua a ser, hoje, usada, com proveito, também nas línguas estrangeiras que nos são acessíveis.

## AS DÚVIDAS DO INÍCIO

Joaquim Cracel | JL, Educação n. 943 de 22/11 a 5/12/2006, Pág. 3

Sou professor de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico e de Português do Ensino Secundário. Estive envolvido na experiência pedagógica piloto da TLEBS no ano lectivo 2005/06. Foi uma experiência dignificante (nem eu nem os meus alunos nos sentimos «cobaias» ou ficámos traumatizados...).

Rapidamente verifiquei que a TLEBS acciona uma mudança nos saberes e nas práticas: é necessário reformular e substituir termos e conceitos da tradição gramatical e rever e alterar métodos de trabalho na aula. Não escondo que a ignorância a as dúvidas provocaram, e ainda provocam, algum desassossego. Mas o início de um percurso inovador e arrojado tem estas «desvantagens». É necessário tempo para nos adaptarmos... E, na verdade, ainda há muito a harmonizar!

Os «espíritos abertos» estudam, comparam, analisam, avaliam, criticam e concordam ou não. Tem-se assistido, na comunicação social, a ataques à TLEBS. Considero totalmente inadequado o tom sarcástico e ofensivo de alguns discursos e a maioria das afirmações e exemplos apontados, na tentativa de «denegrir» a nova terminologia linguística, provam que quem fala ou escreve, salvo uma ou outra excepção, «não domina a matéria».

Atacar ou refutar, só por si, não nos levará a lado nenhum. Por isso, não quero seguir esse caminho. O que seria útil, isso sim, era a realização de debates alargados a todos os intervenientes (linguistas, professores, pedagogos, psicólogos, especialistas da educação, alunos, etc.), onde claramente fossem

demonstradas as vantagens e as desvantagens da TLEBS nas aulas de Língua Portuguesa e Português.

Estou convicto de que as vantagens superarão largamente as desvantagens. De facto, a nova terminologia linguística é lógica, sólida e necessária. Contribui para a dinamização das aulas de forma científica e didacticamente fundamentada. Permite uma constante articulação entre a morfologia, as classes de palavras, a sintaxe, a semântica e a pragmática, o que enriquece a análise gramatical e ideológica dos discursos orais e escritos. Encoraja uma análise multifacetada do texto literário (ao contrário do que alguns afirmam). É certo que nós, professores, teremos de prestar muita atenção à transposição didáctica de vários termos e conceitos que a TLEBS propõe. Teremos de saber seleccionar o que deve ser ensinado para os alunos aprenderem. Se nos limitarmos a «encher» os alunos com definições e nos preocuparmos, apenas, com a «etiquetagem correcta», os resultados não serão positivos. Mas se formos capazes, e acredito que sim, de reorientar saberes enraizados, de assimilar a inovação, de encontrar novas práticas na sala de aula, descobriremos na nova terminologia linguística um instrumento valioso de trabalho.

Sou pela mudança quando a mudança é útil, adequada e exequível. Confio no rigor, na competência e na enorme sabedoria das pessoas que elaboraram e propuseram a TLEBS. Acredito nas potencialidades didácticas da TLEBS (não como um acto de fé, mas de convicção).



## DISCUTA-SE... É A ALTURA!

Pedro Feytor Pinto | JL, Educação n. 943 de 22/11 a 5/12/2006, Pág. 3

Há pelo menos treze anos que nas sucessivas Direcções da APP se discute recorrentemente a questão da terminologia a utilizar pelos professores de Português na abordagem daquela área a que tradicionalmente temos chamado Gramática.

Tal preocupação prende-se, em primeiro lugar, com o facto de, nos últimos 30 anos, termos assistido a uma deriva terminológica que tem levado à utilização, em simultâneo, de designações como «nome» e «substantivo», «sintagma nominal» e «grupo nominal», «artigo», «determinante» e «determinante artigo», «complemento directo» e «complemento de objecto directo», entre muitas outras. Em segundo lugar, o único documento regulador deste tipo de terminologia alguma vez aprovado oficialmente em Portugal, a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP), de 1967, há muito não dá conta dos enormes avanços na reflexão linguística registados desde então. Bastará realçar que há 40 anos não havia no nosso país licenciaturas, mestrados ou doutoramentos em estudos linguísticos e que a própria NGP se centrava apenas na morfologia e na sintaxe consideradas as únicas partes da gramática.

Talvez devido à deriva terminológica e ao facto de a NGP não responder adequadamente às necessidades, verificou-se ao longo das últimas décadas uma mais ou menos generalizada ausência, na aula de Português, da reflexão explícita sobre as regras de funcionamento da língua. Os resultados desta situação estão à vista. A introdução da nova terminologia, agora em experimentação, poderá (e deverá) constituir uma oportunidade para o sistema educativo devolver a esta reflexão o importante papel que pode desempenhar no desenvolvimento de competências comunicativas.

Por fim, a Direcção da APP considera que a revalorização do ensino da gramática, com

instrumentos actualizados e uniformes, não constitui um fim em si, nem, muito menos, tem por objectivo uma propedêutica de estudos universitários nesta área, mas deve antes estar ao serviço do desenvolvimento das competências da oralidade, da leitura e da escrita. Dito de outro modo, a reflexão sobre o funcionamento da língua interessa-nos essencialmente como instrumento que permite aos alunos, dos diferentes níveis de ensino, ouvir, falar, ler e escrever melhor.

No entanto, a APP não sabe ainda se esta terminologia é a terminologia de que o sistema educativo tem necessidade. Por isso, temos apoiado activamente as duas fases da sua experimentação - a experiência piloto, em 2005-06, e a experiência generalizada, em 2006-09 - para que, no final, linguistas e professores do ensino básico e secundário possam sugerir ao Ministério da Educação uma versão final para o documento que tanta falta faz, há já tanto tempo. É pois o momento de analisar, experimentar, discutir para que, no fim, se possa melhorar. A própria Direcção da APP já apresentou à tutela, em Janeiro de 2006, uma primeira proposta de revisão.

Tendo em vista a execução desta importante fase da normalização do ensino da gramática no nosso país, importa ter presente que uma terminologia não é um programa de ensino, não é um documento orientador de práticas dos professores e dos alunos. Assim, acertadamente, o documento em experimentação não apresenta qualquer indicação acerca do ano ou nível de ensino em que este ou aquele termo deve ser trabalhado. Tal função cabe única e exclusivamente aos programas em vigor desde 1991, no ensino básico, e desde 2003, no ensino secundário.

*\*Associação de Professores de Português*

## PERPLEXIDADES

João Costa\* JL, Educação n. 943 de 22/11 a 5/12/2006, Pág. 4

Maria do Carmo Vieira tem-se assumido, nas suas imensas tomadas de posição, como uma apaixonada pela língua portuguesa e defensora da qualidade do ensino. Não há jornal, rádio, canal de televisão que não lhe peça a opinião sobre temas relacionados com o ensino do português. Sabemos que as paixões nos podem cegar e impedir raciocínios metódicos e claros, o que justificará alguma irreflexão nalgumas reacções. No entanto, o seu artigo mais recente, publicado no JL, deixou-me verdadeiramente perplexo.

Apresenta-se como uma defensora do ensino da gramática, o que é louvável, mas como uma feroz crítica da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário, baseada em exemplos retirados deste documento. A minha perplexidade advém do que se lê do entendimento feito do que é ensinar gramática e, sobretudo, do seu conhecimento de gramática. Vejamos:

1. Sugere Maria do Carmo Vieira que o advérbio é designado modificador na TLEBS. Esta docente não entende, portanto, a diferença básica entre classes de palavras e funções sintáticas. Não sabe que advérbio é uma palavra que pode desempenhar a função de modificador. Estranho este desconhecimento, que é pressuposto à entrada do 2º ciclo. Desconhece também as distinções entre advérbios de frase (disjuntos) e advérbios de predicado (adjuntos), dentro dos quais a TLEBS lista classes semânticas tradicionais. Estranho este desconhecimento, que é básico para qualquer conhecedor do funcionamento do português.

2. Maria do Carmo Vieira acha que ensinar gramática é ensinar os alunos a debitar uma lista interminável de subcategorias de classes de palavras, desconhecendo que as subclasses só são relevantes para a identificação de contrastes ou para instrumentalizar em contextos específicos de uso. Estranho este desconhecimento, crucial para a prática docente, que se deve pautar por uma construção gradual do conhecimento.

3. Maria do Carmo Vieira não entende que um pronome é, como o nome indica, o que ocorre em vez do nome, pelo que tratar *muitos* (em muitos livros) a par de isto é errado e confuso. Estranho

este desconhecimento, uma vez que a distinção entre pronomes, por um lado, e quantificadores e determinantes, por outro, é feita na gramática de tradição greco-latina e na Filosofia da Linguagem.

4. Maria do Carmo Vieira não sabe que o sujeito não-referencial presente em línguas como o francês e o inglês é designado expletivo, sendo, portanto, natural a sua referência, em termos semelhantes, no português. Desconhece, também, os documentos orientadores para o ensino do português, que não fazem referência a este termo.

5. Qualquer falante do português saberá estabelecer relações de significado entre *aposto* e *apositivo*. Desconhece Maria do Carmo Vieira o que unifica o aposto e a modificação restritiva e talvez desconheça que o facto de não se mostrar, de forma sistemática, as semelhanças e diferenças entre os dois tipos de modificação numa hierarquia de informação coerente pode estar na base de tantas dúvidas em domínios tão básicos como a pontuação.

Todo este desconhecimento me deixa perplexo!

Felizmente, não é representativo do sólido conhecimento de gramática de muitos professores de português, que dominam conceitos e métodos, que ensinam de forma sistemática e relacionam o conhecimento gramatical com as competências de leitura, escrita e oralidade.

O contributo de Maria do Carmo Vieira é, portanto, evidente. Tentar criar mais uma polémica, mas, desta vez, com uma paixão estranha, porque ama e defende o que desconhece.

\*Presidente da Associação Portuguesa de Linguística,  
Professor e investigador na Faculdade de Ciências  
Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa



## **A RESPOSTA DE MARIA DO CARMO VIEIRA A JOÃO COSTA**

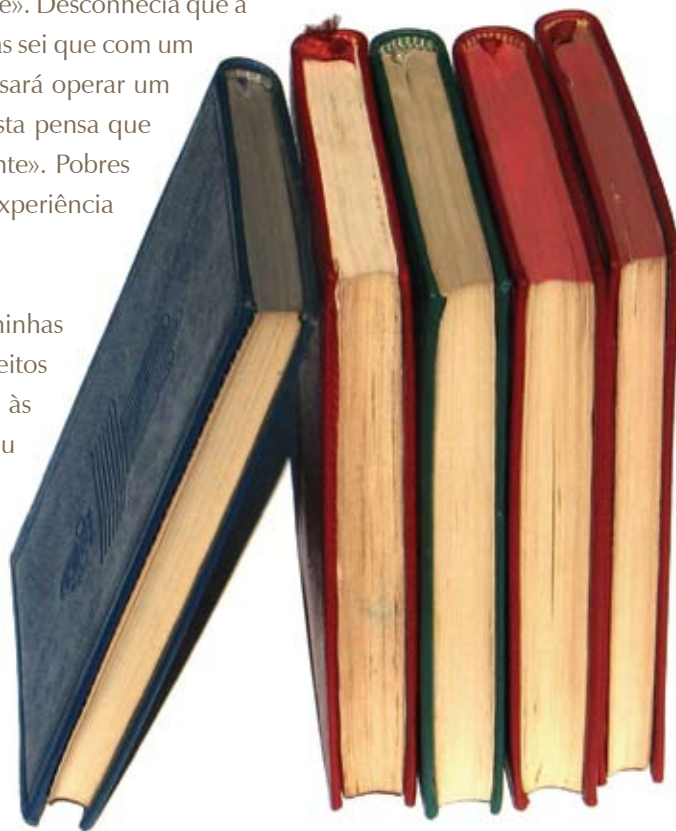
JL, Educação n. 943 de 22/11 a 5/12/2006, Pág. 4

### **OS ALUNOS COMO COBAIAS**

Não sei se João Costa conhece a frase de Henri Thoreau, «Resiste muito. Obedece pouco». Confesso o seu eco nas minhas atitudes públicas, em relação ao ensino do Português, por não abdicar de pensar pela minha própria cabeça. É essa postura que causa perplexidade a João Costa, e outros, levando-o ao desnorte de um discurso marcado pela irritação mal disfarçada, pela má-fé e por algum desconforto. Manda a sensatez que não o iguale e que continue uma voz incómoda, apesar das atitudes daqueles que; pelo medo ou pela sua desonestidade intelectual, me pretendem silenciar.

É consternada que lhe digo, João Costa, que a sua perplexidade irá manter-se e, quem sabe, intensificar-se. Ela manifestou-se inicialmente, como se deve lembrar, por e-mail, aquando das petições que coloquei na Internet, alertando a primeira para a mediocridade dos novos programas e dos manuais deles decorrentes e a segunda para os exames de Português com textos literários, e outros, interpretados através de cruzes e verdadeiros e falsos. Recentemente, as minhas declarações na Antena 1 e o meu artigo no JL, sobre a malfadada Tlebs, foram de novo motivo para referir a sua perplexidade, mas a que juntou novidades até aqui não exploradas no seu discurso: a medicina e a componente política. Fiquei, pois, a saber, ouvindo a Antena 1, que terei «de esperar por eleições para votar num governo que possa alterar programas» e que, ao não aceitar leccionar a Tlebs aos meus alunos, serei «como um médico que se recusa a operar um doente». Desconhecia que a Tlebs fizesse parte do programa do governo socialista, mas sei que com um diagnóstico incorrecto, nenhum cirurgião consciente ousará operar um doente. Como mau «médico», que parece ser, João Costa pensa que a Tlebs será a «operação» que trará a salvação ao «doente». Pobres alunos, uma vez mais, destinados a cobaias de uma experiência sem futuro.

Num gesto consciente e sensato, não usarei, nas minhas aulas, o tecnicismo estéril e confuso da maioria dos conceitos «inovados» pela Tlebs, como no passado não aderi às árvores da Gramática Generativa, moda que durou pouco tempo e que foi sendo gradualmente esquecida. Continuarei também a repudiar o argumento mastigado e remastigado de que sou «resistente à mudança», uma vez que a mudança, por si só, não é um factor positivo, já que poderá conduzir a uma situação pior do que a anterior. Esta última é, infelizmente, a situação que vivemos no ensino da disciplina de Português.



## TERMINOLOGIAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS

Rui Vieira de Castro | Jornal "a Página" de 12/2006, Pág. 14

### Algumas notas [1]

Nos últimos tempos, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) tem vindo a ser objecto de um significativo número de textos na comunicação social que sobre ela têm maioritariamente exprimido posições de pendor fortemente crítico. Tais textos, de natureza variada - crónicas, cartas de leitores, *cartoons*, etc. -, têm representado a Terminologia como texto hermético, estranho a uma tradição escolarmente consolidada, facto que a tornaria de difícil reconhecimento por professores e alunos e, nessa medida, não só ineficaz em termos pedagógicos como susceptível, até, de gerar efeitos indesejáveis no que diz respeito às formas de relação dos alunos com as línguas.

Este tipo de opiniões intersecta, de forma certa-

mente variável, convicções de professores, de alunos, de pais, de responsáveis pela coordenação pedagógica nas escolas, de associações profissionais, ainda que neste universo possam ser encontrados elementos de forte contradição.

O debate que parece desenhar-se em redor da Terminologia Linguística ganha, a meu ver, em ser aprofundado, sobretudo se ele puder ser situado no quadro dos problemas mais gerais do ensino e da aprendizagem das línguas, extravasando-se, assim, os limites estritos da questão terminológica. Tal debate, se conduzido com a serenidade e a espessura necessárias, poderá permitir que sejam equacionados aspectos relevantes da educação em línguas, assim se contribuindo para o aprofundamento da reflexão sobre uma área da educação reconheci-

damente relevante em termos individuais e sociais. Se estas condições forem preenchidas, talvez o espaço público deixe de ser menos colonizado por discursos que tendem a diluir as questões centrais em detrimento de questões periféricas ou que se estribam em pontos de vista meramente ideológicos sem qualquer base de sustentação séria, seja empírica seja teórica.

É neste quadro que me proponho, através de uma série de *polaroids*, analisar alguns problemas suscitadas pela existência de uma terminologia linguística no campo pedagógico, dos modos da sua concepção às formas da sua apropriação, dos seus princípios organizadores às escolhas que ela pode corporizar.

Fá-lo-ei a partir de um ponto de vista que gostaria de explicitar neste texto inicial: uma terminologia linguística

para uso escolar, quaisquer que sejam os contornos que apresente, do ponto de vista em que me coloco, é *um entre vários* instrumentos de trabalho. Um instrumento importante porque pode, por exemplo, contribuir para a instituição de uma linguagem comum ou para a delimitação de um universo de referência partilhável pelos profissionais. Mas, ainda e só, um entre muitos outros instrumentos.

Qualquer tentativa de reduzir as questões do ensino das línguas, designadamente do ensino do português, à questão da TLEBS ou qualquer tentativa de a fazer corresponder ao corpo de conhecimentos "legítimos" sobre as línguas relevaria, a meu ver, de uma profunda incompreensão seja, desde logo, das funções que uma terminologia deve assumir, seja do que significa ensinar e aprender línguas na Escola.



## UM EMPREENDIMENTO EQUÍVOCO

José Manuel Catarino Soares | Jornal "a Página" de 12/2006, Pág. 27

### Cuidado com a língua

1. Em Dezembro de 2004, por portaria, o Ministério da Educação "adoptou", a título de experiência pedagógica, uma "Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário" (TLEBS) elaborada em 2002. Este documento foi objecto de outra portaria e de duas circulares do mesmo ministério em 2005 e de uma "revisão" em Janeiro deste ano.

2. Apesar desta movimentada carreira oficial, só há uma semana tomei conhecimento deste documento e dos pormenores que acima ficaram registados. Mea culpa, porque, por dever de ofício, não posso nem devo ignorar este assunto. Agradeço pois às pessoas que começaram a discutir na praça pública; foram elas que me alertaram para o assunto. A maioria dos argumentos que tenho visto esgrimir passam, porém, ao lado do problema central, que se resume a três perguntas: a TLEBS é

útil? Os autores da TLEBS estão em condições de garantir que os termos que propõem aos professores dos ensinos básico e secundário reflectem os avanços da linguística? Cabe ao Ministério da Educação adoptar e promover terminologias científicas? A resposta é não, não e não. Vejamos porquê.

3. Está por provar qual a utilidade de elaborar uma terminologia linguística expressamente dirigida para os professores do ensino básico e secundário. Não faltam dicionários e enciclopédias, em português, sobre o assunto, que os alegados destinatários da TLEBS podem consultar. Cito os que utilizo: "Dicionário de Didáctica das Línguas" (R. Galisson e D. Coste, 1983), "Linguagem-Enunciação" (volume 2 da enciclopédia Eunadi, 1984), "Dicionário de Linguística e Fonética" (David Crystal, 1988), "Dicionário das Ciências da Linguagem" (O. Ducrot e T. Todorov, 1991), "Dicionário de Termos Linguísticos" (Maria

Francisca Xavier e Maria Helena Mateus, 1992). A própria diversidade de áreas e perspectivas que acolhem é instrutiva e educativa.

4. Admitamos, porém, para benefício da discussão, que nenhum deles contem o que os autores da TLEBS gostariam de colocar à disposição dos professores do ensino básico e secundário. Nesse caso, nada mais natural que nos oferecessem a sua obra pelos meios normais - todos menos os do pronto-socorro de uma portaria governamental.

5. Passemos à segunda pergunta. Não há unidade terminológica entre os linguistas contemporâneos, em consequência da falta de unidade teórica que existe em todos os domínios desta disciplina. "The present marketplace is thus a bazaar jammed with purveyors offering a kaleidoscopic array of theories" (Ronald W. Langacker, "Foundations of Cognitive Grammar" vol. 2, p.viii). "And of course, generative theory itself has both evolved

(occasionally in the direction of reasonableness) and diversified into a unruly gaggle of subtheories" (ibidem). O diagnóstico é certo e, embora feito em 1991, não perdeu actualidade. Mas se assim é, que sentido tem pretender que os professores dos ensinos básico e secundário exibam em matéria de terminologia linguística uma uniformidade de critérios de que os linguistas (na sua maioria professores do ensino superior) prescindem, ainda que a contragosto, em nome de valores mais altos, como os do amor à verdade e da probidade?

6. Resta a última e mais importante pergunta. Incumbe ao estado incentivar e apoiar a investigação científica (e a criação artística) por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, a elevação do nível cultural do país e a melhoria da qualidade de ensino. Não lhe incumbe imiscuir-se em matéria do foro científico, como é o caso em apreço.



## FICHA TÉCNICA

**Título:** Em dia com as línguas, Especial TLEBS

**Organização:** Luísa Solla (Departamento Línguas da Escola Superior de Educação | IPS)

**Design Gráfico:** Eduardo Hall (SIRE - Sector de Informação e Relações Exteriores)

**Digitalização e tratamento de texto:** Dina Chora (SIRE - Sector de Informação e Relações Exteriores)

**Data:** Janeiro 2007