

TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA: das teorias às práticas

Actas do Encontro

ORGANIZAÇÃO
Isabel Duarte
Olivia Figueiredo

apoios: DEPER, FLUP, FCT e FCG

Título: TERMINOLOGIA Linguística: das teorias às práticas

Organização do Volume: Isabel Duarte e Olívia Figueiredo

Tiragem: 1000 exemplares

Execução Gráfica: Tip. Nunes, Lda - Porto/Maia

Depósito Legal: 242236/06

ISBN-10: 972-8932-11-1

ISBN 13: 978-972-8932-11-4

APRESENTAÇÃO

Foi com agrado que acolhemos, em Setembro de 2005, o Encontro sobre *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. A organização deste evento decorreu da nossa preocupação em ir ao encontro das necessidades e solicitações dos nossos colegas dos Ensinos Básico e Secundário que responderam, com a sua presença participativa e entusiasmada, ao nosso desafio.

Na concepção deste Encontro, ou melhor, desta Jornada, para retomar o termo usado pela Professora Doutora Graça Pinto, esteve a intenção de relacionar uma exposição de carácter mais científico-teórico com a vertente mais prática de operacionalização dos conceitos propostos pela Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

Agradecemos aos nossos colegas da Secção de Linguística do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos a sua disponibilidade em pôr ao serviço da extensão universitária o resultado dos seus saberes e investigações e aos professores de Português presentes nas sessões a partilha das suas experiências concretas no terreno.

O livro que agora apresentamos é o resultado deste trabalho conjunto. Resta-nos desejar que a sua leitura possa contribuir para renovar o trabalho que é feito, com os alunos, diariamente, nas aulas de Português.

*Isabel Margarida Duarte
Olívia Maria Figueiredo*

ALOCUÇÃO INAUGURAL

A TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA PARA OS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO: OS PILARES DE UMA PONTE EM CONSTRUÇÃO *

MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO PINTO
Universidade do Porto
mgraca@letras.up.pt

Nota introdutória

A 12 e 13 de Setembro de 2005, por iniciativa das Professoras Doutoradas Olívia Figueiredo e Isabel Margarida Duarte, realizou-se na Faculdade de Letras da Universidade do Porto um encontro intitulado *Encontro sobre terminologia linguística. Das teorias às práticas*. A pedido da organização, na intervenção “Reflexões iniciais”, coube-me partilhar com os participantes neste evento, essencialmente constituído por docentes dos ensinos básico e secundário, o que então se me afigurou pertinente discorrer sobre o tema em discussão.

Cumprir-me sublinhar nesta oportunidade, i.e., no momento de passar a escrito a minha intervenção com vista à sua inserção nas actas do encontro, como essas reflexões foram mesmo *iniciais*. Por outras palavras, as questões levantadas pelos participantes no encontro, interpretáveis sem dúvida como inquietações perfeitamente compreensíveis por parte de quem lecciona Língua Portuguesa e Português, e as numerosas dúvidas que me foram suscitando leituras ulteriores do material de que disponho sobre a designada *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS) acabaram por me motivar um olhar mais crítico e, por isso, mais profundo no que respeita ao tópico em apreço. Assim sendo, caso este texto mantivesse o título que ocorre no programa do referido encontro, esse título – “Reflexões iniciais” – só encontraria justificação em termos de um alinhamento das versões escritas das intervenções que, por opção naturalmente das organizadoras do encontro e simultaneamente organizadoras/“editors”¹ do volume das actas, pretendesse seguir de perto a ordem da sua apresentação oral. Encontra-se desta forma justificado o facto de não ter mantido neste texto o título da minha intervenção oral, tal como figura no programa do encontro e de os respectivos conteúdos não coincidirem.

* Este texto foi redigido com base numa versão electrónica da TLEBS (2005) e não numa versão impressa. Tal facto pode ter eventualmente originado comentários menos exactos motivados por uma consulta involuntariamente não integral. Sendo o conteúdo deste texto da minha exclusiva responsabilidade, assumo desde já qualquer lapso adviniente do não acesso a quaisquer entradas ou campos que me possam ter escapado e apresento as minhas desculpas antecipadas aos seus autores.

¹ A propósito de “editors” e do que lhes é solicitado na escrita enquanto processo, aconselha-se a leitura de “Revision”, disponível na web em oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm. Documento acedido em 23 de Março de 2005.

Da leitura da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*

Se, na minha visão, as questões colocadas pelos participantes no encontro foram claras e mostraram com grande evidência que estávamos perante uma audiência “preocupada”, porque apreensiva em relação aos problemas com que podem vir a deparar no terreno, e por conseguinte muito interessada e empenhada em actualizar-se a fim de dar o devido cumprimento às exigências advenientes de possíveis alterações programáticas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Português, uma vez que está em aberto a hipótese de a TLEBS se vir a constituir como “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.”², não posso infelizmente dizer que tenha resultado clara no mesmo grau a minha leitura dos materiais de que disponho relativos à TLEBS. Realmente, a leitura desses documentos não me suscitou uma inquietação do tipo da que se me afigurou pairar nos participantes no encontro, mas sim um desconforto bastante acentuado em virtude da forma conferida a tais documentos. A sua apresentação não me deu, por exemplo, a possibilidade de aceder ao enquadramento teórico que lhes deve ter estado inevitavelmente subjacente e que não pode ser secundarizado ou omitido quando se trata de documentos que vão servir, se bem entendi, de instrumentos de trabalho. Ao aludir ao enquadramento teórico, não me acode ao espírito unicamente a vertente científica relacionada com a linguística, acode-me também e sobretudo a aplicação da TLEBS ao público a que se destina. As definições que figuram na TLEBS (2005), por força do título que foi dado ao documento, terão inevitavelmente de ter em conta destinatários com níveis de escolaridade diferentes e, em princípio, com idades e desenvolvimentos intelectuais distintos. Considero pois que tais variáveis deveriam ter sido convenientemente ponderadas antes do preenchimento dos diversos campos de que dispõem as entradas da Terminologia Linguística (TL). Acrescentaria até que não basta passar para as mãos de linguistas uma base de dados para que eles definam e explicitem os termos que a integram. Um procedimento desse estilo dificilmente conduzirá à elaboração de uma TL que abranja um público com uma variação etária que pode ir dos 5/6 anos aos 17/18 anos. Uma terminologia que se destine simultaneamente aos ensinos básico e secundário terá de corresponder forçosamente a uma oferta que procure dar resposta às exigências advenientes de um público destinatário que está longe de ser homogêneo.

Da falta de dados conducentes a comentários objectivos

À semelhança do que se passou, por certo, com grande parte dos leitores interessados por estes assuntos, eu também não tive acesso ao conteúdo da documentação constitutiva de todo o processo que conduziu a uma proposta de *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* que, enquanto documento de trabalho, veio a ser “entregue a equipas de investigadores universitários para definição e explicitação dos termos, segundo os domínios de especialidade definidos na Terminologia Linguística [...]”³. Quer isto dizer

² Ver n.º 2.º da Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, do Ministério da Educação, Diário da República – I Série - B, N.º 300 – 24 de Dezembro de 2004, p. 7308. Ver, na bibliografia final, a referência Ministério da Educação (2004).

³ Ver 3.º parágrafo do preâmbulo da Portaria referida na nota anterior, p. 7307.

que, na falta de tais dados, é natural que não me possa pronunciar com a objectividade exigida nestas circunstâncias. Admito mesmo que esses dados se devem revestir de grande relevância uma vez que também contaram com “um conjunto de acções, amplamente participadas [...] [por um numeroso grupo de docentes do ensino básico e secundário], com vista à identificação de necessidades e lacunas.”⁴

Da substituição de *Nomenclatura Gramatical* por *Terminologia Linguística*

Resta-me assim partir para a minha leitura da TLEBS com base unicamente nos documentos de que disponho. É evidente que qualquer leitor sentiria menos a ausência desses dados se a TLEBS fosse antecedida de uma introdução bem elaborada. Nela devia constar, num primeiro momento, uma justificação científica devidamente fundamentada para a adopção da designação “Terminologia Linguística [...]” e o conseqüente abandono da designação “Nomenclatura Gramatical Portuguesa” (1967)⁵. Essa justificação ajudaria a impedir possíveis comentários, primários para alguns, em torno da pertinência (da continuação) do uso do termo “gramática(l)” a partir da entrada em vigor da TL. Será que o termo “gramatical” passou a cair em desuso em favor do termo “lingüística”? Cabe portanto aos organizadores/“editores” da futura TLEBS explicitar de forma fundamentada a razão de ser da adopção da presente designação.

Na verdade, não basta ler, no 2.º parágrafo do preâmbulo da Portaria já referida (p. 7307)⁶, que os “avanços proporcionados pelo desenvolvimento da linguística enquanto ciência” fizeram com que a Nomenclatura Gramatical Portuguesa fosse acusando “a inexorável usura do tempo”. Trata-se, para mim, de uma linguagem característica de documentos oficiais e que, como é óbvio, não tem por fim oferecer a formulação esperada por quem lida no dia-a-dia com os conteúdos/materiais para que remetem. Entendo, por conseguinte, que a opção pela nova designação deve surgir convenientemente explicada, e muito bem fundamentada, do ponto de vista linguístico, na introdução ao documento TLEBS. Enquanto leitora da versão electrónica de que disponho da TLEBS (2005)⁷, não me posso efectivamente dar por satisfeita com o conteúdo da secção “Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário” de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística*, que faz parte integrante do documento em discussão.

Uma vez que estamos perante um documento terminológico, talvez se tornasse interessante considerar as várias definições de “gramática” (cf., entre outros, Palmer 1971: 11-13) e, quem sabe, partir de alguma delas para justificar a substituição de “gramatical” por “lingüística”. Mas também seria bom ver definido “lingüística”, entrada que, tanto quanto me é dado verificar, não figura na TL. Ora, com base nessa definição, poderia tornar-se mais fácil partir para uma explicação mais sustentada da passagem de “gramatical” a “lingüística”. Sem uma justificação válida para essa alteração, pode até questionar-se se é pertinente a seguinte passagem extraída de Vygotsky (1962: 100): “Grammar is a subject which seems to be of little practical use. Unlike other school subjects, it does not give the

⁴ Citação extraída do 3.º parágrafo do preâmbulo da Portaria referida na nota 2, p. 7307.

⁵ Ver Portaria n.º 22664, de 28 de Abril de 1967, citada pela Portaria referida na nota 2.

⁶ Ver nota 2.

⁷ Ver referências bibliográficas.

child new skills. He conjugates and declines before he enters school. The opinion has even been voiced that school instruction in grammar could be dispensed with." Revestir-se-ia, porém, de pouca seriedade da minha parte transcrever esta passagem sem continuar a citar o autor: "We can only reply that our analysis clearly showed the study of grammar to be of paramount importance for the mental development of the child." (Vygotsky 1962: 100).

Do uso espontâneo da língua ao seu uso deliberado

Tem naturalmente de se acrescentar que o que a instrução/a escola traz de novo é a passagem de um uso espontâneo da língua, praticada até aí de uma modo global, não estruturado, para um uso deliberado, analítico (cf. Vygotsky 1962: 99-101). Retomando as palavras de Vygotsky: "He [the child] may not acquire new grammatical or syntactic forms in school but, thanks to instruction in grammar and writing, he does become aware of what he is doing and learns to use his skills consciously." (Vygotsky 1962: 101).

Nesta circunstância, lembraria a forma como Andrée Girolami-Boulinier realça o facto de a criança, a partir de níveis pré-primários, dever ser sensibilizada para o uso da linguagem de modo a tomar paulatinamente consciência dos aspectos fonéticos/fonológicos e linguísticos da sua língua, que lhe irão ser da maior utilidade quando vier a transmitir posteriormente a sua linguagem interior de forma correcta por meio da fala ou da escrita (cf. Girolami-Boulinier 1988: 38). Por outros termos, trata-se de trabalhar a gramática linguagem (cf. Girolami-Boulinier 1989), sensibilizando a criança para a sua gramática implícita e dando-lhe a possibilidade de sentir a constituição da sua língua à medida que vai dissecando a cadeia falada. Não deve pois ser preocupação do educador transmitir etiquetas que só poderão contribuir para criar ruído no uso que a criança faz da sua língua. Nessa altura da vida da criança, importa sobretudo fazer com que ela viva a linguagem como algo que é portador de sentido e que encontra correspondência na realidade que a cerca. Não está em causa a transmissão de uma metalinguagem a que ela terá tempo de recorrer. O recurso à metalinguagem só se justificará quando a criança sentir que pode tirar partido de uma outra linguagem para se referir à linguagem de que ela se serve no dia-a-dia, advindo-lhe desse recurso a capacidade de usar ainda melhor a sua língua. Essa outra linguagem, a metalinguagem, remete para algo organizado, i.e., a gramática da sua língua, que terá de ser vista como um todo estruturado em que as partes que o constituem ganham razão de ser em virtude das relações que mantêm no todo em que se encontram integradas⁸. A. Girolami-Boulinier, depois de mostrar como a criança em fase pré-escolar pode trabalhar a linguagem a partir de uma familiarização com palavras (nomes e verbos) e com a construção e a compreensão de frases simples tomando como suporte um quadro de funções muito simplificado, termina com esta observação: "Il faut qu'aucune addition n'intervienne entre les différents éléments de la phrase et leur symbolisation sur le tableau et l'on se garde bien de charger la mémoire des enfants de termes grammaticaux, dont ils confondraient les significations. On pense «langage» et non «grammaire» [...]" (Girolami-Boulinier 1993 : 24). Na verdade, muito embora em fases de desenvolvimento mais avançadas um

⁸ Não será por acaso que Frank Palmer, quando se propõe definir "palavra", escreve a concluir: "But what the word is or is not depends ultimately on our TOTAL view of grammar." (Palmer 1971: 51).

conhecimento metalinguístico sólido possa reverter em favor de um domínio mais sofisticado da linguagem, em etapas menos avançadas não se devem sacrificar momentos em que seja necessário pôr em prática e exercitar o bom uso da língua oral e escrita, com repercussões ilimitadas em virtude da sua importância, unicamente com o objectivo de privilegiar a memorização de etiquetas que nem sempre vão ao encontro do que delas se espera por falta de adequação às circunstâncias. Neste caso, como noutros, é sempre prudente saber encontrar o bom momento para a transmissão de determinados conteúdos. E é sempre prudente estar consciente da forma como esses conteúdos devem ser transmitidos uma vez que não estamos sempre – ou nunca estamos – perante uma população homogénea de aprendentes.

Das duas versões consultadas da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

13

Cotejando a disposição dos termos que a Portaria⁹ já mencionada nos oferece com a disposição dos termos que ocorre na versão electrónica da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário¹⁰, verifica-se de imediato que quem as organizou optou por alinhamentos diferentes sem que nos tenha sido fornecida qualquer explicação para essa decisão. Num caso, diria que sobressai uma maior preocupação com a “hierarquização”¹¹ conceptual dos conteúdos respeitantes aos vários subdomínios dos domínios eleitos para figurar na TL e, noutro caso, uma maior preocupação com a ordem alfabética das entradas relativas a esses conteúdos. A divergência de alinhamentos talvez encontre justificação na definição que se pode ler da entrada “terminologia”, que ocorre no subdomínio homónimo do domínio “Lexicografia” da versão electrónica da TLEBS (2005): “<Nomenclatura> organizada, alfabeticamente ou conceptualmente, de termos próprios de um domínio especializado (científico, técnico ou tecnológico), acompanhados ou não de suas respectivas definições”. No que toca à Portaria, podemos dizer que estamos perante termos não definidos e organizados conceptualmente de acordo com critérios não explicitados. Por sua vez, na TLEBS (2005) os termos ocorrem organizados alfabeticamente e acompanhados das respectivas definições. No fundo, a TLEBS (2005) procura dar cumprimento à alínea vi) dos princípios estruturadores da TL denominado *complementaridade*¹² segundo o qual “[...] a TL integra um conjunto mais amplo de instrumentos, designadamente, um glossário de termos e uma base de dados [...]”. E nesta alínea ainda se pode ler que “é à luz deste conjunto mais vasto de elementos que a TL ganha todo o seu sentido.”

Da formação dos conceitos

A meu ver, a TL ganharia antes todo o seu sentido se mostrasse como os termos e as definições que nos oferece se coadunam com a génese/formação dos conceitos e como

⁹ Ver nota 2.

¹⁰ Versão que pode ser consultada na página da web da Associação de Professores de Português. Ver, nas referências bibliográficas, TLEBS (2005).

¹¹ A escrita de hierarquização entre aspas pretende salvaguardar este termo de possíveis e justas críticas por parte dos leitores. Acrescento que o seu uso neste contexto encerra bem o meu *desejo* de ver uma hierarquização conceptual na listagem que nos é fornecida pela Portaria em discussão (ver nota 2).

¹² Inseto em “Princípios de Constituição da Terminologia Linguística”, secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005).

esses conceitos obedecem, no tocante à sua constituição, a estruturas de conhecimento que tomam formas progressivamente mais abrangentes à medida que se caminha para níveis mais avançados de desenvolvimento e de conhecimento (cf. Furth 1981: 178, e Ginsburg & Oppen 1979: 116 e segs.). Pensar a TL nesta óptica ajudaria a mostrar como os progressos que se verificam a nível do desenvolvimento intelectual, conjugados com as diferentes aprendizagens oferecidas, se podem coadunar com formas de olhar a língua como um “todo” que não oferece sempre a mesma leitura ao longo dos tempos. A passagem que a seguir se transcreve poderá ajudar a evidenciar como o “todo” acima focado, i.e., o sistema para que aponta Vygotsky, vai sofrendo mutações em conformidade com o grau de relações de hierarquia que cada sujeito consegue atribuir ao(s) conceito(s), conjugando o seu papel, quer como parte(s), quer como todo, no contexto de referência: “To us it seems obvious that a concept can become subject to consciousness and deliberate control only when it is a part of a system. If consciousness means generalization, generalization in turn means the formation of a superordinate concept that includes the given concept as a particular case. A superordinate concept implies the existence of a series of subordinate concepts, and it also presupposes a hierarchy of concepts of different levels of generality. Thus the given concept is placed within a system of relationships of generality.” (Vygotsky 1962: 92). Não será portanto casual que Piaget, já na sua obra de 1945 “La formation du symbole chez l’enfant”, tenha lembrado, a respeito da formação do conceito, o interesse de que se revestem “des questions portant sur le tout et les parties, c’est-à-dire précisément sur l’inclusion génératrice des concepts vrais [...]” (Piaget 1945 : 241). O jogo contínuo entre o particular e o geral (e obviamente entre o geral e o particular) torna-se um necessário no caso dos conceitos verdadeiros. Como nos lembra Furth, “[...] learning a concept, that is, understanding a certain phenomenon, invariably implies an indefinite multitude of active schemes, including the most particular that is accommodated to the task at hand, as well as the most general that carries with it logical necessity.” (Furth 1981: 233)¹³.

Fornecer termos e respectivas definições verbais sem ter o cuidado de verificar se o aprendente já possui a capacidade de os identificar como elementos integrantes do sistema a que pertencem pode resultar, por isso, numa actividade contraproducente ou inglória porque qualquer elemento só ganha existência tendo em conta o sistema a que pertence. Ora, esse sistema não permanece imutável. Ele vai sofrendo transformações e tornando-se cada vez mais integrador e compreensivo em resultado do desenvolvimento cognitivo e verbal por que passa o aprendente.

Vem a propósito considerar neste momento o conteúdo da alínea ii) dos princípios estruturadores da TL¹⁴ intitulado *hierarquização*: “[...] a TL organiza-se de uma forma estruturada evidenciando as relações entre os termos e permitindo modos diferenciados de apropriação, por exemplo, consoante o nível de escolaridade [...]”. Quem leu as duas versões da TL focadas neste texto (Portaria e TLEBS 2005) pode interrogar-se acerca da preparação

¹³ Não transpor, neste momento, o que acaba de ser transcrito para a relação existente entre qualquer termo científico – os termos da TL não são naturalmente excepção – e o enquadramento teórico em que se insere é quase impossível uma vez que esta relação se revela um necessário.

¹⁴ Ver “Princípios de Constituição da Terminologia Linguística”, secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005).

que necessitará de obter previamente quem tiver de recorrer a modos diferenciados de apropriação conforme o nível de escolaridade nos termos da alínea transcrita. Não resisto, porém, a perguntar, baseada no conteúdo dessa alínea, se ao leitor/docente que precisar de usar a TL nas suas aulas não se está a exigir uma atitude do estilo “help yourself”. Se virmos bem, os mencionados modos diferenciados de apropriação dos conteúdos da actual TL de acordo com o nível de escolaridade vão exigir muito trabalho (prévio) em equipa. Por outros termos, ainda muito terá de ser feito. Mas dos autores da TL esperam-se ainda contributos relacionados com as necessárias fundamentações bibliográficas e esclarecimentos de vária ordem a fim de que a TL venha a oferecer uma configuração que respeite níveis de desenvolvimento no que toca ao conhecimento e que mostre consequentemente que a definição de um termo se reporta sempre a um quadro teórico e existe sempre em função do sistema em que se encontra integrado.

A TLEBS, independentemente de a sua apresentação ocorrer organizada conceptual ou alfabeticamente, coloca-nos perante uma “lista” de termos, não explicitando o **todo** para que esses termos devem remeter¹⁵. Neste contexto, convém talvez retomar a ideia de que o todo, enquanto estrutura integrada, oferece abrangências distintas em resultado do desenvolvimento intelectual e dos conhecimentos de cada pessoa. Daí que a esperada introdução ao documento TLEBS (2005) deva contemplar – obrigatoriamente – uma boa explicação para a escolha dos domínios e subdomínios linguísticos que ocorrem na TL, deixando transparecer dessa selecção entradas – enquanto partes de um todo com uma existência compatível com as características de um sistema integrado e compreensivo (cf. Ginsburg & Opper 1979: 128) – pensadas para os diferentes níveis de escolaridade¹⁶. Fará sentido perguntar se residirá aí uma das possíveis justificações da adopção do termo “linguística” em vez de “gramatical”? Estarão em causa, no caso da “Nomenclatura Gramatical [...]” e da “Terminologia Linguística [...]”, sistemas com capacidades compreensivas distintas, com enquadramentos teóricos distintos, passíveis de dar respostas também distintas às exigências que se vão colocando?

Fico a aguardar respostas a estas questões. Respostas que espero nos sejam dadas numa nova edição da TL que faculte uma fundamentação teórica compatível com a nossa curiosidade. De qualquer forma, importa sublinhar que os enquadramentos teóricos devem ser avaliados em termos da sua adequação aos diferentes públicos a que se destina a TL. No fundo, o que pretendo vai, em meu entender, ao encontro do que nos é dado ler na alínea *iii*) dos princípios estruturadores da TL¹⁷ designado *abertura*: “[...] a TL, ao evidenciar os seus princípios de organização, deixa em aberto a possibilidade de futuras alterações consistentes [...]”. Na verdade, a TL ganharia uma consistência maior se nos oferecesse uma introdução que contemplasse, entre outros, alguns aspectos a que faço alusão neste texto.

¹⁵ Ora, qualquer termo linguístico ou gramatical tem sempre de ser visto em função do todo em que se encontra integrado, tendo por base o respectivo enquadramento teórico.

¹⁶ Não deve ser posta de parte a ideia de a diferentes níveis de escolaridade corresponderem sistemas integrados distintos

¹⁷ Inserido em “Princípios de Constituição da Terminologia Linguística”, secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005).

Do preenchimento das entradas constantes da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*

O leitor que se possa vir a sentir menos confortável face aos dois tipos de alinhamento/apresentação dos termos que ocorrem na Portaria e na versão electrónica da TLEBS (2005) respectivamente, ainda se sentirá porventura menos confortável quando se vir confrontado com a não uniformização que apresenta o preenchimento das entradas da TLEBS (2005) tendo em conta os campos constantes do espaço destinado a cada uma delas.

Quem consulta a TLEBS (2005) pode mesmo questionar a existência de critérios previamente estabelecidos para o preenchimento dessas entradas por parte dos diversos autores. Se alguns optam por dar exemplos, outros não¹⁵. Se uns sentem necessidade de acrescentar notas, outros não. Se uns fundamentam as suas entradas com a bibliografia que lhes serviu de base de trabalho, outros não. Se certos autores são extremamente minuciosos e optam por longas definições, outros optam por definições mais curtas. Se alguns oferecem traduções dos termos que definem nas três línguas solicitadas (castelhano, francês e inglês), outros deixam algumas traduções por preencher.

Do acto de definir

Não se deduza do que foi referido que definir é uma tarefa fácil. Eu diria mesmo que é bastante difícil sobretudo quando estão em discussão definições de termos científicos que se destinam, em última análise, a aprendentes que se encontram em fases distintas do ponto de vista do desenvolvimento intelectual e que, em princípio, frequentam diferentes níveis de escolaridade, estando consequentemente expostos a conteúdos de vária ordem. Não será por acaso que dominar uma definição também tem a ver com o domínio da noção de “classe”, com todas as suas implicações em termos da aquisição de “conceito” (cf., a este respeito, Ginsburg & Opper 1979: 115-131).

Que se pode entender então por definir? Definir implica dominar algumas propriedades de uma classe, no sentido de que “[n]o object is a member of both classes simultaneously [...] [...] [a]ll members of a class share some similarity [...] [...] [that] is the *intension* of the class [...] [...] [e]ach class may be defined in terms of a list of its members [...] [which] is the *extension* of the class [...] [and finally] [...] [t]he defining property of a class determines what objects are placed in it. Another way of stating this is that intension defines extension.” (Ginsburg & Opper 1979: 117). Dominar as propriedades de uma “classe” acaba por querer dizer dominar/compreender as relações de inclusão dessa classe vista como uma estrutura integrada, como uma estrutura complexa, graças à capacidade de se poder pensar simultaneamente em termos do todo e das partes (Ginsburg & Opper 1979: 123, 128, 129) e fruto da progressiva capacidade de descentração, que substitui a centração típica do nível de desenvolvimento pré-operatório, caracterizado, entre outros, pelo sincretismo, pela justaposição, pela insensibilidade à contradição, explicáveis pela não referência a um sistema subjacente (cf. Piaget 1962: 248). Até chegar o momento em que a

¹⁵ Para os que argumentarem que nas suas entradas não é possível dar exemplos sob forma verbal, lembraria que há entradas em que os exemplos poderão ser dados por via de gráficos ou imagens e não só verbalmente ou, então, combinando as duas formas de representação.

criança destaca a propriedade definidora da classe e dá pela sua presença em todos os membros que a constituem, isto é, usa a intensão para definir a extensão, ela passa naturalmente por diferentes momentos que a conduzem do “pré-conceito” com as suas diversas manifestações ao conceito propriamente dito (cf. Ginsburg & Opper 1979: 115 e segs., Piaget 1945: 229 e segs., e Vygotsky 1962: 52-81).

Espera-se então das definições dos termos que nos são apresentados na TL que a intensão defina a extensão, i.e., que os autores nos forneçam para cada termo, com vista à explicitação do conceito que lhe deve corresponder de forma inequívoca, uma definição verbal que coincida com a sua propriedade definidora – a sua definição em compreensão – e que integre a lista dos membros que são atravessados por essa propriedade – a sua definição em extensão.

A definição de alguns termos pode naturalmente prestar-se melhor à definição em extensão do que a de outros. Interessa contudo salientar que alguns conceitos na sua definição acabam por ser mediados por outros conceitos, que poderão prestar-se a ulteriores definições. A título exemplificativo, considere-se a definição de “classe fechada de palavras” que ocorre no subdomínio “classes de palavras” do domínio “Linguística descritiva” da TL (cf. TLEBS: 2005). Nesta definição, seria possível praticar-se uma definição explícita em extensão, mas isso não se verifica. A autora refere, em contrapartida, dois membros da classe, que por sua vez são eles próprios também classes, no campo destinado aos exemplos. A mesma ausência da definição explícita em extensão pode ainda ver-se no tocante à definição de “classe aberta de palavras”. São igualmente referidas, mas no campo destinado aos exemplos, a classe dos nomes e dos verbos. Comparativamente, sobre o mesmo tópico, Herbert Clark e Eve Clark não só nos definem a classe fechada e a classe aberta de palavras em compreensão mas fornecem-nos também um quadro onde as duas classes nos são dadas em extensão (cf. Clark & Clark 1977: 21-22). A sua definição em extensão, dada então sob a forma de tabela, poderá ser retomada como se segue: “CONTENT WORDS [“belong[ing] to «open classes» of words”] [:] Nouns [...] Verbs [...] Adjectives [...] Adverbs [...] [and] FUNCTION WORDS [“belong[ing] to «closed classes» [...] [:] Pronouns [...] Determiners [...] Quantifiers [...] Prepositions [...] Intensifiers [...] Coordinate conjunctions [...] Adverbial conjunctions [...] Conjunctive adverbs [...] Relative pronouns [...] Auxiliary verbs [...] [and] Linking verb [...].” (Clark & Clark 1977: 21-22).

Quando referi que, muitas vezes, os conceitos – em especial os científicos – podem ser mediados por outros conceitos (cf. Vygotsky 1962: 93), com isso queria dizer que, por exemplo, a “preposição” tanto pode surgir como membro da definição em extensão da entrada “classe fechada das palavras” como constituir por si só uma entrada, merecedora de uma definição tanto em intensão como em extensão. Tal facto pode verificar-se na TLEBS (2005) quando, no campo destinado aos exemplos da entrada “classe fechada de palavras”, a preposição vem mesmo referida como classe. Pode assim admitir-se, seguindo o pensamento de Vygotsky, que “the very notion of scientific concept implies a certain position in relation to other concepts, i.e., a place within a system of concepts.” (Vygotsky 1962: 93). Se dei um realce particular ao conceito científico talvez o tenha feito em virtude de estar em jogo uma terminologia científica, a TL. Todavia, gostaria de salientar que o modelo lógico-matemático que pode servir para descrever os conceitos científicos/não-espontâneos/aprendidos não será muito diferente – para não dizer que será o mesmo – do que descreve os conceitos espontâneos (cf. Ginsburg & Opper 1979: 125 e segs.) Além disso, seria interessante não manter os conceitos espontâneos e os não espontâneos/aprendidos de costas

voltadas uns para os outros. Piaget, em resposta a alguns comentários feitos por Vygotsky acerca dos conceitos espontâneos e não-espontâneos, escreve mesmo: "In all of my pedagogical writings, old [...] or recent, [...] I have, on the contrary, insisted that formal education could gain a great deal, much more than ordinary methods do at present, from a systematic utilization of the child's spontaneous mental development." (Piaget 1962: 244).

Da particularidade de uma terminologia linguística destinada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

Depois de ter lido a base de dados e o glossário¹⁹, surgiu-me naturalmente como dúvida se o Ensino Básico a que se reporta a TLEBS também contempla o 1.º Ciclo. De facto, não custa olhar para o Ensino Básico e Secundário tendo somente em atenção os seus pontos de contacto: fim do 3.º Ciclo Básico e início do Secundário. Uma leitura desse tipo condicionaria, no entanto, logo à partida a noção de "conceito" numa perspectiva de desenvolvimento²⁰ com todas as implicações já focadas.

Porém, se algum dia for preciso considerar a TL tendo em conta as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é bem provável que se levantem problemas que equacionem o que a TL considera "termos nucleares considerados necessários a um trabalho de reflexão básica sobre a língua" (ver alínea *i*) dos princípios estruturadores da TL²¹ intitulado *economia*²²) e que façam repensar algumas definições que a TL nos propõe. Interrogo-me, nesta oportunidade, sobre que definição por exemplo do termo "palavra", das que figuram na TL, é que seria seleccionada para esse público. Sabemos naturalmente que não é fácil definir palavra²³; contudo, quem vier a usar a TL a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico terá seguramente de escolher a definição que mais se adequa à população que frequenta esse nível de escolaridade. Se a utilização da TL for vista dessa forma, a *flexibilidade* – enquanto um dos princípios estruturadores da TL²⁴ – que, numa primeira abordagem, a presente versão electrónica da TLEBS (base de dados + glossário de termos) parece oferecer não

¹⁹ Veja-se o que diz, a este propósito, a alínea *vi*) – "complementaridade" – de "A Terminologia Linguística (TL) tem como princípios estruturadores [...]", subtítulo de "Princípios de Constituição da Terminologia Linguística", secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005): "[...] a TL integra um conjunto mais amplo de instrumentos, designadamente, um glossário de termos e uma base de dados [...]"

²⁰ Cf. Ginsburg & Opper (1979), Piaget (1945, 1962) e Vygotsky (1962).

²¹ Ver "Princípios de Constituição da Terminologia Linguística", secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005).

²² No que toca à *economia*, que figura como alínea *i*) dos princípios estruturadores da TL (ver subtítulo de "Princípios de Constituição da Terminologia Linguística", secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005)), lê-se o seguinte: "[...] a TL integra em cada um dos seus níveis de organização o conjunto dos termos nucleares considerados necessários a um trabalho de reflexão formal básica sobre a língua [...]"

²³ Acerca da definição de "palavra", ler Palmer (1971: 41-51).

²⁴ Quanto à *flexibilidade*, que corresponde à alínea *iv*) dos princípios estruturadores da TL, que figuram em "Princípios de Constituição da Terminologia Linguística", secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005), pode ler-se: "[...] a TL não define, e muito menos impõe, um percurso pedagógico específico, antes supõe uma sua utilização flexível, determinada pelas características de cada contexto pedagógico específico [...]"

terá de corresponder obrigatoriamente a um ponto forte da TLEBS (2005)²⁵. A título ilustrativo, passo a transcrever duas definições de “palavra” que ocorrem na TL. No subdomínio “morfologia” do domínio “Linguística descritiva”, lê-se: “Categoria morfológica do constituinte que domina uma dada estrutura morfológica, e cujos constituintes imediatos são o tema e o(s) sufixo(s) de flexão. As palavras pertencem a categorias sintáticas, sendo identificadas por etiquetas como: adjetivo, nome, verbo, advérbio.”; no subdomínio “semântica lexical” do domínio “Linguística descritiva”, pode ler-se: “Elemento linguístico significativo que se realiza a nível do discurso; é composto de um ou mais fonemas, dotado de forma, de sentido e de uma categoria gramatical”²⁶. Ao longo da TL os autores recorrem várias vezes ao termo “palavra” para definir diferentes entradas ou então usam o termo, sem o definir, quando são chamados a definir “tipos de palavras”. As duas definições de “palavra” acima transcritas, uma porque só contempla as etiquetas “adjetivo, nome, verbo, advérbio” e outra porque não especifica a “categoria gramatical”, colocam-nos perante a dúvida de se saber até que ponto se podem designar “palavras” os membros da “classe fechada de palavras”, entrada que ocorre no subdomínio “classes de palavras” do domínio “Linguística descritiva” da TL, muito embora surja mais uma vez o termo “palavra” nessa entrada sem que – tanto quanto me foi possível ver – tenha sido previamente definido nesse subdomínio. A este respeito, não posso deixar de pensar no que Mattoso Camara (1971) escreve acerca dos termos “palavra” e “vocábulo”: “Há os dois termos, *grosso modo* equivalentes, “vocábulo” e “palavra”, cuja distribuição complementar de uso não está bem fixada. O melhor critério, para essa distribuição, parece ser o de atribuir a “vocábulo” uma significação geral e considerar “palavra” um tipo especial de vocábulo de aplicação restrita aos nomes e verbos, em correspondência com a distinção do “léxico” de uma língua em face da sua gramática, como apreciaremos noutro artigo.” (Mattoso Camara 1971: 34, nota 1). Com esta transcrição, não quero que pensem que é essa, para mim, a definição ideal de “palavra”. Quero simplesmente mostrar como é importante que as definições sejam inequívocas e que, quando surgirem definições diferentes para um termo, se justifique essa opção dando a conhecer a que público se destina cada uma ou as várias, especificando, sobretudo no último caso, a sua razão de ser. A existência de várias definições (aparentemente) para o mesmo termo só pode fazer sentido em níveis de escolaridade em que previamente se expuseram de forma explícita os enquadramentos teóricos que explicam essa diversidade de abordagens. Em fases de desenvolvimento em que os destinatários, por força do egocentrismo cognitivo (Piaget 1962: 238 e segs.) que os caracteriza e por conseguinte do tipo de raciocínio que lhes é próprio (cf. Piaget 1923, 1945, 1962, Vygotsky 1962), ainda têm dificuldade em olhar sob vários ângulos, neste caso sob várias perspectivas

²⁵ Poderá argumentar-se que não estou a interpretar correctamente a “flexibilidade” a que se reporta a TL e que nunca foi essa a finalidade de uma base de dados e de um glossário de termos. Nesse caso, permito-me acrescentar que, para os fins em vista, será necessário organizar um documento que se revele mais “potente” do que a actual TLEBS (2005), porque se pode correr o risco de se ver unicamente nesse documento um instrumento a que só especialistas com formações em várias áreas podem recorrer para que o seu uso venha a corresponder à aplicação desejada de acordo com os contextos.

²⁶ Acrescentaria ainda que, nesta entrada da definição de palavra, não ocorrem exemplos e figura no campo “Notas” uma observação cuja leitura, em meu entender e sublinho *em meu entender*, pode tornar-se ambígua. Aproveitaria para lembrar a necessidade de submeter a TL, antes da sua publicação final, a diferentes leitores/“referees” independentes, para que não figurem definições que se possam prestar a várias interpretações.

linguísticas, um determinado termo, terá de se ter em atenção que tipo de definição verbal é a mais adequada a essa população para que se obtenha a correspondência esperada entre os termos que se lhe propõem e os respectivos conceitos (mediados pela sua definição verbal). Com efeito, não podemos deixar de ter em conta que os conceitos, e muito em especial os científicos, sofrem mutações ao longo da nossa existência.

A *neutralidade paradigmática* a que se refere a alínea v) dos princípios estruturadores da TL²⁷ só pode ser lida, em minha opinião, como um princípio que se compagina com a adopção de diferentes perspectivas teóricas em função de contextos pedagógicos específicos e não como um princípio que permite a omissão de referência aos quadros teóricos que serviram de base à elaboração das definições, porque porventura pensados de somenos importância no tocante a este documento.

A TLEBS pode não reivindicar nenhum paradigma teórico de acordo com o princípio estruturador consignado na alínea em foco – princípio que, a meu ver, deveria contemplar abertura a vários quadros teóricos tendo em conta a heterogeneidade do público a que se destina a TL e a melhor adequação de alguns deles a determinadas idades e, também, a certos níveis de escolaridade –, mas isso não isenta os seus autores de referirem os paradigmas teóricos de que se socorreram, mesmo que estejam em causa “conceitos operatórios que se entende traduzirem zonas significativas de consenso”, como a dita alínea refere refugiando-se mais uma vez numa redacção muito vaga e por isso inconsequente do ponto de vista científico-pedagógico. Importa, pois, que figure sempre em cada entrada a fonte bibliográfica que lhe está subjacente. É bem certo que há leitores que não sentem a vida simplificada quando o que se lhes propõe corresponde ao que é minimamente exigido a um texto científico ou a qualquer documento sobre alguma área do saber que tenha de ser redigido com rigor, mas também há leitores que gostam e querem aprofundar os seus conhecimentos. Ora, estes últimos leitores só o poderão fazer se se lhes fornecer as referências bibliográficas que serviram de base à elaboração dos diferentes materiais. Neste ponto, salientaria que qualquer texto científico ou qualquer documento de trabalho de índole científica tem de se distinguir de um mero texto jornalístico ou de um texto de grande divulgação científica. Dos académicos espera-se pois que adoptem **nas circunstâncias apropriadas** uma escrita bem alicerçada bibliograficamente. Na ausência de tal procedimento, poderão arriscar-se a que as suas escritas não se identifiquem com produções que sejam da autoria de membros da sua classe.

Atendendo a que a TL não reivindica nenhum paradigma teórico (cf. alínea v) – “*neutralidade paradigmática*” – de princípios estruturadores da TL²⁸), considero que seria sobretudo de todo o interesse saber que paradigma teórico terá estado subjacente à elaboração da base de dados e à organização do glossário de termos destinados aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao contrário do que se poderá pensar num primeiro momento, não é fácil redigir definições simples e o recurso a teorias ou formas de olhar a linguística

²⁷ Em relação à alínea v) (*neutralidade paradigmática*) incluída nos princípios estruturadores da TL, que ocorrem definidos em “Princípios de Constituição da Terminologia Linguística”, secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005), pode ler-se: “[...] a TL não reivindica nenhum paradigma teórico, estruturando-se sobre conceitos operatórios que se entende traduzirem zonas significativas de consenso [...]”

²⁸ Ver nota 27.

aparentemente mais simples está longe de ser pouco produtivo e de significar que estamos diante de soluções simplistas. Não raras vezes é menos fácil encontrar soluções simples para as diferentes situações do que soluções sofisticadas²⁹.

Da tarefa dos autores de uma *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*

Definir não é efectivamente um exercício fácil e deve ter sido por isso que se recorreu a uma equipa de investigadores universitários para obter as definições dos termos que integram a base de dados da TLEBS. Todavia, saber muito sobre uma dada área pode não significar possuir o dom de definir com facilidade e de forma a comunicar com eficácia a mensagem que se pretende passar. Provavelmente neste tipo de tarefa, mais do que em qualquer outro em que se recorra à escrita, o autor necessita de dar a ler a sua produção escrita a outros a fim de se inteirar se a definição que redigiu não se presta a dúvidas por parte de quem a vier a ler e a interpretar. É que não deveria surgir qualquer tipo de hesitação quando chegasse o momento de estabelecer a relação entre um termo e o conceito – dado pela definição verbal – que lhe corresponde.

Não se poderá esperar certamente das ditas equipas de investigadores universitários definições “à la carte” para os diferentes níveis de escolaridade. De resto, nem sei mesmo quantos deles teriam perfis que lhes permitissem esse tipo de tarefa. No entanto, não podemos deixar de considerar que quem tiver de fazer o exercício de conciliação entre o científico e o pedagógico no tocante a esta TL, sobretudo quando estão implicados níveis de escolaridade mais críticos em termos de desenvolvimento, tem seguramente de ter conhecimentos tanto de linguística quanto de ordem cognitiva, já para não referir os do foro pedagógico. Não basta, portanto, ter presente o conteúdo da alínea iv) dos princípios estruturadores da TL, denominado *flexibilidade*³⁰, que retomo aqui: “[...] a TL não define, e muito menos impõe, um percurso pedagógico específico, antes supõe uma sua utilização flexível, determinada pelas características de cada contexto pedagógico específico”. Esta alínea acaba mesmo por confirmar o que foi dito, uma vez que das equipas que foram escolhidas para definirem os termos não se pode exigir conhecimentos que vão para além das suas competências. Quanto aos percursos pedagógicos específicos, a sua definição compete antes, obviamente, aos professores que lidam de perto com os aprendentes dos vários níveis. Não sabemos porém até que ponto esses especialistas possuirão os conhecimentos bastantes para conjugar os contextos pedagógicos com a utilização flexível da TL.

Resta ainda perguntar se a base de dados proposta, muito embora contendo termos nucleares (ver alínea i) – “*economia*” – dos princípios estruturadores da TL³¹) – termos nucleares esses que não sabemos se devem ser vistos de modo absoluto ou relativo e, no

²⁹ Nesta oportunidade, aconselharia uma leitura atenta do método de Andrée Girolami-Boulinier (Girolami-Boulinier 1984, Pinto 1994) e chamaria a atenção para o modo como esta autora recorre a um método (aparentemente) simples e todavia cheio de potencialidades, tanto em reeducação como nas abordagens iniciais à linguagem.

³⁰ Ver nota 24.

³¹ Ver “Princípios de Constituição da Terminologia Linguística”, secção de *Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística* do documento electrónico TLEBS (2005).

caso de ser relativo, em que condições –, também admite, através do já referido princípio estruturador designado *flexibilidade*, a eliminação de termos que, apesar de nucleares naturalmente para leitores mais proficientes em linguística, podem exigir abordagens que não se coadunam com as competências dos aprendentes que frequentam os Ensinos Básico e Secundário, muito em especial o Básico. Não seria mais produtivo organizar os termos da base de dados que integra a TL em função do seu carácter essencial e acessório, tendo em vista as diferentes variáveis que devem estar em jogo no tocante ao ensino da Língua Portuguesa e do Português nos Ensinos Básico e Secundário, em vez de se conferir a todos um carácter nuclear?

A quem competirá então organizar esses termos nucleares por níveis de escolaridade?

A quem competirá estabelecer os enquadramentos teóricos que permitam dispor os termos em conjuntos que se coadunem com o que é nuclear para cada nível de ensino?

No que toca à TL no seu todo – e lembrando a alínea *i*) dos princípios estruturadores da TL³² chamado *economia* segundo o qual “[...] a TL integra [...] o conjunto dos termos nucleares [...]” –, avançaria que, se por um lado esse conjunto de termos nucleares parece revestir um número porventura muito generoso e eventualmente passível de ser reduzido se se vier a verificar que alguns deles não são efectivamente nucleares no que toca ao público a que se destina, por outro lado não aparecem na TLEBS termos (e respectivas definições), para mim básicos ou nucleares, como: “linguística”³³, “linguística descritiva”³⁴, “linguística generativa”³⁵, “desempenho/performance” a par de “competência (linguística)”, “linguagem”, “língua”³⁶, “frase”, “oração”, “fala”, “escrita”, “oralidade”, “literacia”³⁷ e mesmo “plurilinguismo”³⁸. Como alguns dos termos mencionados estão intimamente relacionados com preocupações muito actuais, pessoalmente não encontro justificativo para a sua não inclusão na TLEBS se se tiver em mente a forma como ela está elaborada.

Deveria, ainda, figurar com muita clareza a razão de ser da tradução portuguesa do inglês “phrase”, bem como a tradução para o inglês de “frase”. Será que “phrase” e “sentence” são uma e a mesma coisa? Que se passa com o termo “sintagma”? É sinónimo

³² Ver nota 22. Acrescento ainda, no âmbito da alínea em questão, a necessidade de os autores da TLEBS mostrarem bem o que entendem por “em cada um dos seus níveis de organização”.

³³ Afinal, estamos perante uma terminologia linguística. O termo “terminologia” ocorre definido no subdomínio “terminologia” do domínio “Lexicografia”. No entanto, não encontrei definido o termo “linguística” no documento electrónico TLEBS (2005).

³⁴ Na qualidade de domínio, subdividido em vários subdomínios, que integra a TLEBS, julgo que mereceria ser definido.

³⁵ Ocorre na definição da entrada “competência linguística” do subdomínio “língua e falante” do domínio “Língua, comunidade linguística, variação e mudança”, mas não mereceu por parte dos autores nem uma entrada própria, nem uma definição.

³⁶ Parecer-me-ia muito oportuno que, no âmbito dos tipos de língua realçados pela autora do subdomínio “comunidade linguística” do domínio “Língua, comunidade linguística, variação e mudança”, fosse também consagrada uma entrada à “língua gestual” (cf. Magalhães 2000: 5-8, Pinto 2000: 221-239).

³⁷ Quanto aos termos “fala”, “escrita”, “oralidade”, “literacia”, ver Marcuschi (2001: 25-27).

³⁸ O termo “plurilinguismo” faria todo o sentido que ocorresse a par de “multilinguismo”, em virtude da sua distribuição complementar de uso para alguns linguistas: o primeiro usado para se referir a situações de falantes que usam várias línguas, a par de monolinguismo, e o segundo para designar a presença numa dada área geográfica de mais do que uma língua (cf. Lüdi 2001).

de “frase”³⁹. Foi absorvido por “grupo”⁴⁰? Será nestes casos que estamos em presença de “desenvolvimento[s] da linguística enquanto ciência” que fazem com que alguns dos termos por mim focados tenham passado a acusar “a inexorável usura do tempo” (cf. o 2.º parágrafo do preâmbulo da Portaria citada, p. 7307⁴¹)? A ser esse o caso, acho que o leitor tem mesmo de ter acesso à bibliografia que serve de suporte a tais alterações.

É verdade que nada disto faz sentido para os que estão a aprender pela primeira vez esta etiquetagem – no fundo eles aprendem o que se lhes propuser – ou a quem não questiona uma mudança de etiqueta. Simplesmente, e diria felizmente, ainda há quem questione e queira saber um pouco mais. Ora, para esses torna-se imprescindível uma boa fundamentação bibliográfica.

Tanto quanto me é dado saber, a TLEBS corresponde a um documento de trabalho destinado aos docentes de Língua Portuguesa e Português. Ora, qualquer documento de trabalho saído das mãos de investigadores (universitários) não pode prescindir de incluir determinados ingredientes, sem os quais poderá arriscar-se a revestir uma certa fragilidade.

Quem consulta tem o direito de conhecer as fontes que estão por detrás do trabalho científico realizado. Por sua vez, a apresentação da tradução em três línguas dos termos definidos ganhará, em minha opinião, ainda mais sentido quando forem indicados glossários ou outras fontes bibliográficas publicadas nessas línguas. É bem certo que, hoje, a busca na internet pode ser operada em qualquer língua e a introdução dos termos nas línguas propostas pode conduzir a pesquisas de interesse e até a definições condizentes ou não com as propostas em português, o que possibilita o estabelecimento de comparações/confrontos. De qualquer forma, actualmente também está prevista a possibilidade de incluir nos trabalhos científicos a referência a materiais obtidos através da internet, razão pela qual insisto que as definições deveriam vir sempre acompanhadas das fontes bibliográficas que serviram de base à sua redacção independentemente da sua origem.

Essa informação bibliográfica é tão importante que, entre outras vantagens, oferece a não menos importante de evitar que os autores das diferentes definições se sujeitem a comentários provenientes de estudiosos que, possuindo outras formações que possam integrar a linguística, considerem que as definições de alguns dos termos da TLEBS (2005) não respeitam propriedades definidoras que eles escolheriam se fossem chamados a defini-los em compreensão, uma vez que terão em mente classes mais integradoras, mais compreensivas e conseqüentemente mais abrangentes, também em extensão⁴².

³⁹ Interrogo-me como será lido o “ou” na entrada “frase fonológica”, que a seguir se transcreve parcialmente, do subdomínio “fonética e fonologia” do domínio “Linguística descritiva”: “A <frase fonológica>, frase entoacional ou sintagma entoacional é um [...]” (Sublinhado meu.)

⁴⁰ No subdomínio “sintaxe” do domínio “Linguística descritiva”, ocorrem como traduções castelhanas de “grupo adjectival”, “grupo adverbial” e “grupo nominal”, respectivamente “grupo adjectival”, “grupo adverbial” e “grupo nominal”, mas, em contrapartida, “grupo verbal” surge traduzido em castelhano por “sintagma verbal”. Estou em crer que qualquer leitor gostaria de saber o que leva a que nuns casos se use “grupo” e noutro “sintagma”. Recordo que o uso do termo “grupo” por “sintagma” ocorre já em vários trabalhos meus. É, de resto, o termo usado por Andrée Girolami-Boulinier no seu método quando considera os grupos sintagmáticos (“groupes syntagmatiques”). Para esta autora, o “sintagma” (“syntagme”), por sua vez, corresponde a uma das cinco estruturas contempladas na sua análise sintáctica (ver, entre outros, Girolami-Boulinier 1984 e Pinto 1994).

⁴¹ Ver nota 2.

⁴² A este propósito, por exemplo, gostaria de ver bem fundamentadas bibliograficamente, e porventura justificadas no campo destinado a notas, as definições das entradas “pausa”, “pausa preenchida” e “pausa

Notas finais

Em conclusão, tal como tentei mostrar, definir não é fácil e elaborar uma base de dados constituída por termos linguísticos (“nucleares”) “necessários a um trabalho de reflexão formal básica sobre a língua”⁴³ para um público tão heterogéneo como o que frequenta os Ensinos Básico e Secundário ainda se torna mais difícil. Na realidade, não basta ser linguista para efectuar este tipo de tarefa e também não será a partilha com o leitor dos seis princípios estruturadores da TL (*economia, hierarquização, abertura, flexibilidade, neutralidade paradigmática e complementaridade*)⁴⁴ que contribuirá para estabelecer a “acomodação”⁴⁵ da terminologia em questão aos níveis de escolaridade a que se destina. Se as tarefas de definir termos e de construir bases de dados não são fáceis, diria que a “acomodação” da terminologia aos vários níveis de escolaridade (três ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) corresponderá talvez à tarefa mais problemática. Ora, a redacção dos princípios estruturadores está longe de oferecer instruções que vão nessa linha. Vemos antes ressaltar das respectivas redacções a necessidade de partir para reformulações da TLEBS que possibilitem a conjugação da oferta científica da TL com os desenvolvimentos verbal, cognitivo e metacognitivo, nele incluído o metalinguístico, dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário.

silenciosa”, que ocorrem no subdomínio “Fonética e fonologia” do domínio “Linguística descritiva”, de forma a que a proposta das autoras evidenciasse inequivocamente a sua perspectiva de abordagem a este tópico (cf., entre outros, Campione & Véronis 2004, Clark & Clark 1977: 262 e segs., Scliar-Cabral 1991: 106 e segs., e Van Donzel & Koopmans-van Beinum 1996). Neste caso, como nos que virei a apontar, a minha observação tem unicamente como objectivo mostrar como é importante que qualquer definição seja acompanhada de um enquadramento teórico e, quando necessário, de uma justificação a fim de que o leitor passe a conhecer bem a razão de ser da proposta dos autores. De igual modo, gostaria ainda de ver bem fundamentadas bibliograficamente e bem justificadas as definições para as entradas “bilinguismo” e “multilinguismo” do subdomínio “contacto entre línguas” do domínio “Língua, comunidade linguística, variação e mudança”, uma vez que as definições que nos são dadas podem ser consideradas leituras redutoras dos conceitos para que remetem (cf. a este respeito Grosjean 1992: 51, Lüdi 2001 e Paradis 2004: 2-3). E, atendendo a que estamos perante uma TL para os Ensinos Básico e Secundário, seria de interesse ver na entrada que eu designaria por “capacidade metalinguística”, de preferência a “competência metalinguística” (que ocorre no subdomínio “língua e falante” do domínio “Língua, comunidade linguística, variação e mudança”), uma definição que apontasse também para uma perspectiva desenvolvimentista (cf. Pinto 1996: 331 sobre a distinção entre “une conscience encore intuitive et implicite des structures et du fonctionnement du langage [“«epi»-linguistique”], d’un travail intentionnel et explicite sur ce langage même, qui seul peut mériter pleinement le qualificatif de “métalinguistique””, assim como Slobin (1978: 45), que refere o seguinte: “Along with the development of language itself, there emerges a capacity to attend to language and speech as objects of reflection. [...] One can distinguish levels of metalinguistic capacity, from the dimly conscious or preconscious speech monitoring which underlies self-correction, to the concentrated, analytic work of the linguist.”). Insisto que estas observações acerca das definições visam em especial mostrar a necessidade de justificar, sobretudo bibliograficamente, as opções tomadas pelos autores. Sabemos bem como um enquadramento teórico pode fazer alterar a acepção de termos à partida homónimos. Ora, tal facto acaba por exigir que qualquer definição apresente uma fundamentação.

⁴³ Cf. alínea i) dos princípios estruturadores da TL intitulado *economia*. Ver nota 22. Sublinho a necessidade de nos ser fornecida mais informação acerca da passagem “em cada um dos seus níveis de organização” da alínea em foco. Essa informação evitará seguramente leituras menos rigorosas.

⁴⁴ Estes princípios, quanto a mim, em virtude do seu carácter pouco particularizante, tanto podem ser vistos como linhas de conduta para a elaboração da terminologia como explicações finais da organização conferida pelos diferentes autores à TL.

⁴⁵ O termo “acomodação” deve ser lido neste contexto na perspectiva piagetiana (cf. Furth 1981: 291).

Estamos naturalmente gratos aos autores que aceitaram realizar este trabalho. No entanto, um glossário de termos e uma base de dados não podem preencher a totalidade dos objectivos de uma TLEBS. Torna-se necessário organizar esse material de forma a que nele se torne bem visível um todo organizado em obediência a quadros teóricos e em função dos diferentes destinatários. Que a TLEBS seja precedida de uma introdução bem elaborada e devidamente fundamentada revela-se algo de imprescindível. Que cada entrada seja acompanhada de fontes também constitui um necessário. Que seja explicitado o enquadramento teórico a que obedecem a organização dos termos e a sua definição remete para uma outra necessidade. Que seja preenchido na íntegra cada um dos campos que figuram nas entradas da TL corresponde a um outro ponto a ter de ser respeitado. Que se tenha em conta o valor relativo dos termos nucleares consoante os níveis de escolaridade é outra exigência. Que não se transforme numa preocupação desmesurada a memorização das entradas constantes da TL – algumas delas possivelmente mais ajustadas a um nível de ensino superior ao do Ensino Secundário⁴⁶ –, esquecendo a exercitação das várias práticas de uso da língua oral e da língua escrita, será porventura a principal lição a retirar desta discussão em torno da TL. Que fique, no entanto, claro que o domínio progressivo de conceitos linguísticos bem seleccionados, bem definidos e bem enquadrados teoricamente só pode contribuir para a instalação de níveis cada vez mais elevados de consciencialização linguística, que favorecerão seguramente, por sua vez, usos mais elaborados da língua oral e da língua escrita. *Encontro sobre Terminologia Linguística. Das Teorias às Práticas* intitulava-se, afinal, a reunião científica que esteve na origem deste texto.

Conseguir um bom diálogo entre a linguagem e a metalinguagem constitui sem dúvida um objectivo a atingir de forma progressiva ao longo dos níveis de escolaridade consignados pela TLEBS

A finalizar este texto, questiono-me sobre quem irá ter a seu cargo a tarefa de olhar para todos os comentários feitos à TL com o fim de organizar o novo documento que se espera venha a dar resposta às exigências actuais do ensino da Língua Portuguesa e do Português em virtude de os materiais existentes até hoje terem porventura deixado “de constituir referência para a solução de problemas que têm vindo a ser identificados no campo do ensino da língua portuguesa [...]”⁴⁷.

Os possíveis futuros organizadores do documento final que integrará a nova TLEBS terão inevitavelmente de possuir amplos conhecimentos em várias vertentes (nomeadamente linguísticos, cognitivos e pedagógicos). Deles se espera, por conseguinte, que sejam os “editores” ideais da obra que, em meu entendimento, deve ser uma outra versão, desta vez uma versão reformulada, da presente *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*.

⁴⁶ Não queria deixar de referir como a TL também pode ajudar a sensibilizar os docentes, muito embora esteja a pensar sobretudo nos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para problemas de fala, de linguagem e até de audição. Acho que, por exemplo, o subdomínio “fonética e fonologia” do domínio “Linguística descritiva”, e muito especialmente a fonética em algumas das suas entradas, reúne dados que serão com certeza úteis aos docentes que possam vir a ensinar alunos que apresentem os problemas focados.

⁴⁷ Ver 2.º parágrafo do preâmbulo da Portaria mencionada na nota 2, p. 7307.

AGRADECIMENTOS:

À minha colega Prof.^a Doutora Olívia Figueiredo, exprimo a minha gratidão por ter aceite apreciar o conteúdo deste texto. Ao meu colega Prof. Doutor João Veloso, o meu muito obrigada pela leitura de versões anteriores deste texto e pelos comentários que lhe suscitaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAMPIONE, E. & VÉRONIS, J. (2004). Pauses et hésitations en français spontané. *Actes des XXVèmes Journées d'Étude sur la Parole (JEP'2004)*, pp. 109-112. Fès (Maroc). Disponível na web em <http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/pdf/2004-Campione-JEP.pdf>, acedido em 30 de Novembro de 2005.
- CLARK, H. H. & CLARK E. V. (1977). *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- FURTH, H. G. (1981). *Piaget and knowledge. Theoretical foundations*. Second edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- GINSBURG, H. & OPPER, S. (1979). *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1984). *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris : Masson.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1988). *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-Les-Moulineaux : Éditions et Applications Psychologiques [EAP].
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1989). *La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-Les-Moulineaux : Éditions et Applications Psychologiques [EAP].
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1993). *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. « Que sais-je ? », n.º 2717.)
- GROSJEAN, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. North-Holland, Amsterdam, London, New York, Tokyo: Elsevier Science Publishers B. V., pp. 51-62.
- LÚDI, G. (2001). The new role of languages and new forms of knowledge. Palestra proferida, no dia 29 de Junho de 2001, na Sessão 1: The main issues of a university language policy, do Workshop 1 – Universities and language policy in Europe, no âmbito da *Berlin European Year of Language 2001 Conference: Multilingualism and New Learning Environments*, organizada pela Freie Universität Berlin e pelo European Language Council, Berlin, Freie Universität Berlin, 28-30 de Junho de 2001.
- MAGALHÃES, J. (2000). Prefácio. In R. Nunes (Coord.). *Perspectivas na integração da pessoa surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda., pp. 5-8.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora.
- MATTOSO CAMARA, JR., J. (1971). *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada. 10.^a Edição, 1981
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, Diário da República – I Série - B, N.º 300 – 24 de Dezembro de 2004, pp. 7307-7315.

- PALMER, F. (1971). *Grammar*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, Ltd. [Reprinted, 1973].
- PARADIS, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, Éditeurs. Edição consultada 9.ª, 1976.
- PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, Éditeurs. Edição consultada 6.ª, 1976.
- PIAGET, J. (1962). Comments on Vygotsky's critical remarks. Consultada a versão reimpressa em *Arch. Psychol.* XLVII, 183, 1979, pp. 237-249.
- PINTO, M. A. (1996). Capacités métalinguistiques, bilinguisme et acquisition des langues étrangères. In S. Contento (Ed.), *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress* (June 23-27, 1994), Vol. II, pp. 330-337. Cesena: Società Editrice «Il Ponte Vecchio».
- PINTO, M. DA G. L. C. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora n.º 3. Porto: Porto Editora.
- PINTO, M. DA G. C. (2000). No princípio era a comunicação. In R. Nunes (Coord.), *Perspectivas na integração da pessoa surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda., pp. 221-239.
- SCLiar-CABRAL, L. (1991). *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática S. A.
- SLOBIN, D. I. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (Eds.) *The child's conception of language*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, pp. 45-54.
- TLEBS (2005). *Terminologia Linguística Para os Ensinos Básico e Secundário*. Versão 1.0. Disponível na web em <http://www.app.pt>, acessado em 6 de Setembro de 2005. [Com base no 6.º parágrafo do preâmbulo da Portaria n.º 1147/2005, de 8 de Novembro, do Ministério da Educação (Diário da República – I Série - B, N.º 214 – 8 de Novembro de 2005, p. 6455), assumo que a data de publicação e distribuição da versão electrónica da TLEBS corresponde a Março de 2005.]
- VAN DONZEL, M. E. & KOOPMANS-VAN BEINUM, F. J. (1996). Pausing strategies in discourse in Dutch. In *Proceedings. Fourth International Conference on Spoken Language Processing*, Philadelphia, PA, October 1996, Vol. 2, pp. 1029-1032. Disponível na web em <http://www.asel.udel.edu/icslp/cdrom/vol2/505/a505.pdf>, acessado em 30 de Novembro de 2005.
- VGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press. Versão consultada: 13.ª impressão, 1977.

**TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA PARA OS ENSINOS BÁSICO E
SECUNDÁRIO:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O SUBDOMÍNIO SINTAXE**

ANA MARIA BRITO*

"Que interesse representará transmitir a uma criança uma determinada metalinguagem, se ela ainda não domina a funcionalidade dos termos que integram a linguagem que usa todos os dias? (M. G. C. Pinto)¹

"(...) uma terminologia é caracterizada pelo facto de os elementos que a constituem serem unívocos, ou seja, a cada termo corresponder apenas um significado no universo de referência. Esta característica inerente às terminologias torna-as num instrumento indispensável na construção e desenvolvimento da área em que se situam, participando assim da natureza da linguagem verbal que sustenta interactivamente a construção do mundo em que se movem os falantes." (M. H. Mateus e M. Correia)²

1. Apreciação global

A convite das organizadoras deste encontro, coube-me comentar o subdomínio *Sintaxe*, da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*.

Este subdomínio é constituído por 84 entradas, contendo definição do termo, exemplos ilustrativos e tradução em três línguas (Castelhano, Francês e Inglês).

Trata-se de uma lista constituída pelas funções sintácticas (sujeito, complemento directo, complemento indirecto, predicativo do sujeito, predicativo do complemento directo, complemento agente da passiva, modificador), pelas categorias sintagmáticas, aqui chamadas grupos (Grupo Nominal, Grupo Adjectival, Grupo Adverbial, Grupo Preposicional, Grupo Verbal) e suas partes constitutivas, com especial destaque para os núcleos e complementos, pelos tipos de frase simples quer quanto à flexão da forma verbal (frase finita, frase não finita) quer quanto à forma global (declarativa, exclamativa, imperativa, interrogativa), por tipos de frases complexas (subordinadas e seus subtipos substantivo, adjectivo e adverbial e coordenadas), por tipos de concordância (concordância sujeito-verbo, concordância nome - determinante / quantificador, entre outras), algumas figuras de sintaxe (elipse, paralelismo de construção) e por uma referência breve à ordem directa de palavras e a ordens inversas de palavras na frase.

Em síntese, trata-se de uma lista de termos bastante completa e equilibrada, construída com base em noções sintácticas fundamentais, nomeadamente as funções e as categorias.

* anamariabrito@netcabo.pt; Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Como membro do Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), esta investigação foi financiada pelo programa FEDER/ POCTI.

¹ Pinto, M. G. C., 1998, p. 35.

² Mateus, M.H. e Correia, M. (coord.), 1998, p. 9.

2. Fundamentação

A Sintaxe é a componente da gramática que trata da forma e das relações estabelecidas entre os constituintes das unidades sintáticas por excelência, que são as frases.

A Sintaxe tradicional punha uma ênfase muito grande nas funções e remetia para a Morfologia a questão da forma. A Linguística do século XX mostrou que as dimensões da função e da forma das construções fazem parte inerente da Sintaxe e que a Morfologia deve analisar a palavra, a sua integração em classes e a sua estrutura interna. A Terminologia em discussão, ao organizar-se em Sintaxe, Classes de palavras e Morfologia, entre outros subdomínios, opta por uma divisão que, ultrapassando as áreas tradicionais da Gramática, apresenta uma arrumação cómoda para o utilizador e evita a discussão de saber se a área das Classes gramaticais é do domínio da Sintaxe ou do domínio da Morfologia.

Quanto à concepção de Sintaxe em que assenta, é propósito da Terminologia, como é dito na apresentação, a “neutralidade paradigmática”, “estruturando-se sobre conceitos operatórios que se entende traduzirem zonas significativas de consenso”. De facto, do ponto de vista teórico, esta lista recupera, em grande medida, a tradição gramatical luso-brasileira, integrando designações conhecidas pela generalidade dos professores de português dos Ensinos Básico e Secundário, e sem preocupações excessivas de actualização em relação a teorias linguísticas recentes.

Deve assinalar-se que esta terminologia se enquadra numa concepção de Sintaxe autónoma, não baseada no significado, uma concepção que de certo modo contraria algo que a Linguística do final do século XX nos mostrou. Estou convencida de que isso se justifica pelo facto de se tratar de uma lista parcelar, sabendo o seu autor que a Terminologia contém outros subdomínios, nomeadamente a Semântica, com a qual a Sintaxe estabelece relações privilegiadas.

É actualmente considerado pela grande maioria das teorias linguísticas que a Sintaxe não é autónoma, baseando-se em parte no significado, nomeadamente no significado lexical das palavras que têm uma natureza predicativa e que são dotadas de estrutura argumental. Desse modo, as noções de predicador, de argumento obrigatório e opcional, de argumento externo e de argumento(s) interno(s), de circunstante, adjunto ou não-argumento assumem particular importância. Desenvolvendo esta perspectiva, é possível dizer que os argumentos desempenham no todo da frase papéis ou funções semânticas (como as de Agente, Causa, Tema, Experienciador, Instrumento, Locativo e outras). Por outro lado, é hoje convicção generalizada que as funções semânticas estão em grande parte associadas aos tipos de situações e aos tipos aspectuais de predicadores. Para ilustrar esta temática, veja-se que um V de processo como *escrever* e de processo culminado como *destruir*, seleccionam normalmente como argumento externo um Agente ou uma Causa, como em (1) e (2) respectivamente:

- (1) O João escreve depressa.
- (2) O furacão destruiu parte da cidade.

Um V de estado selecciona um argumento Tema como seu sujeito, como em (3):

- (3) O João está doente.

E um V de culminação também selecciona geralmente um Tema como sujeito, como em (4) e (5):

- (4) O homem morreu.
- (5) O bebé nasceu.

Embora estas concepções estejam ausentes da Terminologia de Sintaxe que estou a comentar, na definição das entradas de alguns termos a ênfase na noção de “selecção” vem de certa maneira suprir a falta da dimensão do significado, pois fica implícito que certas classes de palavras são mais capazes do que outras de seleccionar complementos (veja-se as definições de “complemento directo”, “complemento indirecto”, “complemento preposicional”).

A este propósito, assume particular importância nesta Terminologia a maneira como se distingue entre complementos seleccionados e modificadores, tanto ao nível do Grupo Nominal como ao nível do Grupo Verbal e da Frase, não se apresentando propriamente fundamentos para esta distinção, mas abrindo-se a porta a um estudo, por parte do professor de português, em gramáticas e em manuais de Sintaxe.

Assim, ao nível do Grupo Nominal, justifica-se claramente a distinção entre complementos ou argumentos internos e modificadores, evidenciada em exemplos como (6) e (7):

(6) a destruição da cidade

(7) A destruição da cidade que teve lugar há dias foi enorme.

Em (6) *da cidade* é um complemento que pertence à estrutura argumental do nome *destruição*, enquanto em (7) a oração relativa é um modificador, neste caso restringindo a extensão do nome *destruição*.

Também ao nível da frase e do Grupo Verbal se justifica a distinção entre complementos e modificadores.³ Vejam-se dois exemplos ilustrativos:

(8)(a) A Maria foi a Paris.

(b) A Maria foi para Paris ontem / na semana passada.

Em (8a) o Grupo Preposicional é um complemento do verbo *ir*, fazendo parte da sua estrutura argumental: não é suprimível, é dificilmente deslocável e no teste pergunta / resposta com o verbo *fazer* não pode surgir isolado na pergunta, como em:

(9) * O que fez a Maria para Paris? Foi ontem.

Em (8b), pelo contrário, o advérbio *ontem* ou a expressão prepositiva *na semana passada* não fazem parte da estrutura argumental do verbo *ir*, como se pode comprovar pelo facto de ser suprimível, ser facilmente deslocável e pelo comportamento no teste de pergunta / resposta:

(10) O que fez a Maria ontem / na semana passada? Foi para Paris

Esta a razão pela qual nesta Terminologia se abandona a função de “complemento circunstancial”, designação cómoda mas tantas vezes enganadora, pois mascara a distinção entre complementos e modificadores.

3. Dois temas menos conseguidos: a noção de oração e tipos de orações coordenadas

Como temas que me parecem insuficientemente tratados nesta Terminologia, gostaria de dar dois exemplos: a noção de oração e os tipos de orações coordenadas.

Em relação ao primeiro, importa assinalar que no subdomínio Sintaxe não consta a entrada “oração”, embora tal termo seja utilizado no subdomínio da Semântica. É uma lacuna, pois trata-se de uma noção importante na história dos estudos sintácticos, tendo-se perdido uma excelente oportunidade para esclarecer algumas dúvidas. A razão que deve

³ Duarte, I. e Brito, A. M., 1996, pp. 279-80.

estar na origem desta falta é certamente a dificuldade em definir esta noção sem cair em critérios logico-semânticos.

Partirei da definição de oração como um domínio predicativo mínimo mas completo; assim, uma oração corresponde a uma frase simples, a uma frase subordinada ou a uma frase coordenada.

Darei alguns exemplos; em (11) as frases simples correspondem a orações:

(11)(a) A Maria foi para Paris.

(b) Vais sair?

(c) Aparece lá em casa!

Em (12) temos duas orações, que correspondem aos dois membros coordenados:

(12)(a) A Maria foi para Paris e viveu lá dois anos.

Numa frase complexa que contém uma subordinada completiva ou integrante, como no exemplo (13):

(13) A Maria disse que vai sair

há uma oração subordinada (*que vai sair*) integrada na frase complexa, sendo incorrecto dizer-se que *a Maria disse* é a oração principal, uma vez que estamos perante um domínio predicativo incompleto, sendo o complemento de *dizer* a própria oração subordinada.

Também numa frase complexa que contém uma relativa, como em (14):

(14) O livro que eu comprei ontem é um romance

há uma oração subordinada *que comprei ontem*, mas não pode dizer-se que exista aqui a oração *O livro é um romance*, uma vez que o SN sujeito não é *um livro* mas *o livro que eu comprei ontem*.

Analisemos agora o tratamento proposto para as conjunções coordenativas.

No subdomínio Classes de Palavras há a indicação de quatro subtipos de conjunções coordenativas (copulativa, disjuntiva, adversativa, conclusiva), não havendo no subdomínio da Sintaxe qualquer referência às orações correspondentes.

A exclusão das conjunções explicativas do conjunto das conjunções coordenativas, contrariando a visão tradicional veiculada pela maioria das gramáticas, é uma opção apoiada por alguns estudiosos, surpreendendo que tal exclusão não seja minimamente justificada neste trabalho.

A distinção entre coordenação e subordinação, em especial a subordinação adverbial, tem sido motivo de larga discussão. Um dos critérios formais para distinguir coordenadas e subordinadas e, aliás, referido na entrada "conjunção coordenativa" desta Terminologia é a possibilidade de preceder uma conjunção subordinativa por uma coordenativa (como em (15)), não sendo o contrário possível (veja-se (16)); quer dizer, as conjunções de coordenação podem ligar orações subordinadas, mas as conjunções subordinativas não podem ligar orações coordenadas:⁴

(15) e quando ... , ou porque ... , mas se ...

(16) * quando e ..., * porque ou ..., * se mas...

Ora as chamadas orações explicativas iniciadas por *que*, *porquanto* e *porque* (mas não *pois*) podem ser coordenadas, como as subordinadas em geral:⁵

(17) Vamos embora, que se faz tarde e que o tempo está a piorar.

⁴ Ver, entre outros, Quirk, R. S. et al., 1985, p. 921 e segs.; Brito, A. M. e Lopes, H. C., 2000, p. 56.

⁵ Para estes e outros comportamentos das explicativas ver Matos, M. G., 2003 e Matos, M., G. 2005, pp. 3-4 do *hand-out*.

(18) Não vou sair, porque tenho de trabalhar e porque quero deitar-me cedo.

(19) A crise está para durar, porquanto o preço do petróleo está cada vez mais alto e porquanto os governos não são capazes de resolver os problemas do país.

Outro critério que permite distinguir coordenação e subordinação adverbial relaciona-se com a possibilidade de anteposição da segunda oração: uma oração coordenada não pode ser anteposta, uma subordinada adverbial pode:

(20) A Maria foi a Paris e viveu lá dois anos.

(21) * E viveu lá dois anos, a Maria foi para Paris.

(22) A rapariga está cansada, mas continua a trabalhar.

(23) * Mas continua a trabalhar, a rapariga está cansada.

(24) A Maria foi viver para Paris quando acabou os estudos

(25) Quando acabou os estudos, a Maria foi viver para Paris.

Ora, se esta anteposição é impossível com *pois* e *que* explicativo (ver exemplos (27) e (29)), ela é possível com *porque* e *porquanto*, como nos exemplos (31) e (33):⁶

(26) Não vou sair, pois tenho de trabalhar.

(27) * Pois tenho de trabalhar, não vou sair.

(28) Não vou sair, que tenho de trabalhar.

(29) * Que tenho de trabalhar, não vou sair.

(30) Não vou sair, porque tenho de trabalhar.

(31) Porque tenho de trabalhar, não vou sair.

(32) Não vou sair, porquanto tenho de trabalhar.

(33) Porquanto tenho de trabalhar, não vou sair.

Se a anteposição é possível com *porque* e *porquanto*, esse comportamento aproxima estes dois conectores das conjunções subordinativas, isolando, no entanto, em relação a este critério as palavras *pois* e *que*.

Outro comportamento que distingue coordenação de subordinação é a colocação dos pronomes clíticos: a coordenação conduz à ênclise (ordem V clítico), a subordinação implica próclise (ordem clítico V). Vejamos como os conectores explicativos *pois*, *que*, *porque* e *porquanto* reagem a este fenómeno:

(34) (a) O João foi à farmácia, pois magoou-se.

(b) * O João foi à farmácia, pois se magoou.

(35) (a) * O João foi à farmácia, que magoou-se.

(b) O João foi à farmácia, que se magoou.

(36) (a) * O João foi à farmácia, porque magoou-se.

(b) O João foi à farmácia, porque se magoou.

(37) (a) * O João foi à farmácia, porquanto magoou-se.

(b) O João foi à farmácia, porquanto se magoou.

Em relação a este critério, *que*, *porque* explicativo e *porquanto* reagem como uma conjunção subordinativa, mas *pois* distingue-se, admitindo ênclise.

Reparamos assim que as orações de *porque* explicativo e *porquanto* têm comportamentos típicos das subordinadas; as orações de *pois* têm alguns comportamentos que as aproximam das coordenadas; e as orações de *que* não podem ser antepostas, como as coordenadas, mas desencadeiam próclise, como as subordinadas.

⁶ Cf. Matos, M. G., 2005, p. 4.

Estas e outras razões tem levado alguns autores a incluir *que*, *porque* explicativo e *porquanto* nas conjunções subordinativas e a considerar que *pois* se aproxima de uma conjunção coordenativa.⁷ Em relação a este tópico, Matos 2005 dá vários argumentos a favor do carácter subordinativo de *pois*; reconhecendo, no entanto, a especificidade deste conector, a autora afirma que ele pode estar a sofrer um processo de gramaticalização e mostra que, em fases anteriores da língua, as orações de *pois* tinham a mobilidade das subordinadas adverbiais, dando o seguinte exemplo de Vieira:

(38) “O que importa he que, pois temos o remédio tão prompto, tão poderoso e tão propício, nos socorramos dele a tempo.”⁸

É evidente que não cabe numa Terminologia a explicação para todas as tomadas de posição assumidas, mas, sem qualquer comentário, causa alguma perplexidade a ausência das explicativas nas conjunções coordenativas.

34

4. O tratamento das orações relativas na Terminologia

Sendo difícil de fazer neste espaço uma análise detalhada de toda a Terminologia de Sintaxe, centrar-me-ei agora no modo como é tratada a noção de “frase relativa”.

4.1. As orações relativas no Subdomínio Sintaxe

Na lista de Sintaxe, a noção de “frase relativa” surge em primeiro lugar nas entradas “modificador” e “modificador frásico”, sendo os dois tipos semânticos de frase relativa introduzidos nas entradas “modificador do nome apositivo” e “modificador do nome restritivo”. Por um lado, distingue-se a categoria sintáctica do modificador, que pode ser adjectival, preposicional ou frásico; por outro lado, apresentam-se os seus valores semânticos; em particular, nos modificadores que são frases distingue-se entre “frase subordinada adjectiva relativa com antecedente restritiva” e “frase subordinada adjectiva relativa com antecedente explicativa”. De notar, antes de mais, a importância dada nesta Terminologia às noções de subordinada adjectiva, subordinada substantiva e subordinada adverbial, recuperando-se uma distinção tradicional entre orações que permanece correcta do ponto de vista do comportamento mais geral das subordinadas. Tomando de novo os tipos de relativas, eles são ilustradas pelos seguintes exemplos:

(39) Os lobos que vivem no Parque Peneda-Gerês estão em vias de extinção (restritiva)

(40) Os lobos, que vivem no Parque Peneda-Gerês, estão em vias de extinção (apositiva).

As definições de modificador restritivo e de modificador explicativo são baseadas na noção de “restricção ou não restricção da referência do nome que modifica”, o que não é muito correcto do ponto de vista semântico, pois um nome por si só não tem referência, um N é dotado de significado extensional e de significado intensional e só um GN é que tem referência. Assim, uma definição mais adequada recorrendo à noção de significado extensional ou de extensão poderia ser qualquer coisa como: “a oração relativa restritiva limita a extensão do conceito expresso pelo nome” ou “limita o significado extensional do nome”. Assim, no exemplo (39), são ‘os lobos que vivem no Parque Peneda-Gerês e só

⁷ Ver, entre outros, Brito, A. M., 2003, p. 713; Lopes, H. C., 2004, pp. 99-102.

⁸ *Apud* Silva Dias, E., 1918, p. 278, citado por Matos, M. G., 2005, p. 7.

esses que estão em vias de extinção', enquanto no exemplo contendo a oração relativa explicativa (40) se caracteriza um conjunto de lobos suficientemente determinado: a interpretação do exemplo (40) é aquela em que se afirma que "todos os lobos, a propósito dos quais se diz que vivem no Parque Peneda-Gerês, estão em vias de extinção". Penso que a opção por exemplos distintos, nomeadamente um exemplo com N próprio como antecedente para a apositiva (como em (41)) e um exemplo com definido plural como antecedente para a restritiva (como o exemplo (42) ou outro), teria sido preferível:

(41) Jorge Sampaio, que cumpriu dois mandatos como presidente, fez a sua última viagem de estado.

(42) Os livros que estão em cima da mesa são de Linguística.

A referência aos dois tipos de orações relativas surge também nas entradas "Subordinada adjectiva relativa com antecedente explicativa" e "Subordinada adjectiva relativa com antecedente restritiva", com remissão para "modificador"; na definição destas duas noções entra-se em linha de conta com nova noção, "a denotação do antecedente", fazendo-se uso do facto de a "relativa poder ser ou não omissa", dado "a denotação do antecedente ser a mesma" ou não, consoante temos uma explicativa ou uma restritiva. Do meu ponto de vista teria sido preferível uma definição homogénea nos dois pontos da Terminologia.

Nas entradas que estou a comentar são referidos igualmente os introdutores das orações relativas, as "palavras relativas" e os "pronomes relativos", parecendo haver algum receio de utilizar a palavra "pronomes", receio incompreensível se pensarmos que no Subdomínio Classes de palavras há uma entrada para "pronomes relativos" (quando distribucionalmente equivalente a um GN, como é o caso de *que* e de *quem*) e uma entrada para "Quantificador relativo" (quando precede o nome, como é o caso de *cujos*); em ambos os casos, tais noções são devidamente definidas e ilustradas.

Assinale-se ainda que na entrada "Subordinada adjectiva relativa com antecedente", os "pronomes relativos" são correctamente definidos como não tendo "referência autónoma", sendo "a relação com o antecedente que permite a identificação do seu referente".

De notar a importância dada nesta Terminologia de Sintaxe às relativas sem antecedente ou livres, o que não é muito usual neste tipo de trabalhos. Com efeito, em exemplos como os de (43) a (47), extraídos da Terminologia:

(43) *Quem vai ao mar* perde o lugar.

(44) O Luís procura *quem o ajuda na escola*.

(45) O Pedro pede dinheiro a *quem tiver*.

(46) O avô precisa de *quem o ajude*.

(47) Ela compra roupa *onde calha*.

temos orações subordinadas que não são nem interrogativas subordinadas (indirectas) nem relativas com antecedente e que desempenham por si só uma função sintáctica na subordinante.⁹

4.2. As orações relativas no subdomínio Semântica

Alargando agora a nossa análise ao subdomínio "Semântica frásica", vemos que nele surge a entrada "Valor das orações relativas", distinguindo-se de novo entre valor restritivo

⁹ Para uma descrição das principais propriedades sintácticas destas orações ver Brito, A. M., 1991, cap. 5.

e valor de aposto. Embora não seja meu propósito comentar o subdomínio de Semântica, é de notar que, para o valor restritivo, surge a definição “restringe o Grupo Nominal que as antecede”, o que é manifestamente insuficiente numa rubrica de Semântica porque Grupo Nominal é uma categoria sintáctica; de novo, uma indicação como “limitando a extensão do conceito designado pelo nome” se justificaria.

Na entrada “valor explicativo das orações relativas” há referência a dois problemas comuns quando tratamos deste tópico: a existência de algumas restrições ao uso de orações relativas explicativas, e a possibilidade de ambiguidades. Em relação ao primeiro problema, refere-se um exemplo como (48):

(48) * A alegria, que eu tive ao encontrá-lo, foi enorme

agramatical como explicativa, por conter a expressão fixa “ter (a) alegria”, que só pode surgir com uma relativa restritiva.¹⁰ Em relação ao problema da ambiguidade, indica-se o caso de enunciados com valor genérico, como (49):

(49) O homem que é homem...

dizendo-se explicitamente que “pode existir ambiguidade entre uma interpretação restritiva e uma interpretação explicativa da oração relativa em causa, por nesses enunciados existir uma relação entre classes e não entre entidades individuais”. Penso que poderiam ter sido encontrados melhores exemplos para ilustrar a ambiguidade de interpretação, sendo exemplos como o de (39) e (40), com antecedente “os lobos”, usados no subdomínio da Sintaxe, bastante elucidativos do que pode ser a ambiguidade de interpretação: ora com interpretação explicativa, que na escrita marcamos com vírgula, ora com interpretação restritiva, na escrita não marcado por vírgula.

Dado o valor anafórico dos pronomes relativos e o valor coesivo das orações relativas, como aliás de todas as frases complexas, esperar-se-ia que houvesse uma referência a este fenómeno no subdomínio Pragmática e Linguística Textual. No entanto, não é isso que acontece e na entrada “coesão interfrásica” apenas se faz uso das noções de “conectores”, que podem ser conjunções, como em (50):

(50) Parto para férias, *quando* acabar o relatório

e de advérbios conectivos, como em (51):

(51) Estou disposta a abdicar do feriado. *Agora*, não me peçam que trabalhe 12 horas por dia.

Em síntese, apesar de algumas pequenas insuficiências nas definições, as noções de “pronomes relativos”, de “oração relativa” e dos dois tipos semânticos, explicativo e restritivo, são definidos nesta Terminologia do ponto de vista sintáctico, semântico e morfológico, mas foi subvalorizado um tratamento de ordem pragmática e textual.

5. Algumas reflexões sobre a utilização da Terminologia

Farei agora algumas breves reflexões acerca da utilização da Terminologia.

Estamos perante uma Terminologia Linguística que o Ministério da Educação, em colaboração com a Associação de Professores de Português, achou por bem apoiar, face à

¹⁰ Sobre a impossibilidade de expressões fixas nas relativas não restritivas, ver, entre outros, Brito, A. M., 1991, p. 131.

desactualização evidente da Nomenclatura Gramatical Portuguesa, de 1967, em relação a muitas áreas da gramática.

Uma Terminologia como esta é, portanto, um factor de actualização em Linguística para os professores de línguas, em particular de Português, nos Ensinos Básico e Secundário. Mas não é demais reforçar a ideia de que a Terminologia, qualquer terminologia aliás, é um instrumento de trabalho para os professores, ao serviço de uma prática pedagógica. Uma Terminologia não substitui, portanto, nem manuais de ensino nem gramáticas, constituindo apenas um apoio do professor a uma prática de ensino de língua, com particular destaque para o ensino da língua materna, área em que a reflexão metalinguística deve ocupar um lugar importante no conjunto do trabalho pedagógico.

Por outro lado, ensinar gramática não é ensinar terminologia; e utilizar pedagogicamente uma terminologia não significa que toda a terminologia deva ser transmitida aos estudantes.

A terminologia a ensinar deve ser introduzida de maneira progressiva e moderada, devendo ser sempre adaptada ao nível de maturidade dos alunos.¹¹ A terminologia deve ser rigorosa, não fluida, obedecendo a uma relação unívoca entre palavra e objecto / conceito,¹² qualidades que, no caso da terminologia em discussão, estão perfeitamente asseguradas.

É hoje consensual que a aquisição de uma prática reflexiva sobre a língua materna constitui um importante objectivo do ensino. Tal aquisição não pode ser mais vista isoladamente, como o era quase sempre na chamada Gramática Tradicional, mas antes deve ser encarado como algo articulado ao ensino / aprendizagem da escrita e da leitura.

Assim, a reflexão gramatical sobre a língua só fará verdadeiramente sentido quando a escrita e a leitura estiverem suficientemente dominadas.¹³

A este propósito escreve M. Graça Castro Pinto: "Que interesse representará transmitir a uma criança uma determinada metalinguagem, se ela ainda não domina a funcionalidade dos termos que integram a linguagem que usa todos os dias?" Mais adiante afirma: "(...) Não quero obviamente deixar transparecer (...) que a terminologia metalinguística não é importante. Ela é tão importante que o seu ensino exige mesmo que seja muito bem dominada pelo professor, que, graças à sua experiência, deve ter a capacidade e o bom senso de só transmitir tais conhecimentos quando achar que chegou o bom momento. Ora, o problema reside frequentemente em saber localizar com rigor no tempo esse bom momento."¹⁴

Impõe-se, por outro lado, fazer uma reflexão sobre a concepção de gramática que importa ao professor de língua materna.

Já noutro texto¹⁵ me pronunciei acerca da concepção de gramática que julgo ser pedagogicamente adequada; do meu ponto de vista, a gramática deve ser concebida como algo abrangente e modular, incluindo uma reflexão sobre as várias unidades de que são feitas as línguas, indo, conseqüentemente, do nível fónico ao nível da palavra, da palavra à frase e da frase ao texto.

¹¹ Tisset, C. e Léon, R., 1992, p. 142.

¹² Mateus, M. H. e Correia, M., 1998, p. 9.

¹³ Tisset, C. e Léon, R., 1992, p. 137.

¹⁴ Pinto, M. G. C., 1998, pp. 35-37.

¹⁵ Brito, A. M., 1998, p. 54.

Do ponto de vista do ensino, tal concepção implica que deve haver uma interdependência dos níveis gramaticais; um possível modo de concretizar essa interdependência é articular a forma ao significado e ao uso.¹⁶

Para ilustrar algumas destas reflexões, tomemos de novo as orações relativas.

Este tema é, de facto, excelente para ilustrar várias noções sintácticas e semânticas básicas; uma delas é a de função sintáctica, noção central para se compreender o uso dos pronomes relativos, pois, como sabemos, estes pronomes desempenham uma função na oração a que pertencem, além de estabelecerem uma relação anafórica com a expressão antecedente, parte integrante da frase subordinante. Assim, *que* é o complemento directo e o sujeito da oração subordinada em exemplos como (52) e (53), respectivamente:

(52) O livro que li é interessante.

(53) O livro que caiu é meu.

A partir da noção de função sintáctica do pronome relativo pode aproveitar-se para uma reflexão sobre o uso indevido de certos pronomes, como é o caso de emprego de *onde* num exemplo real como (54):

(54) "(...) dois ninhos nos arredores de Aveiro, local onde, segundo os ecologistas, há cinco anos que não era utilizado pelas cegonhas para se reproduzirem."¹⁷

Em (54) *onde* é sujeito da oração relativa (*onde (...) era utilizado*) mas talvez por influência do antecedente (*local*) surge esta forma em vez de *que*.

Pode também aproveitar-se esta rubrica para explicar a função de modificador nominal, como aliás faz esta Terminologia, e aproximar as orações relativas dos adjectivos e de grupos preposicionais não seleccionados pelo nome, como nos exemplos (55):

(55)(a) Encontrei o livro de que me falaste.

(b) Encontrei o livro antigo.

(c) Encontrei o livro do meu amigo.

Importa igualmente reflectir a nível pedagógico sobre a distinção entre relativas restritivas e explicativas.

Tomemos a título ilustrativo alguns exemplos extraídos de composições de estudantes do 3º ciclo do Ensino Básico:¹⁸

(56) Pois eu sou Inb-el-Muftar o que derrubou o exército de Eden e o rei da cidade de Timber. (8º ano)

(57) E o capitão Soares, que tinha feito uma comissão na guiné, (...) respondeu automaticamente, curvando-se um pouco. (8º ano)

(58) Memorável foi o tempo, que juntos vagueamos entre as sombras dos sobreiros (8º ano)

(59) Era uma vez, uma família muito rica que, morava em Lisboa. (7º ano)

Pode verificar-se que, à excepção de (57), todos os exemplos apresentam erros de pontuação, que devem ser comentados e corrigidos.

Uma das operações que é possível realizar para fundamentar a distinção entre relativas explicativas e relativas restritivas é a possibilidade de pronominalização do antecedente, no caso de uma explicativa, e a impossibilidade de pronominalização, no caso de uma restritiva.

¹⁶ Zayas, F., 2004, p. 18.

¹⁷ In Peres, J. e Móia, T., 1995, p. 302.

Tomemos o exemplo (57); a partir dele é possível obter (60):

(60) E ele, que tinha feito uma comissão na guiné, (...) respondeu automaticamente, curvando-se um pouco.

Por sua vez, a partir de (59) não é possível obter (61):

(61) * Era uma vez ela que morava em Lisboa.

Em (60), a substituição por pronome pessoal é possível dado que o antecedente é uma expressão referencial definida e a relativa é uma explicativa; em (61), pelo contrário, a substituição por pronome pessoal produz um resultado agramatical, dado que, numa restritiva, o antecedente não constitui por si só uma expressão referencial e só o conjunto formado pelo antecedente e a relativa constitui uma expressão dotada de referência.

Outro tipo de operacionalização, aliás sugerido em várias gramáticas e também nesta Terminologia, é a possibilidade de supressão das relativas explicativas e dos apostos em geral, face à impossibilidade de supressão das relativas restritivas; assim, tomando como ponto de partida os exemplos (56) e (57), seria possível obter (62) e (63):

(62) Pois eu sou Inb-el-Muftar.

(63) E o capitão Soares respondeu automaticamente, curvando-se um pouco.

Por sua vez, é impossível a supressão de uma restritiva, como o prova a agramaticalidade de um exemplo como (64):

(64) * Memorável foi o tempo.

A supressão é possível no tipo de orações relativas que alguns autores designam "apresentativas", como fica evidenciado pelo exemplo (65), que é gramatical, obtido a partir de (59):

(65) Era uma vez uma família muito rica.

Segundo Kleiber¹⁹, as orações relativas com antecedente constituído por uma expressão indefinida singular e específica, como é o caso em (59), não se enquadram facilmente na bipartição tradicional entre restritiva e explicativa. No entanto, a impossibilidade de pronominalização do antecedente, como já tínhamos visto em (61), mostra que este tipo de relativa se comporta formalmente como uma restritiva e é isso que deve ser enfatizado.

Estou portanto a sugerir que se deve realizar em situação de aula um conjunto de operações que se enquadram bem numa análise sobre a língua a que Duarte 1998 chama "o ensino da gramática como actividade de descoberta", com apelo à observação, à comparação e à manipulação de dados linguísticos, conducentes a uma tentativa de generalização e comportando uma etapa de classificação das unidades. Neste tipo de análise, as ferramentas gramaticais, incluindo a Terminologia, devem ser usadas no sentido de o aluno trabalhar experimentalmente sobre a língua, num processo idêntico ao que realiza nas disciplinas de Ciências da Natureza.

Como disse acima, a dimensão textual pode e deve estar presente na reflexão gramatical em geral e na análise das orações relativas em particular.

Por um lado, é possível realizar exercícios de ligação a partir de frases soltas de modo a criar pequenos textos e a evidenciar o papel coesivo das orações relativas.

Por outro lado, os enunciados que contêm relativas apresentativas como (59):²⁰

¹⁸ Choupina, C. M., 2004, pp. 213-229.

¹⁹ Kleiber, G., 1987, cap. II, especialmente pp. 69-75.

²⁰ Com a pontuação corrigida.

(59) Era uma vez uma família muito rica que morava em Lisboa são óptimos exemplos de “abertura de narrativa”, revelando a importância das orações relativas como factores de construção da referencialidade.

6. Síntese

Na primeira parte deste texto fiz uma apreciação globalmente positiva da Terminologia em Sintaxe, mostrando alguma da sua fundamentação; em seguida, comentei dois aspectos que me parecem menos conseguidos, a noção de oração e o tema das conjunções coordenativas explicativas; analisei depois o modo como a Terminologia trata as orações relativas e finalmente sugeri alguns caminhos para a sua utilização, no quadro da aquisição de uma metalinguagem que possa servir de apoio à reflexão gramatical e ao ensino / aprendizagem da língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, A. M., 1991, *A Sintaxe das orações relativas em Português. Estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos*, Porto, INIC, CLUP.
- BRITO, A. M., 1998, “Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna”, in *A língua mãe e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade*, Porto, Areal Editores, pp. 53-64.
- BRITO, A. M., 2003, “Subordinação adverbial “ in Mateus, M. H. et al. 2003, pp. 695-728.
- BRITO, A. M. E LOPES, H. C., 2000, “Da Linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre coordenação e subordinação”, in Fonseca, F. I., Duarte, I. M. e Figueiredo, O., 2000, pp. 49-63.
- CHOUPIÑA, C. M., 2004, *Orações relativas. Aspectos descritivos e didácticos*, Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino de Língua apresentada à Faculdade de Letras do Porto, Porto.
- DUARTE, I., 1998, “Algumas boas razões para ensinar gramática”, in *A língua mãe e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade*, Porto, Areal Editores, pp. 110-123.
- DUARTE, I. E BRITO, A. M., 1996, “Sintaxe” in Faria, I., Duarte, I., Pedro, E. e Gouveia, C. (orgs.) 1996, pp. 246-302.
- FARIA, I., DUARTE, I., PEDRO, E. E GOUVEIA, C. (orgs.), 1996, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- FONSECA, F. I., DUARTE, I. M. E FIGUEIREDO, O., 2000, *A Linguística na formação do professor de Português*, Porto, CLUP.
- KLEIBER, G., 1987, *Relatives restrictives et relatives appositives: une opposition “introuvable”?*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- LOPES, H. C., 2004, *Aspectos Sintácticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais. Contributo para uma Reflexão sobre o Ensino da Gramática*, Diss. de Doutoramento em Linguística apresentada à Universidade do Porto, Porto.

- MATEUS, M. H. e CORREIA, M. (COORD.), 1998. "Prefácio". in *Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos*. Publicações Europa-América, Lisboa.
- MATEUS, M. H. et al. 2003 *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- MATOS, M. G., 2003, "Estruturas de coordenação" in Mateus, M. H. et al. 2003, pp. 229-259.
- MATOS, M. G., 2005, "Coordination vs subordination adverbiale – propositions causales en portugais", comunicação apresentada no Colóquio *Typologie et modélisation de la coordination et de la subordination*, LACITO-Paris III, UMR 7107, CNRS, Paris, 26-28 Maio 2005.
- PERES, J. e MÓIA, T., 1995, *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- PINTO, M. G. C., 1998, *Saber viver a linguagem – Um desafio aos problemas de literacia*, Porto, Porto Editora.
- QUIRK, R. S. et al., 1985, *A Comprehensive Grammar of English Language*, Londres, Longman.
- SILVA DIAS, E., 1918, *Sintaxe Histórica Portuguesa*, Lisboa, Liv. Clássica Editora, 5ª ed., 1970.
- Terminologia Linguística para os Ensinos Básicos e Secundário*, Ministério da Educação, Lisboa.
- TISSET, C. e LÉON, R., 1992, *Enseigner le français à l'école*, Paris, Hachette.
- ZAYAS, F., 2004, "Hacia una gramática pedagógica", in *Textos*, nº 37, Barcelona, Graó, pp. 16-35.

CRENÇAS DIDÁCTICAS SOBRE A DESCRIÇÃO o caso do grupo nominal

MARIA JÚLIA CORDAS

Há palavras que fazem bater mais depressa o coração – todas as palavras – umas mais do que outras, qualquer mais do que outras. Conforme os lugares e as posições das palavras. Segundo o lado d' onde se ouvem – do lado do Sol ou do lado onde não dá o sol. Cada palavra é um pedaço do universo. Um pedaço que faz falta ao universo. Todas as palavras juntas formam o universo. As palavras querem estar nos seus lugares.

Almada Negreiros

As palavras querem estar nos seus lugares, afirma poeticamente Almada Negreiros. É verdade. Mas como conhecer esses lugares? Como saber os princípios que determinam a sua ocupação e as regras que condicionam os seus comportamentos no seio dos discursos?

A leitura competente, a que respeita a ordem do universo das palavras, para daí extrair os sentidos que encerram, resulta da activação de um conjunto de factores cognitivos e linguísticos, entre os quais os sintácticos assumem grande relevância.

Partindo do pressuposto de que o processo de compreensão na leitura está intimamente relacionado com a sintaxe, a presente comunicação persegue os seguintes objectivos:

- proceder a uma leitura da Nova Terminologia Linguística na perspectiva do utilizador;
- propor modos de operacionalização didáctica de conteúdos do domínio da sintaxe, através de práticas integradoras, orientadas para a construção do conhecimento.

Para tal, foi seleccionado o conteúdo *Constituintes do Grupo Nominal: categorias e funções sintácticas*.

O estudo de uma língua, local privilegiado para o desenvolvimento de atitudes heurísticas, compreende obrigatoriamente a reflexão sobre o seu funcionamento. Quando apoiada em actividades significativas, a reflexão gramatical desenvolve o domínio, consciente e crítico, da linguagem verbal e contribui decisivamente para a consolidação dos esquemas fundamentais da cognição.

O comportamento de leitura, mediador para a ocorrência de novas aprendizagens e factor imprescindível para a formação global dos alunos, aprende-se nas aulas de Língua Portuguesa. A compreensão da língua escrita, actividade predominante nestas aulas, é um processo complexo que envolve, como se referiu, factores cognitivos e linguísticos, nomeadamente do domínio da sintaxe. M. Armada Costa, na sequência de um trabalho em que testou o efeito do conhecimento linguístico dos sujeitos em tarefas de leitura oral para a compreensão, confirma esta ideia ao afirmar: “Um traço dos leitores experientes é a capacidade de reconhecerem automaticamente unidades sintácticas quando procedem ao tratamento do material: há como que uma programação dos mecanismos de recepção que permitem que a codificação se faça por unidades sintácticas” (COSTA, 1992: 102).

Esta asserção traduz, de modo claro, a inevitabilidade de se fazer um processamento sintáctico para a compreensão na leitura, actividade complexa que coloca frequentemente ao aluno problemas de difícil resolução. Dependendo, em grande medida, do recurso consciente às estratégias *de clarificação e de simplificação*¹, entre as quais a análise proposicional ocupa um lugar importante, a compreensão mantém uma relação directa com os conhecimentos de sintaxe.

Nas aulas devem, pois, ser realizadas tarefas significativas em que a estrutura sintáctica dos enunciados seja manipulada. Através de tarefas desta natureza, é possível adquirir/desenvolver conhecimentos sobre a ordem das palavras, os mecanismos sintácticos, os papéis semânticos, conceitos indispensáveis para a compreensão na leitura e favorecer, assim, o treino não explícito das capacidades de análise sintáctica. Trata-se de tarefas que arrastam, para além do conhecimento linguístico, o desenvolvimento da compreensão na leitura de textos.

ABORDAGEM DIDÁCTICA

A proposta de abordagem didáctica do texto poético, que a seguir se apresenta, partirá dos pressupostos anteriormente referidos e traçará, em esboço e de forma esquemática, um percurso assente em práticas integradoras e orientado por metodologias activas.²

As actividades concebidas para as três fases deste roteiro de procedimentos (preparação para a leitura, leitura e reflexão sobre o funcionamento da língua), centradas em conteúdos do domínio da sintaxe, perseguem os seguintes objectivos:

- o reconhecer em diferentes textos, nomeadamente poéticos, formas de organização descritiva do discurso;
- o reflectir sobre o estatuto e as funções do Grupo Nominal em sequências textuais descritivas;
- o identificar as categorias sintácticas dos constituintes do Grupo Nominal;
- o compreender as relações sintácticas destas unidades no interior do Grupo Nominal.

Preparação para a leitura

- o Leitura dos textos – conjunto de sequências textuais de tipo descritivo (cf. anexo I.);
- o Associação dos textos a outros modos de expressão artística, com vista à identificação do ambiente sensorial recriado em cada texto;
- o Identificação dos factores linguísticos e discursivo-textuais que afastam e/ou aproximam os textos lidos, em função de critérios como: tema, tipo de texto, linguagem, classes de palavras, etc;

¹ Cit. por COSTA, A., ob. Cit., p.83

² “Considera-se essencial que na aula de Língua Portuguesa se mobilizem atitudes de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente o desejo de conhecer; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua o gosto de falar, de ler e de escrever.”

- o Construção de um quadro síntese com as informações recolhidas;
- o Inferências sobre os princípios gerais do funcionamento e organização textual do discurso descritivo;
- o Codificação do conceito, a partir da definição apresentada na Terminologia Linguística.

Neste documento, define-se assim o protótipo textual descritivo: “As sequências textuais que actualizam o protótipo textual descritivo são construídas em torno de um dado objecto, acerca do qual se predicam diversos atributos. Os textos descritivos são uma exposição de diversos aspectos que configuram o objecto sobre o qual incide a descrição. Podem constituir objecto de descrição, por exemplo: pessoas e personagens (quer traços físicos, quer atributos psicológicos), espaços (físicos, psicológicos ou sociais), fenómenos atmosféricos e todo o tipo de objectos.

As sequências textuais descritivas surgem frequentemente articuladas com sequências textuais de outros tipos. Por exemplo, em textos narrativos, é frequente surgirem sequências descritivas que permitem caracterizar uma personagem ou um espaço social, por forma a motivar o desenrolar da acção.”

Leitura

Pressupostos

- o A escolha do poema *Esta é a cidade*, de António Gedeão justifica-se pelo facto de nele se poderem verificar algumas especificidades da descrição frequentemente ignoradas no discurso didáctico, a saber:
 - a pluralidade de operações constitutivas da descrição;
 - a autonomia e a auto-suficiência textual deste tipo discursivo;
 - a descrição como reflexo da subjectividade do descritor;
- o A análise que se propõe desenvolve-se na articulação dos vectores semântico e textual, conferindo especial relevo a factores de natureza linguística, bem como à dimensão enunciativo-pragmática do discurso.³

Procedimentos

Dando a conhecer apenas o verso “*Esta é a cidade e é bela*” (anexo II), suscita-se o levantamento de hipóteses sobre a sua possível localização na geografia do poema. Depois de avançadas algumas hipóteses e fornecidos alguns critérios de escuta (áreas lexicais activadas, ambiente evocado, tom dominante, sensações a que se faz recurso ...), procede-se à leitura do texto em voz alta.

Faz-se o confronto entre as expectativas criadas pelo verso isolado e a constatação da sua localização no poema, dando-se lugar à expressão de opiniões pessoais. As interações verbais com vista à verificação da compreensão global são orientadas, entre outras, pelas seguintes pistas de leitura:

³ “A prática da análise e de reflexão sobre as falas, a escrita e a leitura, deverá permitir a tomada de consciência progressiva da estrutura do funcionamento da língua e conduzir à sistematização oportuna de regularidades observadas (...)”

sentido físico activado para a apreensão da realidade circundante;
 área lexical predominante;
 tempo verbal dominante;
 classes de palavras com maior frequência.

Procedendo a uma leitura orientada do poema, refere-se a índole descritiva do discurso e salienta-se a função estruturadora do eixo semântico representado pelos modos de observação adoptados – “*foco*” (v. 3) / “*aperfeiçoo a focagem*” (v. 19). Este eixo, bem como a linearidade das ocorrências enumeradas são factores textuais que permitem dividir a descrição em dois momentos distintos, representativos das fases da aproximação à cidade.

A bipartição do texto permite distribuir os elementos descritivos e registá-los num esquema que pode assumir a seguinte forma⁴:

APRESENTAÇÃO DA “TESE”		ESTA É A CIDADE, E É BELA.		
		(MODOS DE VER)	(O QUE O POETA VÊ DA CIDADE)	(COMO O POETA “VÊ” / SENTE A CIDADE)
DESCRIÇÃO	1.	Pela ocular da janela foco	o sêmen da rua. Um formigueiro Cada homem, cada célula	se agita se esgueira freme crepita zigzagueia e flutua. Treme e freme, freme e treme Friorento voo de libélula sobre o charco imundo e estreme Freme como a sede bebe numa avidéz de garganta, como um cavalo se espanta ou como um ventre concebe. Barco de incógnito leme. É como um tecido orgânico que não seca nem coagula, que a si mesmo se estimula e vai, num medido pânico. Num tumulto permanente que não cansa nem descansa, um rio que no mar se lança em caudalosa corrente.
	2.	Aperfeiçoo a focagem. Olho, imagem por imagem, numa comoção crescente. Enchem-se-me os olhos de água.	Tanto sonho! Tanta mágoa! Tanta coisa! Tanta gente! São automóveis, lambretas, motos, vespas, bicicletas, carros, carrinhos, carretas. É gente, sempre mais gente, gente, gente, gente, gente. Tanto sonho! Tanta esperança! Tanta mágoa! Tanta gente!	

⁴ A participação dos alunos na elaboração progressiva e/ou sectorial deste esquema favorece a adopção de atitudes heurísticas e desenvolve a capacidade crítica, condições *sine qua non* para uma leitura competente.

O poema parece, à primeira vista, uma mera listagem de entidades do mundo físico desfilando no campo visual de um sujeito observador que se limita a enumerar, com objectividade e rigor, tudo o que vai “fotografando”/“filmado”. Para além das formas verbais que descrevem esse processo de observação – “foco” (v. 3); “aperfeiçoar a focagem” (v. 3); “olho” (v. 20), remete-nos ainda para o domínio sensorial da visão grande parte do léxico seleccionado para descrever a cidade. Vejam-se apenas a título de exemplo, as formas verbais que, logo no início do poema, retratam processos e descrevem acções que dão a ver o ambiente cinético da cidade: “se agita, se esgueira, freme, crepita, zigzagueia e flutua.” (v. 4, 5)

O poema começa pela coordenação de dois actos assertivos organizados em torno do verbo copulativo *ser*: “esta é a cidade e (a cidade) é bela.” (v. 1). Fiel eco do título, este primeiro verso cumpre a função discursiva de apontar, através do pronome *esta*, para o próprio espaço textual em que a cidade vai acontecer. Com função catafórica, o deíctico *esta* remete assim para o texto, onde predomina um discurso de índole “espectacular” – a cidade será efectivamente exibida, dada a ver a um leitor co-presente no contexto enunciativo: ainda através do mostrativo *esta*, o leitor sente-se efectivamente convocado para partilhar com o enunciador o local de observação em que este se situa.

No entanto, e apesar da aparente enumeração a que o poema parece poder resumir-se, a operação de qualificação que simultaneamente se realiza neste primeiro verso – “e é bela”, indicia uma descrição de cariz subjectivo e cria expectativas para a ocorrência de actos ilocutórios expressivos, vocacionados para a manifestação de impressões e de sentimentos.

Instaurada, desde a abertura, a dimensão cénica do espaço textual, convocada a presença do leitor no espaço e no momento da enunciação, proceder-se-á, a partir de agora, a uma observação em directo, isto é, à actualização da cidade no território do poema. A convergência e a simultaneidade de olhares que este deíctico exige, justificam também a opção pelo presente do indicativo, como tempo verbal dominante. Sublinhando o aspecto imperfeito das acções que descreve, o presente do indicativo acrescenta ainda à sugestão de um presente partilhado, a noção de um fluir temporal ininterrupto, no qual as acções se desenvolvem sem início nem limite, como ininterruptamente se sucedem as acções humanas.

O processo de qualificação que se opera ao longo do poema apoia-se numa linguagem objectiva e num tom realista, próprios do género jornalístico da reportagem televisiva, mas denuncia simultaneamente a presença da subjectividade do descritor. Explícita nas formas verbais de primeira pessoa que descrevem os comportamentos do observador – “foco”, “aperfeiçoar a focagem”, “olho”, essa presença é também inequívoca no léxico seleccionado. Quer os lexemas inscritos na área dos sentimentos e das emoções – “num medido pânico” (v. 18), “numa comoção crescente” (v. 21) quer o uso metafórico de expressões que remetem para o universo de referência dos estados anímicos – “numa avidez de garganta” (v. 7), “friorento voo de libélula” (v. 11) são recursos que denunciam a inscrição do sujeito no seu enunciado. Para além desta subjectividade denunciada pelas opções lexicais, há ainda uma notação subjectiva explícita na anteposição dos adjetivos aos nomes que qualificam, processo que evidencia a dimensão axiológica da descrição.

Outras marcas do enunciador no discurso prendem-se com as relações que os eixos estruturadores do sentido – a cidade e o olhar – estabelecem entre si. Dir-se-ia existir uma proporcionalidade inversa entre o rigor da focagem e a nitidez dos contornos: no momento em que o observador procura intencionalmente uma focagem mais nítida, parece perder

acuidade visual. De facto, à desejada visão de pormenor, nítida, rigorosa, quase laboratorial – “*cada homem, cada célula*” (v. 14), resultado de uma mera acção mecânica – “*foco*” (v. 3), contrapõe-se a visão global, menos objectiva, menos rigorosa e mais impressionista – “*tanto sonho, tanta mágoa, tanta coisa, tanta gente!*” (v. 23, 24), fruto de uma vontade consciente de se apropriar sensorialmente do real circundante – “*aperfeiçoar a focagem*” (v. 19). Contradição apenas aparente. Se o aperfeiçoar da focagem pode retirar alguma nitidez – “*Enchem-se-me os olhos de água*” (v. 22), é também esta operação, e sobretudo a componente emocional nela plasmada, que permite a visão do essencial: a gente, a mágoa, a deriva – a condição humana, afinal.

No primeiro segmento descritivo, “*o sémen da rua*” (v. 3), identificado com “*um formigueiro*” (v. 4), ocupa, de modo indistinto, o campo de visão do descritor. A metáfora do dinamismo criador e da sua acção por vezes devastadora contida nestes grupos nominais vê o seu sentido objectivado na caracterização operada por verbos que configuram processos – “*treme e freme, freme e treme*” (v. 10), bem como por verbos de movimento – “*se agita, se esgueira, (...) ziguezagueia e flutua*” (v. 4, 5).

A organização em quiasmo das formas verbais “*treme e freme, freme e treme*” (v. 10), para além de evocar o acto criador que a comparação “*como um ventre concebe*” (v. 9) confirma, vem acentuar o efeito semântico de deriva que a forma verbal “*ziguezagueia*” (v. 5) tinha produzido.

Introduzem a segunda fase deste primeiro segmento descritivo os grupos nominais “*cada homem, cada célula*” (v. 14). O indefinido *cada* introduz uma focalização fina, voltada para o pormenor. A quantificação distributiva que este determinante opera amplifica o sentido dos versos subsequentes. No primeiro verso em que se caracteriza “*cada homem*”, a omissão do verbo copulativo evidencia o núcleo semântico da frase – “*barco*” (v. 13), concentrando neste predicador toda a densidade metafórica: o barco, a viagem, a evasão e também a deriva. Ouvem-se ainda ecos da forma “*ziguezagueia*” (v. 5) no atributo “*incógnito*” que, no verso seguinte, se antepõe ao nome “*leme*” (v.13) .

Apesar do desconhecido – “*incógnito leme*”, (v. 13) dos medos – “*num medido pânico*” (v. 18), o homem avança e, numa dinâmica auto-sustentada, cumpre o seu destino: “*vai*” (v. 18). A alteração intencional da estrutura argumental do verbo ir, o seu uso como verbo monovalente, prescindindo de circunstâncias de lugar, denuncia a falta de direcção e de sentido inscritas, afinal, em toda acção humana.

No segundo segmento descritivo, abre-se a cena à manifestação da interioridade do poeta. O esforço de acuidade visual e o conseqüente crescer da emoção parecem privar o descritor da capacidade de qualificar aquilo que “*vê*”: note-se, no esquema, o lugar vazio na coluna à direita. Uma enumeração, em catadupa, dos objectos percebidos (repare-se na aparente amálgama de nomes justapostos) é tudo o que a comoção lhe permite fazer. Ritmo sincopado, tom exclamativo, extravasar dos estados de alma que condicionam a observação de uma realidade cada vez mais avassaladora. Concorre decisivamente para o adensar do clima emocional o efeito de pluralidade que o indefinido *tanto* produz nos nomes a que se antepõe.

Entre um universo emocional denso – “*Tanto sonho! Tanta mágoa!*” (v. 23) e um cenário físico superlotado – “*Tanta coisa! Tanta gente!*” (v. 24) repetidamente evocados no início e no final deste segmento descritivo, irrompe a referência a meios de transporte que, declinados em variadas formas, fazem ecoar mais uma vez um impulso dinâmico (relembre-se a forma verbal *vai*) que, sem razão aparente, leva o homem à acção.

Amplificando esse eco e activando, pela primeira vez, sensações auditivas, “o tumulto permanente” (v. 29) que caracteriza a acção da gente da cidade, anuncia também a aproximação do seu fim trágico, da auto-destruição que, afinal, o último verso do poema confirma. Fim tanto mais trágico quanto mais nele se sente a frustração das expectativas criadas pela irrupção súbita de “tanta esperança!” (v. 33), sentimento redentor com que quase se concluíra o poema.

O tom decepcionado deste fecho deve, porém, ser relido à luz das expectativas abertas pelo primeiro verso. Porque afinal, mais do que dar a ver fotograficamente uma cidade, o poeta deu-a a sentir, através dos seus próprios sentimentos⁵.

De facto, o verso inicial do poema, pressupondo a refutação do juízo de valor que nele se produz, legitima a expectativa do leitor relativamente a uma tomada de posição por parte do descritor. Essa tomada de posição foi sendo indiciada ao longo do texto e o poema permite parafraseá-la da seguinte forma: esta cidade é bela porque está habitada de humanidade.

Concluída a análise, o aluno deverá ter compreendido que a descrição, contrariamente ao que muitas vezes se ensina, não se limita a ser um tipo de discurso subsidiário nem constitui apenas uma forma de embelezamento, frequentemente sobrelotada de adjectivos, mero *intermezzo* no interior de outros discursos.

Relembrando as ilações que foram sendo extraídas, elabora-se, oralmente, uma breve síntese, com vista à posterior elaboração de um comentário escrito.

O trabalho de síntese será orientado pelos seguintes tópicos:

- o objectividade da linguagem (redução, por vezes, à enumeração);
- o escolha das classes sintácticas, nomeadamente de Grupos Nominais;
- o subjectividade do descritor no discurso;
- o processos de qualificação e intencionalidade (macro-acto ilocutório expressivo)

Pondo em interacção os domínios do Ouvir/Falar e do Ler/Escriver, estas tarefas complementares permitirão sistematizar e consolidar conhecimentos. Por sua vez, o processo redaccional condicionado, se orientado para a resolução de problemas de ordem linguística e textual, para além de promover a reflexão sobre o funcionamento da língua, facilita uma passagem articulada para as actividades subsequentes.

Reflexão sobre o funcionamento da língua

O conhecimento explícito da língua preconizado pelos programas, para além de promover o desenvolvimento de competências diversificadas no quadro da disciplina de

⁵ A propósito das práticas pedagógicas que privilegiam o domínio informativo-referencial dos discursos, FONSECA, J. (1988-1989) afirma: “Importa não cair naquela visão redutora ou míope e atentar em que os sistemas de referência, os estados de coisas, são habitualmente qualificados por uma dada orientação argumentativa do discurso em que se contém e são ainda marcados por configurações modais várias, ajustadas ao tipo de comunicação instaurada e ao seu desenvolvimento adequado. Trata-se de dimensões dos discursos atinentes a uma função *interpessoal* da linguagem que se inscreve nas dimensões referenciais-informativas ou a elas se agrega.”

Português, manifesta-se também transversalmente noutras disciplinas curriculares, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos e o sucesso nas aprendizagens.⁶

Este conhecimento, pressupondo uma atitude reflexiva por parte dos alunos e reclamando a adopção do método indutivo, exige também a concepção de actividades de aprendizagem significativas e adequadas aos conteúdos gramaticais a ensinar/aprender.

Assim, este momento da aula deve iniciar-se com a explicitação dos saberes declarativos, do domínio da sintaxe, a adquirir/consolidar. No caso vertente, trata-se dos conteúdos programáticos relativos ao GRUPO NOMINAL: O que é? Como é constituído? Que funções desempenham os seus componentes?

As sugestões metodológicas que a seguir se apresentam, inserindo-se embora nos quatro momentos de trabalho em que se desenvolve o estudo da gramática – observação dos factos da língua, manipulação dos factos, compreensão das regularidades e codificação⁷ – não representam um percurso a ser seguido de modo sequencial nem na sua globalidade, devendo apenas ser entendidas como um guião possível ou um roteiro tipo.

FASE I – OBSERVAÇÃO

Após a leitura e a análise do poema, procede-se a uma observação metódica do enunciado com vista à distribuição, num quadro síntese, das ocorrências de grupos nominais.

Empiricamente, procede-se a uma categorização dessas ocorrências. Tendo em conta as categorias sintácticas dos diferentes elementos com que o Nome pode ocorrer, os Grupos Nominais são distribuídos num quadro deste tipo:

GRUPO NOMINAL

Nome	Especificador + Nome	Especificador + Nome + Adjectivo(s)	Nome + Grupo Preposicional	Especificador + Nome + Grupo Preposicional	Adjectivo + Nome + Grupo Preposicional
Imagem (2)	Um formigueiro	Um tecido	Barco de	O sêmen da rua	Friorento voo
Gente (6)	Um cavalo	orgânico	incógnito leme		de libélula
Automóveis	Um ventre	O charco imundo			
Lambretas	Cada homem	e estreme			
Motos	Cada célula				
Vespas	A focagem				
Bicicletas	Os olhos				
Carros	Tanto sonho (2)				
Carrinhos	Tanta mágoa (2)				
Carretas	Tanta coisa				
	Tanta gente (8)				
	Um rio				
	Tanta esperança				

⁶ Fundamento esta minha afirmação em DUARTE, Inês (2000: 57, 58) que se refere nos seguintes termos à relação entre o conhecimento da língua e os processos cognitivos em geral: "Do ponto de vista **cognitivo geral**, se a aprendizagem do conhecimento explícito for proposta como uma **actividade de descoberta**, (...)

Nota: Para evitar que restem dúvidas, poderão ser listadas separadamente, referindo-se no momento oportuno as suas funções sintácticas, as ocorrências do Nome em Grupos Preposicionais: *Pela ocular da janela* | *Numa avides de garganta* | *Num medido pânico* | *Numa comoção crescente* | *Em caudalosa corrente*.

FASE 2 – MANIPULAÇÃO DOS FACTOS | FASE 3 – COMPREENSÃO

A adopção de atitudes heurísticas e de hábitos reflexivos perante a linguagem, dependendo em grande medida das actividades e tarefas propostas aos alunos, justificam uma concepção cuidadosa dos materiais didácticos, adequados e adaptados à população aprendente. Abrir a sala de aula ao trabalho oficial⁸, favorecendo não só a aquisição de conhecimentos mas também, e sobretudo, o gosto pelo conhecimento é o objectivo das sugestões a seguir apresentadas. Não se tratando aqui de apresentar sequências didácticas estruturadas, algumas das actividades que se sugerem a seguir podem conduzir a trabalhos centrados quer na dimensão frásica (FASE 2) quer dimensão discursiva da língua (FASE 3).

Nesta fase, é fundamental que o professor oriente a pesquisa, de modo a que os factos relevantes sejam assinalados e devidamente analisados, constituindo-se como matéria de referência para a fase posterior de codificação.

Trata-se de exercícios tipo, vocacionados para a articulação do conhecimento com a criatividade⁹. São propostas adoptáveis e adaptáveis, em função das especificidades de cada situação pedagógica.

TRABALHO OFICIAL – ALGUMAS SUGESTÕES

1. Erros criativos

Recuperando alguns Nomes do texto, fornecer uma lista de presumíveis “*lapsus linguae*”:

exigindo dos alunos treino de observação e classificação de dados e formulação de generalizações quanto ao comportamento dos mesmos, constituirá uma excelente propedéutica à atitude de rigor na observação e à metodologia científica utilizada para a compreensão do real que caracterizam outras disciplinas curriculares.”

⁷ A este propósito, FIGEUIREDO, Olívia (2004) salienta o valor heurístico e formativo das actividades de estruturação, quando inseridas no âmbito de uma pedagogia da gramática integrada nos domínios de conteúdos do Português Língua Materna.

⁸ Vem a propósito dar voz ao desafio que G. PINTO (1999: 31) lançou a uma assembleia de professores de Português reunidos em congresso: “Deixai que os aprendentes desafiem / conquistem / construam o espaço da linguagem! Deixai que se sintam atraídos pela linguagem! Deixai-os sentir a resistência da linguagem em inúmeras situações! Deixai-os sentir/descobrir a força da linguagem oral e escrita! Deixai-os sentir que a linguagem é um objecto vivo! Deixai-os questionar o objecto de conhecimento que é a linguagem! Deixai-os ser críticos! Deixai-os brincar com a linguagem! Deixai-os articular palavras difíceis! Deixai-os sentir a musicalidade da linguagem! Deixai-os ouvir contar histórias! Deixai-os ouvir ler! Deixai-os fazer de conta que lêem! Deixai-os ler! Deixai-os dizer/recitar poemas! Deixai-os decorar textos! Deixai-os fazer de conta que escrevem! Deixai-os escrever! Deixai-os VIVER A LINGUAGEM!”

⁹ Discorrendo sobre a união da Gramática com a Poesia, nomeadamente sobre “a criação metafórica na linguagem” J. T. NOGUEIRA (2000) afirma: «Porque a metáfora, fermento de criação de mundos possíveis, está inscrita na matriz de todas as línguas. Daí ser possível – e lícito – dizer que se há uma “gramática da poesia”, também há uma “poesia da gramática”. E que uma e outra se encontram lá onde a língua mais profundamente nos toca, ou seja, como raiz e como ponto de fuga, como prisão necessária e como liberdade possível.»

A cidade da borbulha | Um mar enchapelado | Um charco imune | Uma bicicleta de quatro rotas | A corrente cautelosa | A cidade e a formiga, etc...

e propor, a partir desses lapsos, actividades do tipo:

- Encontrar as expressões correctas que estão na base do lapso;
- Analisar os grupos nominais e identificar as classes sintácticas dos seus elementos;
- De acordo com as qualidades apresentadas, fazer a descrição de cada uma das realidades que os nomes referem;
- Fabricar outros lapsos, recorrendo à imaginação individual. Pode ser dada uma ajuda inicial, para servir de exemplo:
estrela carente | pele e ócio, etc...

2. Um par insólito – tema e variações

2.1. A partir de um par de nomes cuja junção seja inesperada, por exemplo:
a vespa | o violino

- fazer a expansão do Grupo Nominal em cada elemento do par, sem usar novas palavras:

a vespa do violino | o violino da vespa

- fazer a expansão do Grupo Nominal em cada elemento do par, recorrendo a novas palavras:

a vespa azul do violino | o violino da vespa azul

a vespa do violino azul | o violino azul da vespa

- continuar a expandir o Grupo Nominal em cada elemento do par:

a vespa azul do violino de cristal | o violino de cristal da vespa azul

a vespa de cristal do violino azul | o violino azul da vespa de cristal

2.2. Construir uma pequena narrativa a partir de um destes pares.

3. Objectos/conceitos que é preciso inventar

Passeadeira – passeadeira para peões vagarosos.

Bloco informatório – bloco introdutório que contém todas as informações.

A partir de exemplos deste tipo, criar novos nomes, fazendo a descrição do objecto a que se referem.

4. Pôr os outros a pensar

4.1. Propor a redacção das definições dos termos para a construção de um crucigrama, procedendo a operações de qualificação. O crucigrama concebido será resolvido por outros alunos da turma.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2		J	A	N	E	L	A				
3	M					E			B		
4	A			C	O	M	B	O	I	O	
5	R					E				C	
6					L		A	V	I	A	O
7	C				A					C	
8	A	U	T	O	M	Ó	V	E	L		C
9	R				B		E			E	I
10	R	I	O		R		S		T		D
11	O				E		P		A		A
12					T		A				D
13			R	U	A						E

4.2. Construir crucigramas por áreas temáticas e /ou lexicais.

Neste trabalho, a elaborar e a resolver por grupos de alunos, deverão constar as definições esperadas.

5. Promotores turísticos

Produzir textos (por escrito e/ou oralmente), com o objectivo de atrair turistas para determinadas cidades.

Esta actividade pode ser realizada sob forma de jogo de adivinhas, devendo os ouvintes descobrir a cidade que está a ser descrita.

Podem ser dadas indicações quanto ao tipo de cidades a descrever, através da apresentação de Grupos Nominais, tais como:

Cidade balnear | cidade de montanha | cidade de cultura | cidade satélite, etc...

6. Faltam as perguntas

Apresentar respostas a perguntas de gramática sobre o conteúdo em estudo e propor a redacção das perguntas que lhes deram origem.

7. Quem está na berlinda?

Os alunos são divididos em grupos.

Cada grupo escolhe um colega da turma para ficar na berlinda e prepara uma lista de características que possam ajudar à sua identificação.

Os outros alunos fazem perguntas, às quais o grupo só responde *sim* ou *não*.

A estrutura das perguntas deverá obedecer a indicações claras de índole gramatical, por exemplo, o Grupo Nominal conterà alternadamente um Modificador do Nome e um Complemento do Nome:

Tem cabelos compridos? | Usa o emblema do clube?

Dá umas gargalhadas estridentes? | Nunca larga o livro de Matemática?

Conta anedotas gastas? | Ignora as raparigas da turma?

Ganha quem descobrir em primeiro lugar, no respeito pelos condicionalismos gramaticais.

8. Quem é este (...)?

Outra versão de *Quem está na berlinda?*

Os alunos são divididos em grupos.

Cada grupo escolhe um colega da turma e prepara um pequeno texto para o descrever, comparando-o com uma flor, um instrumento musical, um meio de transporte, etc...

Nos textos deverão empregar modificadores restritivos e apositivos.

Na apresentação oral, toda a turma participa, repetindo, em coro, o modificador apositivo, sempre que o apresentador disser Esta flor | Este instrumento | Este meio de transporte

Exemplo (tomando como ponto de comparação o violino):

APRESENTADOR – Este instrumento é aluno do 9º A *

Toca sons suaves quando ainda está ensonado mas lá para o fim da manhã, quando

tem uma fome negra, emite sons tão estridentes que, às vezes, assusta. Este instrumento...

TURMA – ...aluno do 9º A...

APRESENTADOR – ...tem uma voz aguda mas não chega a ser uma pessoa irritante porque só diz coisas acertadas. Este instrumento ...

TURMA – ...aluno do 9º A...

APRESENTADOR – ...gosta de trabalhos de grupo mas quando tem de fazer um trabalho solitário, faz sempre um grande brilharete.

ETC...

* O Grupo Nominal “*Este instrumento*” dá o mote para a entrada do modificador apositivo “*aluno do 9º A*”.

A turma deve descobrir quem é o colega descrito, bem como o instrumento musical com que ele foi comparado.

FASE 4 – CODIFICAÇÃO

Relembrando as aprendizagens das fases anteriores, sistematizam-se os conhecimentos e registam-se as definições e as regras.

FUNÇÕES INTERNAS A EXPRESSÕES NOMINAIS

COMPLEMENTOS DO NOME = argumentos do Nome, seleccionados por ele

O conteúdo do poema fala de gente infeliz. _ G. PREP.

O temperamento português realça o lado poético da vida. _ G. ADJ.

O desejo de descrever a cidade resultou num belíssimo poema. _ + Frase substantiva completiva com infinitivo (introduzida por preposição)

MODIFICADORES DO NOME

APOSITIVOS

O autor do poema, homem de ciência, descreve a cidade com rigor. _ G.N.

A janela, aberta sobre a cidade, atrai o olhar do poeta. _ G. ADJ.

Os visitantes, de mochilas às costas, ziguezagueiam pela cidade. _ G. PREP.

A janela, que está aberta sobre a cidade, atrai o olhar do poeta. _ Frase adjectiva relativa

RESTRITIVOS

As janelas metálicas faiscavam ao sol. _ G. ADJ.

As deslocações de carro são demoradas. _ G. PREP.

A janela que era de alumínio faiscava ao sol. _ Frase adjectiva relativa

GRUPO NOMINAL – DEFINIÇÃO / CONSTITUIÇÃO

O Grupo Nominal é um grupo de palavras cujo constituinte principal é um nome, e que funciona como uma unidade sintáctica.

Um grupo nominal pode ser constituído por: núcleo; núcleo e seu (s) complemento(s); núcleo e /ou seus modificadores; núcleo especificado por determinantes e/ou quantificadores.

Como fecho das actividades, faz-se uma leitura final expressiva, individual ou polifónica, ou declama-se o poema.

Nesta actividade agregadora reinvestem-se os conhecimentos declarativos adquiridos no que diz respeito ao Grupo Nominal, nomeadamente a algumas estruturas nominais que não foram objecto de um tratamento sistemático; mobilizam-se estratégias cognitivas adequadas e exercitam-se destrezas requeridas por uma leitura competente; toma-se, sobretudo, consciência de um facto frequentemente ignorado nas práticas escolares: para a compreensão na (e pela) leitura concorrem decisivamente, como inicialmente se afirmou, conhecimentos sobre o funcionamento dos discursos, nomeadamente sobre o processamento sintáctico das unidades linguísticas que os constituem.

Promover nos alunos esta tomada de consciência é um procedimento fundamental na mediação didáctica que visa a formação de leitores autónomos e eficientes.

BIBLIOGRAFIA

- COSTA, MARIA ARMANDA, 1992 – «Leitura: conhecimento linguístico e compreensão», DELGADO-MARTINS, Maria Raquel e tal. (org.), in *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 75-117
- CUNHA, CELSO, E CINTRA, LUÍS F. Lindley 1984 – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa (1ª edição -1984)
- DUARTE, INÊS 2000 – «Ensino da língua: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada», in *Didáctica da Língua e da Literatura* (vol. I), Coimbra, Almedina, pp. 47-61
- FIGUEIREDO, OLÍVIA, 2004 – *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Porto, Edições ASA
- FONSECA, JOAQUIM , 1988-1989 – «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», in *Diacrítica*, nº 3-4, Universidade do Minho, pp. 63-77
- MATEUS, MARIA HELENA MIRA, BRITO, ANA MARIA, DUARTE, INÊS SILVA, E FARIA, ISABEL HUB, 2003 – *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Livraria Almedina. (1ª edição -1983)
- ME-DGEB, 1991– *Organização Curricular e Programas*, Volume I, Ensino Básico- 3º Ciclo, Lisboa
- ME-DGIDC, 2001 – *Programas de Português - 10º ano*, Lisboa
- ME-DGIDC, 2002 – *Programas de Português - 11º, 12º anos*, Lisboa
- ME-DGIDC, 2004 – *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa
- NOGUEIRA JÚLIO TABORDA, 2000 – «Sobre o ensino da língua e da literatura ou da união de gramática com poesia», in *Didáctica da Língua e da Literatura* (vol. I), Coimbra, Almedina, pp. 849-854
- PINTO, GRAÇA, 1999 «O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia», in *Português, propostas para o futuro*, LISBOA, APP
- VILELA, MÁRIO, 1999 – *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina (1995 - 1ª edição)

ANEXO I.

1.

Era a ilha cercada por um muro de jaspe, de cantaria tão bem lavrada e juntas tão imperceptíveis que parecia de uma só peça. Tinha este muro cinquenta e dois palmos de alto, mas apenas vinte e seis emergiam da água. E era o seu remate grossa e redonda cimalha, sobre que assentava uma grade de metal amarelo, cortada de seis em seis braças por balaústres, em cima dos quais ídolos femininos se mostravam de pé, e com uma bolsa na mão.

Fernão Mendes Pinto, *Peregrinação*, Adaptação de Aquilino Ribeiro

2.

JUSTO – Justo Matias para o servir, meu rico senhor – tinha casinha de seu: duas águas, telha-vã, com dois quartos e lareira, e alguns bens ao luar. No tempo sobejo, ganhava a jorna.

Aquilino Ribeiro, *Casa do escorpião*

3.

Por entre as madeixas caídas para os olhos, via-lhe, no espelho, as pernas esguias, o carão severo de magro, o corpo alto, curvado. Via-lhe os braços compridos, arqueados como duas garras sobre a minha cabeça. Lembrava uma aranha.

Manuel da Fonseca, *Aldeia Nova*

4.

Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A menina do mar*

ANEXO II.

Esta é a cidade e é bela.
Pela ocular da janela
foco o sêmen da rua.
Um formigueiro se agita, se esgueira, freme, crepita,
ziguezagueia e flutua.

Freme como a sede bebe
numa avidez de garganta,
como um cavalo se espanta
ou como um ventre concebe.

Treme e freme, freme e treme,
Friorento voo de libélula
sobre o charco imundo e estreme.
Barco de incógnito leme
cada homem, cada célula.
É como um tecido orgânico
Que não seca nem coagula,
que a si mesmo se estimula
e vai, num medido pânico.

Aperfeiçoo a focagem.
Olho imagem por imagem
numa comoção crescente.
Enchem-se-me os olhos de água.
Tanto sonho! Tanta mágoa!
Tanta coisa! Tanta gente!
São automóveis, lambretas,
motos, vespas, bicicletas,
carros, carrinhos, carretas,
e gente, sempre mais gente,
num tumulto permanente,
que não cansa em descansa,
um rio que no mar se lança
em caudalosa corrente.
Tanto sonho! Tanta esperança!
Tanta mágoa! Tanta gente!

António Gedeão, in *Teatro do Mundo*

SOBRE SEMÂNTICA LEXICAL E SEMÂNTICA FRÁSICA NA TERMINOLOGIA PARA OS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

FÁTIMA OLIVEIRA

A elaboração de uma nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário envolveu vários linguistas de diferentes áreas e teve por base trabalhos anteriores em que se reflecte sobre estas questões. Esta terminologia pretende, por um lado, ultrapassar uma grande desactualização científica que a nomenclatura anterior manifestava¹ e, por outro, introduzir conceitos que, sendo essenciais para o estudo de uma língua, não eram sequer considerados. Quer isto dizer que estes novos termos podem contribuir para uma melhor compreensão de alguns aspectos linguísticos com os quais os docentes se debatem e para os quais têm alguma dificuldade em encontrar maneiras adequadas de descrição. Penso estarem nesta situação conceitos introduzidos em subdomínios como, por exemplo, Semântica Frásica, Pragmática e Linguística Textual e também Fonologia. Acresce que, não havendo, quer para estes novos conceitos quer para os mais conhecidos, uma terminologia que de algum modo servisse de instrumento de trabalho, isso permitia uma proliferação de termos e por vezes de conceitos que aumentavam a ambiguidade, as indecisões e sobretudo a falta do rigor que deve ser exigido quando se trata de adquirir um conhecimento explícito de uma língua.

Creio portanto que esta terminologia representa um avanço considerável no sentido de propiciar um mais adequado instrumento de trabalho aos intervenientes no processo educativo em geral e do ensino do português em especial, por poder ajudar a resolver problemas e por simultaneamente usufruir de conhecimentos consolidados em Linguística. Com efeito, ensinar gramática envolve desenvolver a consciência linguística dos alunos de modo progressivo e adequado à sua fase de desenvolvimento linguístico de forma a permitir-lhes vir a alcançar um conhecimento metalinguístico. Para alcançar tais objectivos, a terminologia é um instrumento básico, apesar de não ser o único, sobretudo quando alicerçada em conhecimentos linguísticos fundamentais e sólidos.

Cada vez mais se fala na sociedade portuguesa sobre a pouca cultura científica dos portugueses e como isso pode ter consequências nas suas vidas e na compreensão do mundo. Ora, o ensino da gramática pode também contribuir significativamente para essa cultura, se o entendermos como uma actividade de procura e de descoberta em que podem aplicar-se alguns métodos tipicamente associados à investigação científica como sejam a observação de dados, a detecção de regularidades, a formulação de algumas generalizações ou até a possibilidade de as testar relativamente a dados novos. Quer isto dizer que a língua pode ser estudada de modo objectivo na medida em que se conseguir ultrapassar o conhecimento intuitivo dos falantes e se adquirir um conhecimento reflexivo e estruturado. Tal atitude apresenta algumas vantagens não só pelo poder formativo que encerra como também por permitir ultrapassar uma memorização sem compreensão que, como se sabe, apresenta

¹ A nomenclatura mencionada data de 28 de Abril de 1967, portaria n.º 22664.

efeitos negativos a curto prazo e, sobretudo, a longo prazo pela falta de capacidade em reagir perante o que é novo.

1. Observações gerais

É com base nestes pressupostos que serão apresentadas, de forma muito breve, algumas novidades que esta terminologia encerra, em particular no domínio da semântica frásica. Não é possível, como é evidente, falar de todos os aspectos que aparecem na terminologia neste domínio pois todos eles merecem uma atenção e uma explanação cuidadosa. Mas deve desde já ficar claro que as definições apresentadas e os exemplos ilustrativos da terminologia não são de modo nenhum suficientes para introduzir ou reequacionar o seu ensino. Com efeito, ela deve ser entendida também como impulsionadora de uma maior reflexão e estudo que fundamente uma prática pedagógica alicerçada na consolidação do conhecimento e no treino na observação dos dados.

No que à Semântica diz respeito, esta terminologia é bem um exemplo de um pequeno léxico especializado,² constituído por definições dos termos mas em que, ao usar o português como metalinguagem, é possível ainda, em alguns casos, encontrar ambiguidades ou ausência de relações indispensáveis entre termos. Mas esta era a alternativa mais viável para agrupar e organizar, de forma acessível aos seus utilizadores, um conjunto considerável de termos, embora por si só não seja suficiente pois implica, necessariamente, uma actualização de conhecimentos.

No entanto, esta não é a forma como se concebe o Léxico em Linguística e o significado das palavras não pode ser visto apenas desta maneira como também não pode ser alcançado só através do estudo de certas relações de inclusão, sinonímia ou antonímia entre as palavras. Neste sentido, o subdomínio de semântica lexical é bastante conservador na medida em que se limita a acrescentar alguns termos como, por exemplo, meronímia e holonímia já presentes em programas. Estas observações têm a ver com o não se poder considerar que o significado das palavras é obtido só através dessas relações, pois pouco se acrescenta ao seu conhecimento e tal acarretaria deixar de lado algo de extremamente importante que é a construção do significado pelo menos ao nível da frase. Isto é, o significado de uma palavra deve ser entendido como um potencial de significado que se torna mais preciso na medida em que se insere num contexto linguístico. Quer isto dizer que, para se compreender o sentido das definições da terminologia, é preciso saber não só esse potencial de significado das palavras como compreender a forma como elas se encontram relacionadas nas diferentes frases que constituem cada uma das definições. Por isso não se pode estudar uma língua aprendendo as regras sintáticas e consultando um dicionário para saber o significado das palavras. O nosso conhecimento lexical é muito mais complexo incluindo diversos tipos de informações desde a categoria da palavra ao número de argumentos e suas funções semânticas ou à sua representação fonológica. É por essa razão que, a título exemplificativo, as frases (1) e (2), embora bem formadas do ponto de vista estritamente sintáctico, não são aceitáveis e as frases (3) e (4) o são:

² Veja-se a sua definição no subdomínio de Semântica Lexical.

- (1) A pedra comeu a maçã.
- (2) A mesa sorriu.
- (3) A Ana comeu a maçã.
- (4) A criança sorriu.

Por outro lado, uma parte considerável do significado é construída, como já se disse, no quadro de frases e também de textos. Convém, no entanto, alertar para o facto de que não se está a falar do significado que um falante atribui a uma palavra pois o que aqui é relevante ter presente é que a posição e a construção em que uma palavra ocorre determinam consideravelmente o seu significado. Veja-se, por exemplo, o significado de *homem* nas seguintes frases:

- (5) O homem é um animal racional.
- (6) O homem chegou à lua em 1969.
- (7) Os homens preferem as louras.
- (8) O homem acabou de chegar.
- (9) Um homem não chora.
- (10) Ela procura um homem que saiba japonês.
- (11) Ela procura um homem que sabe japonês.

Em (5) a leitura de *o homem* é universal uma vez que o predicado *ser um animal racional* se aplica a todos os homens. Em (6), duas leituras são possíveis: ou estamos a falar da espécie homem ou estamos a falar de um homem específico. Em (7), apesar do plural, temos uma frase genérica em que se fala dos homens em geral e em (8) a única leitura possível é a de se considerar um homem específico. Mas em (9) e (10) *um homem* é interpretado de modo diferente pois a primeira destas frases é uma frase genérica enquanto em (10) *um homem que saiba japonês* não pode ser entendido como específico, podendo até nem sequer existir tal indivíduo. Para se ver como o modo conjuntivo influencia a leitura de *um homem* em (10) compare-se com (11) em que o modo indicativo contribui para a sua leitura existencial.

Como se pode ver, é essencial conhecer conceitos e relações ao nível da semântica frásica mas, embora esta área já tenha largos anos de investigação, constitui ainda uma novidade para muitos. Esta necessidade é de algum modo veiculada no subdomínio de semântica frásica quando surgem muitas entradas associadas ao termo valor.³ É assim que surgem entradas como “valor específico / não específico / genérico das expressões indefinidos”, “valor específico das expressões definidas”, “valor de certeza / obrigação / possibilidade / probabilidade” ou até “valor explicativo / restritivo das orações relativas”.

Neste último caso, é importante mencionar que não parece muito relevante falar dos valores explicativo e restritivo das frases relativas pois há características sintácticas destas construções que são determinantes. Porém, há uma diferença de natureza semântica nestas

³ Em vez do termo valor, oriundo da tradição francesa, pareceria mais adequado o termo leitura, por ser mais claro, isto é o contexto linguístico interfere na leitura ou interpretação final da palavra, expressão ou frase.

construções que é uma restrição sobre o tipo de antecedente das explicativas: deve ser referencial e sobretudo uma expressão definida. Mas este tipo de expressão não diz respeito exclusivamente a expressões com artigos definidos (que aliás podem ser de diversas naturezas), mas sobretudo à definição semântica de descrição definida em que se postula a existência do indivíduo e a sua unicidade e, por isso, apesar da sua diferença, os nomes próprios são também expressões definidas. Neste sentido, é um lapso a terminologia não ter uma entrada para 'nome próprio' na área de semântica pois esta tem contribuído claramente para a sua definição. Porém, na semântica frásica, há ainda um outro lapso muito importante, que é a ausência de entradas para 'quantificador' e 'quantificação' pois são conceitos muito complexos para cuja descrição e explicação a semântica tem contribuído fortemente, não se justificando por isso que só surjam no domínio da classe de palavras.

Parece-me ainda discutível que as questões que se colocam na entrada 'propriedades semânticas' tenham aqui lugar porque nesse caso muitas outras propriedades deveriam ser consideradas como, por exemplo, a natureza semântica dos argumentos dos predicados. Mas sobretudo os exemplos parecem pouco claros: a frase "perdi livro no caminho" não é bem formada porque se trata de um nome contável no singular sem qualquer determinante ou quantificação. Mas "encontraram ouro na mina" já é bem formada porque, apesar de não ter qualquer determinação, *ouro* é um nome não contável, mais propriamente um massivo.⁴

Deixando para outra ocasião alguns temas que esta terminologia incorpora, focarei de forma breve esta distinção entre nomes contáveis e não contáveis, que, sendo muito útil, é pouco desenvolvida na terminologia, tentando mostrar como a questão da quantificação é relevante.

Tal como surge nesta terminologia, a diferença entre nomes contáveis e não contáveis costuma estar associada à semântica frásica, mas na verdade trata-se de um problema, pelo menos em parte, de semântica lexical uma vez que se está a falar de tipos semânticos de nomes comuns.

2. Sobre nomes contáveis e não contáveis

Vamos assim ver brevemente que há nomes que são contáveis e há os não contáveis, fazendo parte destes últimos os nomes massivos. Numa primeira abordagem podemos dizer que esta distinção está relacionada com o tipo de entidades que estes nomes podem designar. Mas se a sua distinção fosse só essa, talvez não fosse muito interessante falar dela em linguística. No entanto, esta distinção tem consequências gramaticais importantes. Uma delas está relacionada com o plural: só os nomes contáveis podem ter plural, enquanto os não contáveis não têm. Quer isto dizer que se contamos os primeiros, medimos os segundos, em particular os massivos. E, ao dizer isto, já se está a falar de quantificação.

2.1. *Propriedades distintivas*

Há duas propriedades que distinguem estes nomes e que são as seguintes: cumulatividade e divisibilidade. Enquanto nomes massivos como *água* têm essas

⁴ Veja-se a este respeito as definições da terminologia.

propriedades, os nomes contáveis não as têm. Isto quer dizer que se se dividir uma porção de água em duas partes, cada uma mantém as características da porção de partida e isso não acontece com os nomes contáveis pois se dividir em partes uma cadeira cada uma delas não é uma cadeira. Por outro lado, se se juntar água com água, o que se obtém é água enquanto o resultado de uma cadeira mais uma cadeira é duas cadeiras. Por isso contamos palavras como *cadeira* (*duas, dez cadeiras*, mas também *muitas, várias, algumas, todas as cadeiras*) mas medimos palavras como *água* (*1 litro, um copo, uma colher de água* mas também *muita, pouca, toda a água*).

Mas, tal como se disse anteriormente, o significado das palavras é potencial. Trata-se, com efeito, de uma das grandes riquezas das línguas: o conhecimento básico do significado permite que se operem mudanças, obtendo significados derivados. Assim, é possível usar um nome contável como não contável como é o caso de *laranja* em *sumo de laranja* ou *batata* em *puré de batata* em vez de *sumo de laranjas* ou *puré de batatas*. Mas o inverso também é possível e muito mais frequente: podemos dizer *dois cafés, duas águas, dois vinhos, dois ferros*. Mas este significado derivado só pode ser obtido no quadro de uma frase. Vejam-se os seguintes exemplos:

- (12) Pode trazer-me *dois cafés*?
- (13) Queria *dois chás*. Um preto e outro verde.
- (14) Comprei *dois vinhos* excelentes.
- (15) São precisos *dois ferros* para sustentar esta coluna.

Em (12)-(15) estamos a falar de porções padronizadas contidas em recipientes, como em (12) e (13), ou não, como em (15), ou então estamos a falar de tipos diferentes de uma substância como em (14) e eventualmente em (13). É isso que se está a contar e não o nome propriamente dito. Quer isto dizer que os nomes contáveis referem entidades discretas e delimitadas enquanto os não contáveis referem entidades não delimitadas.

Estas características condicionam o tipo de quantificação que se pode associar a estes nomes, que diverge consoante se está perante um contável ou não contável. Assim,

1. Os nomes contáveis podem co-ocorrer com numerais e indefinidos: *dois livros, poucas árvores, muitas casas, demasiados problemas, muitas vezes...*

2. Os nomes não contáveis podem co-ocorrer com quantificadores indefinidos não cardinais: *muita água, pouco açúcar, demasiada areia, bastante esforço, muita alegria...*⁵

Mas a distinção entre estes nomes torna-se mais evidente quando se observa o seu comportamento em diferentes tipos de construções. Apresenta-se de seguida, embora de forma breve, alguns dos aspectos mais relevantes.

a. Os nomes não contáveis constroem-se sem determinante no singular como

⁵ Note-se que nos nomes não contáveis se incluem também nomes que não designam substâncias mas noções abstractas como *esforço, alegria*.

complementos verbais. Os contáveis, no singular, requerem em geral um determinante, como se pode ver nos exemplos (16)-(19):

- (16) Isto é pão /*livro.
- (17) Prefiro chá /*mesa.
- (18) Quero café /*sapato.
- (19) Aqui há açúcar /*flor.

Neste sentido veja-se também que o contraste de presença/ausência de quantificador permite distinguir interpretações contínuas de descontínuas, como em (20)-(22):

- (20) Quero pão /quero um pão.
- (21) Tens ovo na gravata / tens um ovo no prato.
- (22) Pediu melão /pediu um melão.

b. Os nomes não contáveis formam complementos preposicionados sem determinante, como em (23). Em (24), esta distinção leva-nos a entender que *maçã*, sendo um nome contável (*uma maçã*), pode funcionar como não contável:

- (23) Fiz a tarte com açúcar /*/?com cereja.
- (24) Fiz o bolo com maçã / fiz o bolo com uma maçã.

c. Os nomes não contáveis não admitem cardinais, a não ser que sejam recategorizados em contáveis pois não podem continuar a ser nomes de matéria e aceitar quantificação numérica, como já se viu nos exemplos (12)-(15).

d. Em línguas como o português, os quantificadores associados a nomes contáveis têm, tipicamente, traços de plural. É este traço que os distingue dos quantificadores associados a não contáveis. Veja-se o contraste entre as duas versões dos seguintes exemplos.

- (25) a. Ele comeu *muitas maçãs*.
- b. Ele bebeu *muita água*.
- (26) a. Ele tem *bastantes livros*.
- b. Ele tem *bastante paciência*.

e. Tanto os nomes contáveis no plural como os não contáveis podem surgir associados ao quantificador nominal *quantidade* na medida em que esta palavra está também associada a número, o que desde já indicia alguma afinidade entre massivos e plurais pois (27c), em que o nome contável está no singular, não é gramatical:

- (27) a. Comprámos *uma quantidade de livros*.
- b. O Rui bebeu *uma certa quantidade de vinho*.
- c. *Comprámos *uma certa quantidade de livro*.

f. Os nomes contáveis admitem o quantificador adjectival *meio*, mas não os não contáveis, embora ambos aceitem *metade*, como se pode ver nos seguintes exemplos:

- (28) Só tenho dinheiro para *meia casa* / já decorei *metade da casa*.
 (29) *Fiz o bolo com *meio açúcar* / fiz o bolo com *metade do açúcar*.⁶

Porém, há nomes que, consoante o contexto linguístico em que surgem, podem ser contáveis ou não contáveis, como se pode ver nos exemplos que a seguir se apresentam em que *presunto* é não contável em (30) e contável em (31):⁷

- (30) a. Comi presunto/ muito presunto
 b. Há presunto?
 c. Cheira a presunto.
 d. Comeram metade do presunto.
 (31) a. Deram-lhe um presunto.
 b. Há 2 presuntos na despensa.
 d. Comeram meio presunto.

Nessa medida, estes nomes podem usar ou não nomes 'contadores' para os transformar em contáveis. Vejam-se os contrastes nos exemplos seguintes:

- (32) a. Comi um chocolate/ uma *tablete* de chocolate.
 b. Ele foi buscar um ferro/uma *barra* de ferro.
 c. O Rui comeu um gelado /um *copo/cone* de gelado.

Mas se alguns destes nomes podem ou não seleccionar nomes contadores para ocorrerem como contáveis, outros há que precisam desses 'contadores' para passarem a contáveis, como é o caso, a título exemplificativo, de *açúcar*, *café*, *areia*, *arroz*, *ouro*, *platina* nos exemplos seguintes:

- (33) a. Adocei o chá com um *torrão* / *pacote* de açúcar.
 b. Decorei o bolo com *doze grãos* de café.
 c. Vamos dar uns *bagos* de arroz aos pássaros.
 d. A Ana comprou dois *lingotes* de ouro.⁸

⁶ Esta distinção é semelhante ao que se passa com *inteiro* e *toda*:

- (i) *Bebi a água inteira / bebi a água toda.
 (ii) Comi a maçã inteira /comi a maçã toda.

A leitura de *inteira* que nos interessa aqui é a quantificacional: *comi a maçã inteira: não deixei nada*. Note-se que *inteiro* no plural perde a leitura quantificacional: *comi os bombons inteiros*.

⁷ Outros exemplos semelhantes a *presunto*: *algodão*, *bolo*, *chocolate*, *ferro*, *gelado*, *maçã*, *pão*, *pedra*, *queijo*...

⁸ Exemplos como (i) poderiam constituir uma objecção ao que se disse. No entanto, neste caso, *os teus ouros* refere objectos feitos de ouro. No entanto esta expressão surge em contextos muito particulares pois (ii) parece pouco aceitável:

- (i) Onde guardaste *os teus ouros*?
 (ii) ? Hoje comprei *três ouros*.

Os nomes contínuos (ou não contáveis) podem também combinar-se com 'nomes de medida' como, entre outros, *quilo*, *metro*, *litro*, *ano*, *minuto*, que por sua vez podem combinar-se com quantificadores, restringindo-os:

- (34) a. Comprámos *um quilo* de farinha.
 b. Eles carregaram *duas toneladas* de feno.
 c. A Rita fez um vestido com *cinco metros* de tecido.

Os 'nomes de medida', contrariamente ao que acontece com os 'contadores', podem também combinar-se com alguns plurais, como se pode ver em (35):⁹

- (35) a. Fiz o sumo com *meio quilo de laranjas*.
 b. Incineraram *duas toneladas de desperdícios*.
 c. Ela teve *dois anos de desgostos*.

Mas estes nomes de medida podem também ser argumentos quantitativos de alguns verbos como *medir*, *pesar*:

- (36) a. Esta árvore *mede dois metros*.
 b. Este animal *pesa uma tonelada*.

2.2. Dos contáveis aos colectivos

Há ainda nomes como *grupo*, *série*, *manada*, *montão*, que designam grupos. Estes nomes são, por vezes, considerados colectivos indeterminados na medida em que necessitam, como os outros, de um complemento sobre o qual quantificar tal como se pode ver nos exemplos seguintes em que a ausência do complemento torna as frases agramaticais:

- (37) a. O miúdo disse *uma série* *(de disparates).
 b. O professor trouxe *um montão* *(de papéis).

Esta característica distingue-os dos colectivos chamados determinados na medida em que designam grupos de entidades cuja natureza conhecemos:

- (38) a. O João passeou com a *família*.
 b. As crianças viram um *rebanho*.

Porém, alguns destes nomes colectivos podem ser ambíguos entre uma interpretação como colectivos e como nomes de quantificação como os exemplos em (39) mostram. Enquanto em (39a) *exército* é um nome colectivo, em (39b) ocorre uma expressão quantificacional. Estamos assim novamente perante um caso em que a construção em que

⁹ É importante notar que *meio quilo de laranjas* é diferente de *três laranjas* pois *três* dá uma informação cardinal enquanto *um quilo* dá informação de quantidade mas não de cardinalidade.

uma determinada palavra ocorre altera a sua natureza semântica apresentando por isso também consequências sintácticas.

- (39) a. *O exército* foi para as montanhas.
b. Ali vem um *exército de curiosos*.

Do ponto de vista semântico, os nomes colectivos parecem, num primeiro momento, comportar-se como os nomes de indivíduos no plural, embora os colectivos possam estar também sujeitos ao plural como é o caso, a título exemplificativo de *exércitos, famílias, rebanhos*.

As semelhanças entre plurais e colectivos pode ser observada em alguns casos como seja no contexto da preposição *entre*, de predicados com plurais colectivos como *reunir* ou ainda no contexto do adjectivo *numeroso*.

Vejamos então o primeiro caso em que se apresentam exemplos com a preposição *entre*, que exige pluralidade:

- (40) a. A carta está *entre os livros*.
b. Ela gosta sempre de estar *entre amigos*
c. Deixaste-me *entre a espada e a parede*.

- (41) a. O jornalista estava *entre o público*.
b. Há insatisfeitos *entre o exército*.
c. Ainda há indecisos *entre o eleitorado*.

Nos exemplos em (40) a preposição *entre* ocorre com plurais marcados morfológicamente como em (40a) e (40b) ou pela conjunção de dois sintagmas nominais como em (40c).¹⁰ Mas em (41) *público, exército e eleitorado* são nomes colectivos. Isto mostra que neste contexto tanto nomes contáveis no plural como colectivos podem ocorrer.

Assim, palavras como *mobiliário, programação, produção* ou ainda expressões como *opinião pública, terceira idade* podem co-ocorrer com a preposição *entre*, enquanto *bosque* ou *avalancha* não podem.

Considere-se agora os predicados com plurais colectivos como *reunir, combinar* ou *agrupar*. Tal como acontece com plurais, como em (42a), também os colectivos podem ocorrer nestes contextos quer no singular, quer no plural:

- (42) a. *Os membros da família* reuniram-se.
b. *A família* reuniu-se.
c. *As famílias* reuniram-se.

Por último, também o adjectivo *numeroso* constitui um bom teste para captar semelhanças entre os plurais e os colectivos. Vejam-se os seguintes exemplos em que (43a),

¹⁰ O termo *sintagma nominal* aqui utilizado corresponde a *grupo nominal* na terminologia.

com um nome contável no singular, é agramatical mas (43b) e (43c) são bem formados enquanto (43d) é de aceitabilidade duvidosa:

- (43) a. *Aqui temos uma estrada numerosa.
 b. Os livros adquiridos são numerosos.
 c. Aqui temos um público numeroso / uma família numerosa
 d. ?? Esta é uma biblioteca numerosa.

Relativamente a *numeroso*, é importante notar que, no plural, é um quantificador se usado em posição pré-nominal (cf. (44a)) enquanto em posição pós-nominal (cf. (44b)) tem a leitura atribuída anteriormente:

- (44) a. Apareceram numerosas famílias na festa.
 b. Apareceram famílias numerosas na festa.

Porém, apesar das afinidades, os colectivos também se distinguem dos plurais. Veja-se o que se passa no contexto de relações anafóricas como nos exemplos seguintes:

- (45) a. Os noivos compraram um carro.
 b. O casal comprou um carro.
 (46) a. As crianças têm uma conta poupança.
 b. A família tem uma conta poupança.

Tanto em (45a) como em (46a) os nomes no plural tornam possível duas leituras, a distributiva e a colectiva. No primeiro caso *os noivos* ou *as crianças* podem ter comprado um carro ou ter uma conta poupança cada um, havendo assim tantos carros ou contas poupança quantos os noivos ou as crianças. Na segunda leitura *os noivos* compraram um carro em conjunto e *as crianças* têm uma conta poupança em conjunto, havendo neste caso só um carro ou só uma conta poupança. No entanto, em (45b) e (46b), pelo facto de se tratar de nomes colectivos, só a leitura colectiva está acessível.

Por último, veja-se ainda como os plurais se podem diferenciar de colectivos no contexto dos adjectivos simétricos:

- (47) a. Os miúdos eram parecidos (um com o outro)
 b. *O par era parecido (um com o outro)

Em jeito de conclusão, pretendeu-se neste texto enunciar as vantagens de uma terminologia orientadora, apesar de apresentar alguns problemas. Esta terminologia tem a vantagem de unificar a utilização de um instrumento de trabalho fundamental para conduzir os alunos na sua reflexão sobre a língua, o que é de crucial importância não só pelos conhecimentos que podem adquirir mas, sobretudo, por poder ser formativa no sentido de levar a uma atitude de rigor, experimentação e aquisição da capacidade de, com base na observação dos dados, se procurar estabelecer regularidades e fazer generalizações. Porém, uma terminologia é apenas um instrumento de trabalho, sendo necessário investir fortemente nos conhecimentos obtidos em muitos anos de investigação em linguística e também nas metodologias utilizadas. Assim, numa segunda parte abordou-se um dos temas introduzidos

na terminologia e tentou mostrar-se como proceder para distinguir linguisticamente os nomes contáveis dos não contáveis assim como estabelecer algumas relações com a complexa questão da semântica dos plurais e também com os colectivos.

BIBLIOGRAFIA

DUARTE, I., 2001, *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta.

DUARTE, I. & F. OLIVEIRA, 2003, "Referência Nominal" in Mateus, M. H. et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, pp. 205-242.

OLIVEIRA, F., 1996, "Semântica" in Faria, I. H. et al. (orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Ed. Caminho, pp. 333-382.

AS NOÇÕES DE ADEQUAÇÃO, COERÊNCIA E COESÃO E SEUS MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO

OLÍVIA MARIA FIGUEIREDO

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

olivia.figueiredo@clix.pt

«Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources.» (Perrenoud, 1999:17)

«La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a manejar el aprendizaje de la lengua y sus usos.» (Camps, 2001:10)

0. Introdução

A renovação do ensino da língua não deve supor tão só uma mudança metodológica nem tão pouco uma simples mudança formal de etiquetas e muito menos uma aplicação directa das diferentes disciplinas linguísticas de referência.

A TLEBS (Ministério da Educação, 2004), documento gerador desta reflexão, não se apresenta como um documento científico e metodológico fundador da renovação do ensino do Português. Os conteúdos (por que razão foram seleccionados uns e não outros?) são apresentados de forma factual, sem nenhuma problematização. Espécie de manual de receitas, a TLEBS limita-se a apresentar os ingredientes de forma desconexa entre si e onde não se vislumbra o que fazer com alguns deles, nem como o fazer, nem qual a dosagem a estabelecer entre eles. Com isto quer-se dizer que o essencial está por fazer.

Para evitar confundir as finalidades das ciências da linguagem com as finalidades da educação linguística e diante da situação de ano após ano se constatar o fracasso reiterado na área do domínio da língua por parte dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, o professor deverá interrogar-se sobre que mudanças introduzir no ensino desta área de conhecimento para que se cumpram os objectivos que o sistema educativo “encomenda” à instituição escolar.

Definidos e prescritos que são os conteúdos de todos os Programas de todos os níveis de ensino (*Ouvir, Falar, Ler, Escrever, Funcionamento da língua*) e formulados que são os objectivos de aprendizagem, a figura do professor só pode ser concebida como um investigador na acção educativa que perspectiva o acto didáctico como uma relação entre teorias e práticas, num processo complexo ao mesmo tempo de desconstrução dos objectos teóricos de referência e de mobilização, de construção e de apropriação dos mecanismos que geram a competência comunicativa dos alunos. Tudo isto numa dinâmica em espiral de forma a desenvolver capacidades para interpretar e produzir discursos orais e escritos em situações de comunicação diversa.

A evolução de algumas disciplinas ligadas às ciências da linguagem (linguística de texto, análise do discurso, semiótica textual...) orienta-se cada vez mais para a análise das formas discursivas que se realizam nos usos comunicativos. Transpondo esta visão para a prática pedagógica, dever-se-á agora ter em conta, não uma língua virtual, fechada em "conglomerados" de saberes diversos sem relação uns com os outros, mas uma língua considerada nos seus usos numa dinâmica entre o saber a língua e o saber-fazer na língua.

Porque, como atesta Perrenoud (1999), possuir conhecimentos não significa ser competente. A experiência tem mostrado que um aluno pode estar de posse de aquisições, mas não ter a capacidade de mobilizá-las de forma pertinente e eficaz nas situações novas que lhe são apresentadas.

Nesta perspectiva, e porque os caminhos da apropriação variam de um aluno a outro, é necessário mobilizar os novos saberes de referência para que cada aluno os interiorize e os desenvolva de forma a incorporá-los no seu próprio campo conceptual prévio. Abordar a língua nos textos por três grandes entradas interligadas do ponto de vista metodológico – *pragmática* (adequação), *sintaxe* (coesão), *semântica* (coerência) – é ao mesmo tempo proporcionar ao aluno uma visão local e global da língua e consciencializá-lo de que esta constitui não só uma ferramenta e um utensílio eficaz para a auto-regulação dos actos comunicativos verbais, mas também uma representação do mundo e, sobretudo, uma forma de acção sobre o outro. A consideração de noções como as de *adequação*, *coerência*, *coesão* e de outras noções que com estas estão relacionadas são instrumentos operatórios eficazes para a compreensão e para a produção textual, estejam os discursos na sua forma oral ou na sua forma escrita, na sua forma literária ou não literária.

Todo o texto está associado a uma certa organização textual. Dominar essa organização é ter a consciência nítida do modo de encadeamento dos seus constituintes em diferentes níveis.

1. Adequação, coerência e coesão

A *adequação*, a *coerência* e a *coesão*, no seu conjunto, são fenómenos da textualidade. No geral, cada discurso deve apresentar-se ao mesmo tempo como uma unidade onde o texto e o contexto confluem, com uma arquitectura cognitiva coerente e com uma tecedura textual coesa.

Enquanto a *adequação* tem a ver com o conjunto de operações pelas quais um enunciado se ancora na situação de enunciação, a *coerência* tem a ver com a captação da intencionalidade que subjaz ao discurso por parte do ouvinte ou leitor que terá de conformar-se a convenções – regras que governam o texto –, enquanto a *coesão* se liga ao conjunto de índices e instruções à superfície dos textos, cujo receptor terá de conformar-se a regras que governam a língua. Embora se saiba que nem sempre um discurso coerente tenha que ser coeso e vice-versa, esta situação advém da circunstância de a coerência e de a coesão se alimentarem de fontes diversas.

A *coerência* depende essencialmente de factores cognitivos ligados à figura do interpretante do discurso, que deverá associar intimamente a organização textual com a atitude que o enunciador discursivo adopta a respeito do que ele próprio diz, no discurso escrito, ou que relação ele estabelece com o co-enunciador através do seu acto de enunciação se se trata de discurso oral. Assim, a coerência depende do interpretante do discurso que deverá captar a intencionalidade que lhe subjaz, seja de forma directa ou por meio de

inferências, e estas mais fortemente mobilizadas pelo receptor quando se trata do protótipo textual argumentativo, porque mais ou menos fortemente opinativo, ou quando se trata de um discurso fortemente modalizado (porque quanto o discurso é mais modalizado, mais subjectivo, mais irónico, mais humorístico mais inferências será necessário activar).

A *coesão*, por seu lado, depende de mecanismos linguísticos de tipo morfossintáctico e léxico-semântico que se actualizam em um conjunto de instruções à superfície dos discursos para que o destinatário da mensagem possa construir uma interpretação correcta, tendo em consideração a intencionalidade comunicativa.

1.1. Adequação

A *adequação* é a propriedade da textualidade que dá conta da relação do texto e do seu contexto e de como o texto, como unidade comunicativa, se interpreta em relação a uma série de elementos extralinguísticos como sejam os interlocutores, a relação entre ambos, o espaço e o tempo da enunciação, a intenção comunicativa, o mundo compartilhado, o papel e o lugar social. Estas variáveis são relevantes porque a sua correcta consideração implica decisões linguísticas no campo da coesão. De especial importância é o que diz respeito aos saberes compartilhados entre emissor e receptor.

Quando o texto não se conforma ao seu contexto (situacional relativo ao texto oral e linguístico quando se trata de texto escrito) desencadeia-se o nonsense. Efectivamente, quando se quer provocar o riso, o humor, a ironia, o enunciador toma recurso a esta técnica.

É o que acontece com o diálogo seguinte:



«Pois... Claro... Sim... Pois... foi como... então eu disse-lhe... Sim, eu sei... Espera um pouco...»



«Desculpe! Importa-se ?
Isto é uma conversa privada!»

(Exley-Giftbook, U. 2005)

Na primeira vinheta, uma jovem estabelece um diálogo em lugar público com o seu interlocutor, através do telemóvel.

Como o telefone é “móvel”, está aberta a possibilidade de, em qualquer tempo e em qualquer espaço, poder falar-se pelo telemóvel desde que o contexto situacional e social seja o *adequado*. O que não está aberta é a possibilidade de mandar afastar alguém de um lugar público por outro alguém que não tem autoridade para o fazer, para ter uma “conversa privada” num lugar público.

Mas é o que se pode verificar pela fala da rapariga na segunda vinheta que ordena ao cavalheiro que se afaste porque se trata de uma conversa “privada”. É desta confusão

deliberada, por parte do autor do texto, entre *dois universos de referência* (“conversa privada” e “conversa pública”) que resulta o humor irónico. E é desta quebra de *coesão* entre a primeira vinheta e a segunda que nasce a ironia. Como se depreende a ironia vive do inesperado.

1.2. Coerência

A *coerência* exige que se abordem os enunciados como discursos. Cada enunciado é produzido com a intenção de comunicar alguma coisa a alguém. Este acordo tácito é consubstancial à actividade verbal e pressupõe um saber mutuamente partilhado. Cada um (receptor e produtor da mensagem) postula e se conforma a estas regras que não são obrigatórias e inconscientes (com as da sintaxe e as da morfologia) mas convenções tácitas. Estas “leis do discurso”, que regem a comunicação verbal e que se lhe aplicam, devem adaptar-se às especificidades de cada género discursivo (por exemplo falar em tom professoral pode ameaçar a face positiva do interlocutor) e de cada protótipo textual (um texto argumentativo opinativo mobiliza mais inferências que um texto narrativo).

Se o sentido se encontra inscrito no enunciado, cuja compreensão passaria, no essencial, por um conhecimento do léxico e da gramática da língua, já a significação passará por mobilizar as várias instâncias – competência comunicativa, competência linguística e competência enciclopédica – que permitirão aquilatar que atitude o enunciador adopta a respeito do que ele diz ou que relação ele estabelece com o enunciatário através do seu acto de enunciação.

O facto de todo o enunciado ser modalizado pelo enunciador mostra que o discurso só pode representar o mundo se o enunciador, directamente ou não, marcar a sua presença através do que ele diz.

Tendo em conta todos estes factores enunciados, a coerência sustenta-se nas seguintes propriedades:

- tema do texto (de que é que o texto fala)
- informação (qual a informação seleccionada)
- organização da informação (qual o protótipo textual e qual o género discursivo)
- progressão temática (relação entre a informação conhecida e a informação nova)
- modalização implementada (que marcas modais indicadoras de atitudes, de sentimentos, de pontos de vista),

Vejamos no texto que se segue de José Saramago como se baliza a coerência:

A mão que embala o berço...

«...governa o mundo». Parece de todo evidente que para o ignorado criador desta sentença [...] a história do género humano é como uma sucessão de inundações de berços espalhando-se por todo o globo terráqueo, fabricados de materiais distintos, consoante as posses e os gostos, e embalados por mãos de distintas cores, consoante as condições e as raças. Poderia a mão embaladora ter sido a da ama ou da criada, da tia ou da avó, poderia o próprio pai ter dado uma ocasional «mãozinha» à operação de adormecimento do infante – a Mão, por antonomásia, foi, nestes casos, e sempre, a da mãe. [...]

A sentença, claro está, não passa de um abuso do sentimento, de uma ratoeira da lágrima, é, ela própria um embalado soporífico. Mas isso não quer dizer que o berço, a mão e o sono não sejam reais. Em todas as épocas sempre houve algo ou alguém para nos embalar e governar: com as suas promessas de eternidade nos embalou

e governou a religião, com duvidosas gerências do presente e algumas ideias imprecisas sobre o futuro embalarão e acreditaram governar as ideias políticas [...]

É outra mão que nos embala e adormece agora [...]

Os hipermercados não tomaram apenas o lugar das catedrais, eles são também as novas escolas e as novas universidades, abertas a maiores e a menores sem distinção, com a vantagem de não exigirem exames à entrada ou notas máximas [...] Somos educados para clientes, e é essa a educação básica que estamos a transmitir aos nossos filhos.

Não nos iludamos, porém, não atiremos pedras a alvos só porque estão perto. O hipermercado, a simples loja de secos e molhados, são apenas lugares de comércio, aonde é preciso ir para nos abastecermos do necessário à vida. Não é a mão do hipermercado que nos anda a embalar, porque na realidade já fomos a dormir quando nele entrámos, dormíamos na rua, dormíamos no trabalho, dormíamos em casa, dormíamos no teatro, dormíamos no cinema. Estamos todos deitados num berço que se move suavemente, e há uma voz que murmura ao redor do mundo: «Dorme, dorme tranquilo, nós te governaremos. Sobre tudo não sonhes, não sonhes, não sonhes, não sonhes...» E nós obedientes, não sonhamos.

José Saramago, 1999 – *Folhas Políticas, 1976-1998*, Lisboa, Caminho.

O texto começa com uma máxima. Uma parte dela constitui o título do texto; a outra parte, a abertura do próprio texto. Desencadeada que está, por esta técnica, a partilha dos saberes (supõe-se que as máximas, os provérbios, as expressões idiomáticas façam parte dos saberes compartilhados de uma determinada comunidade linguística), o cronista, no primeiro parágrafo, retoma os termos lexicais constitutivos da máxima, nas suas variadas formas (*mão, embalar, berço, governar, mundo*) e inscreve estes termos dentro de um determinado campo conceptual semântico: “*desde [...] Eva que as nossas mães andam a governar o mundo.*”

O segundo parágrafo retoma anaforicamente a expressão “A sentença...”, para introduzir o argumento de que nem sempre foi somente a mão da mãe que nos embalou e para, a partir daí, no terceiro parágrafo, ser-nos dito que tem sido “*outra a mão que nos embala e adormece agora.*” Aqui, e embora se continuem a empregar termos pertencentes aos campos lexicais usados nos primeiros parágrafos, há agora uma mudança de perspectiva que lhe é dada pela mudança de campo semântico: já não é a mão da mãe que nos embala e adormece, mas é o som de uma voz de embalar que nos adormece e não nos deixa sonhar.

Se o tema do texto pode ser “*a mão que nos embala*”, já a selecção da informação para desenvolver o tema prima pela sua originalidade. Parte-se de um saber supostamente compartilhado entre emissor e receptores para, a partir daí, se construírem novos dados em outro mundo possível. Empregam-se ao longo do texto termos pertencentes ao mesmo campo lexical, mas integrados em campos semânticos diversificados. Neste sentido, o texto progride na selecção entre algo conhecido – tema (a máxima com que se abre o texto) e algo de novo – rema (a opinião do cronista acerca da “mão” que nos priva da liberdade).

Pertencendo este texto à prototipia argumentativa e actualizando-se discursivamente no género discursivo “crónica” fácil é reconhecer e constatar que o texto manifesta à superfície essas marcas: há uma tese, que coincide com o tema, há argumentos justificativos da síntese final “*E nós obedientes, não sonhamos*”, há um conjunto de instruções (aspectos linguísticos, cognitivos e modais) dadas aos leitores para que eles possam construir uma interpretação numa dada direcção. Munidos destas instruções, os interpretantes devem levantar hipóteses para detectar os implícitos e os pressupostos e compreender de que forma o enunciador marca a sua presença através do que ele diz. Só detectados pelo leitor todos estes índices intencionais enunciativo-discursivos, é que o texto se torna coerente.

O respeito pelas regras de coerência (regra da relação e da não-contradição), a

adequação do léxico ao propósito, a intenção de produzir no leitor um determinado efeito constituem os mecanismos discursivos que permitem construir uma interpretação por parte do leitor-ouvinte. Neste sentido, a língua, ao mesmo tempo que veicula conteúdos, é mediadora na sua construção. A coerência apresenta-se, assim, como algo de dinâmico que o receptor constrói e que depende em boa medida dos seus saberes prévios.

1.3. Coesão

A *coesão* é a propriedade da textualidade que dá conta dos mecanismos linguísticos e gramaticais que se articulam, que se retomam e se relacionam entre si estrategicamente dentro do texto.

Sendo a coesão uma espécie de sintaxe textual, há que conectá-la com as propriedades da coerência (o sentido global que se transmite) e da adequação (condicionamento das peculiaridades linguísticas de acordo com o contexto). Convém, no entanto, recordar que cada protótipo textual tem as suas próprias exigências quanto aos modos de manutenção do referente, de explicitação da conexão, de actualização e relação das formas verbais dentro do texto. Sendo que cada uma destas características se actualizam e realizam de modo diferencial, de acordo com o tipo de texto (o protótipo narrativo diferencia-se do argumentativo pelos elementos linguísticos e gramaticais à superfície dos textos), o género discursivo (dentro do tipo argumentativo os géneros discursivos “artigo de opinião” e “publicidade” realizam-se de modo diferenciado), a forma do texto (oral ou escrito).

A coesão textual rege-se pelos seguintes mecanismos: a *deixis*; a *anáfora* (lexical e gramatical); a *elipse*; a *conexão*; a *modalização* (incluindo o relato de discurso); a *relação dos tempos verbais*.

1.3.1. Deixis

A *deixis* é uma componente do modo oral que se encontra vinculada à situação de enunciação e das vozes do discurso.

As componentes fundamentais da enunciação do modo oral são: os interlocutores; o tempo da enunciação; o espaço da enunciação. Estas componentes, que são actualizadas no discurso por meio de *elementos gramaticais*, constituem a *deixis* da língua.

Desta forma, a *deixis* é um fenómeno linguístico que identifica as componentes da enunciação: quem emite a mensagem - *eu, nós, a gente*; quem recepciona a mensagem - *tu, vós, você, vocês, o senhor, Vossa Excelência*; em que espaço - o *aqui* da enunciação junto ao locutor, o *ai* junto do receptor, o *acolá* afastado do locutor e do receptor; em que tempo - o *agora* da enunciação, que se interpreta e se ancora em relação ao sujeito da enunciação.

Os elementos gramaticais que indicam no modo oral os interlocutores, o espaço e o tempo da enunciação chamam-se, pois, *deicticos*. São estes elementos que ancoram o discurso numa situação de comunicação.

Assim, e em virtude dos interlocutores em co-presença, o modo oral caracteriza-se por ter de: *assinalar* (explícita ou implicitamente) com marcas linguísticas e gramaticais o sujeito que enuncia (*eu, nós, a gente*) e o sujeito a quem se dirige a enunciação (*tu, vós, você, vocês, o senhor, a menina*); *situar* temporalmente e apontar espacialmente os objectos, as entidades presentes no contexto da fala; *determinar* o referente (aquilo de que se fala) no discurso.

Deícticos

Os *deícticos* são os elementos linguísticos que actualizam verbalmente o acto enunciativo (acto de fala directo ou acto de fala indirecto).

Considerando que a enunciação inclui fundamentalmente três grupos de elementos (interlocutores, tempo e espaço), os *deícticos* têm de ser de três tipos: os *deícticos pessoais* – todos os pronomes pessoais e pronomes de tratamento que se interpretam em relação às pessoas da enunciação (o locutor-enunciador – *eu, nós, a gente*; o receptor-enunciário – *tu, vós, você, vocês*); os *deícticos temporais* – todas as formas verbais e adverbiais de tempo que se interpretam directamente em relação ao tempo da enunciação (tempos do discurso). São *tempos verbais deícticos* os chamados tempos do discurso: o presente (indica um *agora* discursivo de *simultaneidade*), o pretérito perfeito (indica *anterioridade* ao momento da fala), o futuro imperfeito do indicativo (indica *posterioridade* ao momento da fala); os *deícticos espaciais* – todas as formas adverbiais espaciais que se interpretam directamente em relação ao espaço de enunciação (a partir do *aqui* da enunciação).

*Deixis pessoal*1 – *pronomes*

- 1.ª pessoa: *eu/nós, me mim; nos*
- 2.ª pessoa ou com valor de 2.ª pessoa: *tu/vós; te, ti; o, a, os, os; vos*
- 2.ª pessoa ou com valor de 2.ª pessoa: *ocê, vocês; lhe, lhes*

2 – *morfemas verbais*

- 1.ª pessoa: *(eu/nós) amo; amamos*
- 2.ª pessoa: *(tu/vós) amas; amais*
- 2.ª pessoa: *(ocê/vocês) ama; amam*

Deixis social (formas de tratamento)

Relação de proximidade / distância

- tratamento por “tu” (*Tu sabes que horas são?*)
- tratamento por “ocê” (*Vocês querem água ou sumo?*)
- tratamento na 3.ª pessoa (*A senhora / O senhor quer o leite morno ou quente?*)
- vocativos: *Beatriz, Hugo, mãe, cavalheiro*

Deixis temporal

Morfemas verbais do presente, do pretérito perfeito e do futuro imperfeito do indicativo (tempos do discurso) – valor de simultaneidade, de anterioridade, de posterioridade.

Advérbios e expressões que indicam tempo ancorado na situação de enunciação: *agora, hoje, ontem, amanhã, naquele tempo, neste século*

Deixis espacial

Pronomes e determinantes demonstrativos

- proximidade do emissor: *isto, este, estes, esta, estas*
- proximidade do receptor: *isso, esse, esses, essa, essas*
- afastamento do emissor e do receptor: *aquilo, aquele, aqueles, aquela, aquelas*

Advérbios de lugar: *aquí, aí, ali, acolá*

Verbos de movimento / localização

- em direcção ao espaço do emissor: *trago, venho*
- desde o espaço do emissor: *levo, vou*

Deixis textual

Demonstrativos: *isso, essa*

- O João foi ao cinema

- *Isso* não é verdade. Ele está em casa.

Estes elementos *gramaticais deícticos* permitem interpretar que pessoas falam em cada momento e permitem compreender as relações temporais e espaciais que se estabelecem entre factos e objectos do ponto de vista dos interlocutores.

Aprecie-se os elementos deícticos no modo oral seguinte:

Lixo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia.

- Bom dia.

- *A senhora* é de 610.

- *E o senhor* do 612.

- É...

- Eu ainda não *o* conhecia pessoalmente...

- Pois é...

- *Desculpe a minha* indiscrição, mas *tenho* visto o *seu* lixo...

- *o meu* o quê?

- O *seu* lixo.

- Ah...

- *Reparei* que nunca é muito. *Sua* família deve ser pequena...

- Na verdade *sou* só eu.

- Mmmm. *Notei* também que *o senhor* usa muita comida em lata.

- É que *eu* tenho que fazer *minha própria* comida. E como não *sei* cozinhar...

- *Entendo*.

- *A senhora* também...

- *Me chame* de *ocê*.

- *Você* também *perdoe* a *minha* indiscrição, mas *tenho* visto alguns restos de comida em *seu* lixo.

Chapignons, coisas assim...

- É que *eu* *gosto* muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas como *moro* sozinha, às vezes sobra...

- *A senhora*... *Você* não tem família?

- *Tenho*, mas não *aqui*.

- No Espírito Santo.

- Como é que *você* *sabe*?

- *Vejo* uns envelopes no *seu* lixo. Do Espírito Santo.

- É. Mamãe escreve todas as semanas.

- Ela é professora?

- *Isso* é incrível! Como foi que *você* *adivinhou*?

- Pela letra no envelope. *Achei* que era letra de professora.

- *O senhor* não *recebe* muitas cartas. A julgar pelo *seu* lixo.

- Pois é...

- No *outro dia* tinha um envelope de telegrama amassado.

- É.

- Más notícias?

- *Meu pai. Morreu.*
- *Sinto muito.*
- *Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos que não nos víamos.*
- *Foi por isso que você recomeçou a fumar?*
- *Como é que você sabe?*
- *De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.*
- *É verdade. Mas consegui parar outra vez.*
- *Eu, graças a Deus, nunca fumei.*
- *Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo.*
- *Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.*
- *Você brigou com o seu namorado, certo?*
- *Isso você também descobriu no lixo?*
- *Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho. Jogado fora. Depois, muito lenço de papel.*
- *É, chorei bastante, mas já passou.*
- *Mas hoje ainda tem uns lencinhos...*
- *É que eu estou com um pouco de coriza.*
- *Ah.*
- *Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.*
- *É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.*
- *Namorada?*
- *Não.*
- *Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.*
- *Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.*
- *Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo você quer que ela volte.*
- *Você já está analisando o meu lixo!*
- *Não posso negar que o seu lixo me interessou.*
- *Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.*
- *Não! Você viu meus poemas?*
- *Vi e gostei muito.*
- *Mas são muito ruins!*
- *Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.*
- *Se eu soubesse que você ia ler...*
- *Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?*
- *Acho que não. Lixo é domínio público.*
- *Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso.*
- *Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que.*
- *Ontem, no seu lixo...*
- *O quê?*
- *Me enganei, ou eram cascas de camarão?*
- *Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.*
- *Eu adoro camarão.*
- *Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...*
- *Jantar juntos?*
- *É...*
- *Não quero dar trabalho.*
- *Trabalho nenhum.*
- *Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.*
- *No seu lixo ou no meu.*

Nesta longa conversa (*protótipo conversacional*) são os *elementos gramaticais déicticos* que atravessam todo o texto (pronomes e determinantes pessoais e possessivos, fórmulas sociais de tratamento, advérbios e expressões temporais e espaciais, formas verbais do presente e do pretérito perfeito do indicativo das primeira, segunda e terceira pessoas (quando o tratamento é por *você, vocês*) que suportam a *coesão textual*.

Embora o título do texto aponte para *um universo de referência - o lixo* – e esse tema surja referenciado ao longo e no fim da conversa, outros referentes (a família, a comida, a profissão, os namorados...) vão surgindo e vão sendo informalmente integrados ao sabor da conversa e sempre de acordo com o *contexto situacional* (junto de uma área de serviço e cada um com o saco de lixo para deitar fora). A finalidade dos interlocutores é, no fim de contas, conhecerem-se melhor para poderem no futuro partilhar mais intimamente ideias, gostos e sentimentos.

1.3.2. Anáfora (lexical e gramatical)

A *anáfora* é um elemento gramatical ou lexical que se interpreta em relação a um elemento lexical aparecido anteriormente no discurso. (*A Rosa faltou hoje à aula, mas ela nunca falta!*).

A *catáfora*, por seu lado, designa um tipo particular de anáfora, em que o termo anafórico precede o antecedente. (*Ela nunca falta à aula, mas a Rosa hoje faltou*).

O elemento que antecede a anáfora e com o qual ela se referencia é chamado *antecedente referencial*.

Tome-se o seguinte exemplo:

“O menino quando viu o *seu* avô começou a correr pelas escadas. *A correria* foi tanta que o *pequenito* não viu o *último degrau* que tinha água e *ele* caiu.”

Neste enunciado há seis elementos claramente *anafóricos*. Uns são gramaticais; outros lexicais.

Gramaticais: o possessivo *seu* de “seu avô”, cuja interpretação leva directamente ao grupo nominal antecedente “o menino”; o pronome relativo *que*, cujo antecedente é o nome “degrau”; o pronome pessoal *ele* que substitui os antecedentes lexicais “o menino”, “o pequenito”.

Lexicais: o grupo nominal *o pequenito* que entra numa relação de sinonímia com o seu antecedente “O menino”; o grupo nominal *A correria* que se interpreta em relação ao antecedente verbal “correr”; o grupo nominal *o último degrau* que está associado ao nome antecedente “escadas”.

Anáfora gramatical

A *anáfora gramatical* realiza-se com elementos tipicamente gramaticais: *pronomes pessoais* de terceira pessoa (*ele, ela, lhe...*); *determinantes e pronomes possessivos* de terceira pessoa (*seu, sua, suas...*); *morfemas verbais* de terceira pessoa – *ele cantou, ela cantava, ele tinha cantado, ela cantaria*); *pronome relativo que*, que pela sua natureza sintáctica de referência a um antecedente é também anafórico.

Isto significa que: os *anáforicos* se vinculam à terceira pessoa gramatical; os *deícticos* se vinculam à primeira pessoa e segunda pessoa e aparecem em textos dialogados e em situação de conversa face a face.

Anáfora lexical

A *anáfora lexical* realiza uma função discursiva substitutiva, paralela à de um pronome e pode tomar várias formas. As relações entre palavras de um texto podem ser de dois tipos: de *referência* (anáfora co-referencial) e de *sentido* (anáfora não co-referencial).

Relações lexicais de co-referência anafórica

Fala-se de *relações lexicais de co-referência anafórica* quando as palavras ou sintagmas do texto remetem a um mesmo referente aparecido anteriormente no discurso. Esta remissão pode tomar várias formas: anáfora co-referencial e anáfora não co-referencial.

Anáfora co-referencial

A retoma co-referencial pode tomar várias formas: *repetição, sinonímia, hiperonímia, hiponímia, nominalização, nominalização resumativa.*

Anáfora por repetição

“Ele comprou um carro. *Este / O carro* dá 180 à hora.”

Este / O carro é uma *anáfora por repetição*. Neste enunciado repete-se tal e qual o referente antecedente, mas precedido agora pelo determinante demonstrativo “este” ou pelo determinante definido “o”, para indicar que há *identidade total* de referente e de sentido.

A *repetição* também pode fazer-se por retoma parcial, repetindo-se parcialmente o referente introduzido anteriormente:

“Ele comprou um belíssimo carro com uma mala enorme. *Este / O carro* dá 180 à hora”;

ou a *repetição* pode fazer-se por acrescento de informação nova:

“Ele comprou um carro. *Este belíssimo carro* dá 180 à hora.”

Anáfora por sinonímia

“Ele comprou um carro. *Este / O automóvel* dá 180 à hora.”

Este / O automóvel é uma *anáfora por sinonímia*. O nome “automóvel” está numa relação de referente e de sentido com o nome antecedente “carro”.

A retoma do antecedente também pode fazer-se por um *sinónimo de referência* que tem a ver com *os saberes compartilhados* (conjunto de saberes e conhecimentos partilhados) pelos interlocutores do discurso oral ou pelos escreventes-leitores do discurso escrito: *O Benfica... / A equipa da Luz... / A equipa da Águia... / O antigo campeão da Liga...*

Neste texto, o referente “Benfica” pode ser retomado pelas anáforas “A equipa da Luz”, “A equipa da águia”, “O antigo campeão da Liga”, etc. O que é necessário é que o interlocutor ou o leitor partilhem os mesmos saberes sobre o “Benfica”. Em casos concretos como este, a relação entre o antecedente e as anáforas faz-se por meio de *sinónimos referenciais discursivos* (estes sinónimos não são sinónimos de língua – não existem nos dicionários de língua – são sinónimos extralinguísticos, sinónimos do discurso).

Anáfora por hiperonímia

“Ele comprou um carro. *Este / O veículo dá 180 à hora.*”

Este / O veículo é uma *anáfora por hiperonímia*. O nome “veículo” está numa relação de referente, de sentido e de inclusão com o nome “carro”. “Veículo” é um hiperónimo porque permite que se realize a seguinte operação de inclusão por meio do verbo “ser”: *O carro é um veículo.*

Anáfora por hiponímia

“Ele apareceu ao *volante* de uma *máquina*. *O carro* foi-lhe oferecido pelo pai.

O carro é uma *anáfora por hiponímia*. O nome “carro” está numa relação de referente, de sentido e de inclusão com o nome “máquina”.

O hiperónimo, geralmente, vai depois do hipónimo. O hiperónimo só pode ir antes do hipónimo se o hiperónimo for acompanhado de uma *especificação* que lhe reduza a compreensão. Como é o caso de “volante” que especifica que esta “máquina” só pode ser um “carro”. *O carro é uma máquina.*

O mesmo se passa com o enunciado seguinte:

“*Um veículo agrícola* atravessou-se na estrada. *O tractor* era conduzido por um inexperiente.” Porque “veículo” vai especificado por “agrícola” é que *tractor* se pode identificar como hipónimo do hiperónimo “veículo”. *O tractor é um veículo.*

Anáfora por nominalização

“Ele comprou um carro que se caracteriza por atingir 180 à hora. *Esta característica* entusiasmou-o.”

“Ele comprou um carro ágil e seguro. *Esta agilidade e esta segurança* entusiasmaram-no.”

“Esta característica”, no primeiro enunciado, e “esta agilidade e esta segurança”, no segundo enunciado, são *anáforas por nominalização*, porque consistem na transformação da forma verbal “caracteriza” e dos adjectivos “ágil e seguro” nos nomes “característica”, “agilidade”, “segurança”. Estes nomes abstractos estão numa relação de identidade, de referente e de sentido com a forma verbal “caracteriza” e com os adjectivos “ágil e seguro”.

Anáfora por nominalização resumativa

“Ele disse que ia comprar um carro porque nunca chegava ao emprego a horas. *Este argumento* não me convence.”

“Este argumento” é uma expressão nominal, com um nome abstracto, que resume uma porção do discurso anterior. A *anáfora resumativa* “Este argumento” está numa relação de sentido com o que foi dito / apresentado anteriormente.

Anáfora não-correferencial

A *anáfora não co-referencial* pode ter a forma de associação.

Anáfora associativa (holonímia e meronímia)

“Ela comprou um carro. Depois verificou que *o volante* não estava alinhado.”

“O volante” é uma *anáfora associativa*. O nome “volante” está numa relação de sentido enciclopédico com o nome antecedente “carro”, com o qual não há uma equivalência referencial, mas só de sentido. “Carro” é o holónimo e “volante” é o merónimo. Trata-se de uma estrutura partonómica (relação parte / todo). “O volante” é uma parte do todo que é o

“carro”. A operação entre o holónimo e o merónimo realiza-se por meio do verbo “ter”: *O carro tem um volante*. O merónimo é sempre introduzido pelo determinante artigo definido. É a presença do artigo definido que dá a informação ao ouvinte / leitor de que se trata de uma relação da parte (merónimo) ao todo (holónimo).

Vejamus como se actualiza o sistema anafórico num texto, sem o qual o discurso não seria coeso:

Fazer o bem, fazer o mal

Um amigo atravessava um dia destes o Campo Grande quando *se lhe* chegou um drogado com exigências. *O meu amigo* enxotou-o como pôde, mas já no entretanto um outro assaltante, de conluio com o *primeiro drogado* *lhe* assestava uma seringa ao pescoço. *Aqui, ele* calou-se e esperou para ver.

Aquilo de que mais *se riu posteriormente*, segundo [*ele*] diz, foi *da cara* dos *ladrões* ao [*eles*] perceberem que *ele* tinha exactamente dois euros no bolso. Não acreditando em cartões de crédito, *este meu amigo* não tem muito para oferecer a um assaltante. Há apenas uma fraqueza que *se lhe* pode imputar e já vamos ver qual é. Concluído *o saque*, *os ladrões* recolheram muito contrariados *as duas moedas* e um relógio falso, comprado na feira dos ciganos. E [*eles*] já se afastavam, ressentidos da indigência *do assaltado*, quando *lhe* tocou o telemóvel. [...] Era *este telemóvel* o ponto fraco *dele*. *O meu amigo* não só falava por *ele*, como falava com *ele*. Vi-o eu fazer-*lhe* festas, e tinha para com *o seu pequeno Ericsson* desvelos [...]. Seja como for, o facto é que *o telemóvel* tocou. Cruéis, *os drogados* voltaram à carga: «Ah, tens telemóvel? Passa para cá!». *No dia seguinte*, quando [*ele*] me ia contando *isto* por intermédio de um mero telefone fixo, eu tive uma dúvida e quis saber *a que horas se tinha dado o roubo*. Soube que deviam ser *umas sete da tarde*, era dar uma informação mas *o meu gesto* fora claramente desastroso. *O meu amigo*, assaz irritado, afiançou-me que se houvesse justiça no mundo, *o* que eu fizera havia de cair dentro de alguma das muitas espécies de responsabilidade. Os juristas hão-de saber com certeza qual e eu espero, de barão ao pescoço, a decisão final. [...]

Luísa Costa Gomes

Neste texto, as expressões sublinhadas indicam os referentes introduzidos pela primeira vez no texto e que depois vão ser retomados *anaforicamente* ao longo do texto. O texto progride por meio das anáforas lexicais (em termos de hiperónimos e merónimos). Além destas, também se destacam as anáforas gramaticais e as anáforas zero (elipses do pronome). Só os referentes que são retomados por meio de anáforas é que fazem progredir o texto na dinâmica desencadeada entre temas e remas. Trata-se de um texto narrativo. Se o texto actualizasse outro protótipo, ver-se-ia que as anáforas eram de outro tipo e a sua distribuição no texto seria outro.

1.3.3. Elipse, conexão, modalização, relação dos tempos verbais

Todos estes elementos, separados ou em conjunto, possibilitam também a coesão textual.

Elipse

A *elipse* é um procedimento coesivo, que se realiza por meio daquilo que se chama *anáfora zero*. A elipse alterna com a *anáfora pronominal* como meio de economia discursiva. A interpretação da elipse realiza-se por remissão a um elemento presente no contexto linguístico e, por isso, trata-se de um procedimento anafórico.

“A Joana comprou o vestido azul e \emptyset deu o \emptyset amarelo.”

“A Joana comprou o vestido azul e *ela* deu o *vestido* amarelo.”

Neste enunciado há duas *posições vazias* interpretáveis: *ela* e *vestido*. A primeira posição é interpretada pelo morfema verbal “deu”; a segunda é interpretada pelo nome anterior da coordenação “vestido”. Segundo a natureza do constituinte elídido, pode-se falar de dois tipos básicos de elisão, recuperáveis contextualmente. A *elisão nominal* e a *elisão verbal*.

A *elisão nominal* dá conta da elipse: do pronome sujeito – “Eu irei ao Chipre e \emptyset irei à China”; da elipse do núcleo do grupo nominal – “Eu comprei dois fatos: um \emptyset vermelho e outro \emptyset amarelo.” A *elisão verbal*, em estruturas coordenadas e comparativas, afecta: o verbo – “Eu irei ao Chipre e tu \emptyset à China” = “Eu irei ao Chipre e tu *irás* à China.”; o verbo e alguns dos seus complementos – “Eu irei ao Chipre e tu também \emptyset ” = “Eu irei ao Chipre e tu também *irás* ao Chipre”; “Eu amo-o como ele \emptyset a mim” = “Eu amo-o como ele *me ama a mim*”. A elipse, ao retomar o referente sem repetir o seu nome, contribui para evitar a monotonia e dar dinamismo ao texto.

Conexão

A *conexão* também está ao serviço da coesão. A conexão diz respeito ao conjunto das palavras gramaticais que actuam especificamente na junção de segmentos linguísticos. Estas palavras gramaticais podem tomar a forma de *conectores* quando actuam ao nível da frase: “O João e a Maria”; “Ele fala *com* delicadeza”; “Não veio *porque* chovia”. Ou podem tomar a forma de *articuladores discursivos* quando actuam a nível do discurso:

“Ele levantou-se tarde. *Na verdade*, ele é muito dorminhoco.”

Tipos de conectores

Incluem-se nos conectores e nos articuladores discursivos as seguintes categorias: *preposições*, *locuções prepositivas*, *conjunções*, *locuções conjuntivas*, alguns *advérbios de modo* (*assim*, *especificamente*, *contrariamente*, etc.)

Modalização

A *modalização* do discurso diz respeito à forma como o locutor ou o escrevente selecciona, textualiza e converte as diferentes formas de *expressões linguísticas anafóricas*. Este tipo de retomas anafóricas espelha as atitudes do enunciador, por meio de valorações subjectivas (positivas, negativas, pejorativas).

“O jogador estava mesmo com a bola junto à baliza. *O impecilho* nem passava o esférico ao colega de equipa nem rematava para o fundo das *redes*. Era altura de o treinador mandar a *lesma* para o balneário.”

Neste exemplo, mostra-se de forma aberta e clara a opinião expressa pelo “eu enunciador” responsável pelo dito no texto. O “jogador” é identificado por termos que, neste discurso, têm valor de hiperónimos pejorativos como “O impecilho” e “a lesma” que reiteram denominações carregadas de subjectividade, embora negativa.

Este procedimento tem um grande efeito argumentativo, dado pretender reforçar a identidade do leitor-ouvinte com a opinião do enunciador, isto é, criar empatia. Com o recurso a tal mecanismo lexical de *referência*, reforça-se a posição opinativa do “eu” e incita-se o enunciatário a pôr-se do seu lado.

Relato de discurso

O *relato de discursos* (inscrição do discurso do “outro” ou dos “outros” no discurso do “eu”) pode estar ao serviço da *modalização do discurso*, mas está, sobretudo, ao serviço da coesão. O mecanismo polifónico permite sobrepor a própria fala do sujeito da enunciação às falas de outros enunciadores e assim consolidar e aumentar as marcas de subjectividade.

“O jogador diz que jogaram bem. O treinador repete nós fomos os melhores. No meio disto tudo os *entendidos* são eles e os *adeptos* não percebem nada.”

Com a *anáfora hiperonímica* “os entendidos” adopta-se, por via indirecta da ironia, o ponto de vista do “jogador” e do “treinador”. Mas só por via indirecta, porque, de forma implícita, o sujeito da enunciação do texto sobrepõe a sua própria voz de autoridade à voz dos outros, com a expressão “os adeptos não percebem nada”.

Tempos verbais anafóricos

Os *tempos verbais* são elementos fundamentais ao mesmo tempo para o estabelecimento da *temporalidade discursiva* e da *coesão textual*. Alguns tempos do indicativo definem-se directamente em relação à enunciação e são, por isso, *deícticos*, enquanto outros se definem indirectamente através de uma remissão a um tempo aparecido anteriormente no texto e são anafóricos. Os *tempos deícticos* são o presente, o pretérito perfeito e o futuro imperfeito do indicativo. Os *tempos verbais anafóricos* têm uma definição mais complexa que a dos tempos deícticos:

o *imperfeito do indicativo* indica simultaneidade no passado (é um presente do passado, *então*); o *mais-que-perfeito* indica anterioridade (é um passado de passado, *antes de então*); o *condicional* indica posterioridade a respeito de um momento do passado (é um futuro de passado, *depois de então*).

Só os *tempos do modo indicativo* (modo da cronologia) é que participam directamente na distinção deíctico-anafórico. Associadas aos tempos verbais estão as *expressões temporais*.

A expressão da temporalidade pode ser dada através da relação dos *tempos verbais*. Este mecanismo de coesão permite situar os factos narrados a respeito do momento da enunciação (neste caso sempre anteriores ao momento da fala) e entre si (simultâneos, anteriores ou posteriores a um tempo anterior à enunciação). No primeiro caso, temos tempos deícticos (pretérito perfeito) e no segundo, tempos anafóricos (imperfeito e mais-que-perfeito). A expressão da temporalidade também pode ser dada por meio de *expressões temporais* com significado *referencial autónomo* (*no século XX; às 7 horas da manhã*) ou *não autónomo* (*no dia seguinte; o ano passado*).

Expressões temporais

A temporalidade das *expressões não autónomas* é quase sempre de *natureza relacional*. Por isso precisam de ir buscar ao texto um elemento temporal que lhe dê sentido.

“O João partiu de viagem no domingo e *no dia seguinte* telefonou-me logo.”

A expressão temporal *No dia seguinte* relaciona-se com o antecedente “no domingo”. Relacionado com as expressões temporais *não autónomas* está o *relato de discurso* que designa os diferentes modos de integração de um discurso exterior (discurso do “outro”) num primeiro discurso de base (discurso do “eu”). O relato de discurso pode revestir as seguintes formas: *discurso directo*, *discurso directo livre*, *discurso indirecto*, *discurso indirecto livre*, *discurso evocado*.

Discurso directo

O *discurso directo* preserva a sua independência e é transcrito tal e qual como foi proferido. Esta independência é dada por meio de sinais tipográficos como os *dois pontos*, os *travessões*, um *verbo relator de discurso* que pode ocupar diferentes posições (ou no início: *Ele disse*: - O Pedro chegou tarde; no meio: O Pedro, *disse ele*, chegou tarde; ou no fim: O Pedro chegou tarde, *disse ele*).

Também as *aspas* têm a função de delimitar o discurso tal e qual como foi dito. Esta é uma forma mais sintética e económica de citação em *discurso directo*. O enunciador que relata em *discurso directo* o discurso do “outro” não se apresenta como o responsável pelo que o outro disse. Os dois discursos (o do “eu” e o do “outro”) entrecruzam-se, mas não se fundem.

A escolha em transcrever o discurso tal e qual como foi proferido obedece às seguintes estratégias. Dar autenticidade, mostrando que se relatam as próprias falas; estabelecer um distanciamento para mostrar que o emissor citante não adere aos propósitos do que está a citar; marcar uma *autoridade* porque se considera a fala do outro prestigiante; indicar *objectividade* mostrando seriedade da parte do emissor citante.

Discurso directo livre

O *discurso directo livre* comporta-se como o discurso directo, relatando-se as falas dos outros, consoante foram proferidas. Só que neste caso não se empregam os símbolos tipográficos como as aspas, os dois pontos e, por vezes, os verbos relatores. Este tipo de relato de discurso é muito frequente na escrita de imprensa e no romance contemporâneo.

“[...] Aquilo chocou-me de tal maneira que *disse não sirvo para isto* [...] virámo-nos para a pessoa que existia por trás do assunto e *dissemos olha minha filha, vai mas é bater a outra porta que aqui em Portugal ninguém te pode ajudar* [...]”

(Da imprensa)

Discurso indirecto

O *discurso indirecto* transcreve o discurso do “outro”, mas subordinando-se ao *verbo relator* e à *concordância dos tempos verbais*. No discurso indirecto não são as palavras conforme foram enunciadas que são relatadas, mas o conteúdo de pensamento. Em “Contaram-nos que eles já namoram há meses” é o sentido do verbo “contar” e a conjunção integrante “que” que dão a informação de que há relato de discurso na forma de discurso indirecto. Note-se a diferença entre Pedro *disse que* chovia (verbo que introduz relato de discurso) e Pedro *pensou que* chovia (verbo de pensamento e que não introduz relato de discurso). A escolha do *verbo relator* (introdutor da fala do “outro”) condiciona a interpretação do discurso indirecto. Não é indiferente dizer: Ele *disse que* estudou pouco; Ele *reconheceu que* estudou pouco; Ele *gabou-se que* estudou pouco; Ele *negou que* estudou pouco.

Os *deícticos pessoais* e os *deícticos espaço-temporais* do discurso indirecto são referenciados em relação à situação de enunciação da fala havida entre os interlocutores. O *discurso indirecto* pode não ser uma reprodução fiel do *discurso directo* (tal qual como foi enunciado). Assim, o discurso indirecto pode ser um resumo do que foi dito ou pode ser ampliado com apreciações do relator do discurso do “outro”. Em “O Paulo disse-me que *o palerma e o imbecil* do Jorge já tinha chegado”, em princípio a responsabilidade da apreciação “o palerma e o imbecil” é atribuída ao relator, não a Paulo, embora este último também a possa partilhar.

Discurso indirecto livre

O *discurso indirecto livre* tem as mesmas características do discurso indirecto, só que, no caso do discurso indirecto livre se prescinde, por vezes, dos verbos relatores e, sempre, da correspondente conjunção integrante “disse” ou “disse que”. Todas as outras transformações se mantêm: o imperfeito toma o lugar do presente; o condicional o do futuro; o mais-que-perfeito o do perfeito. Paralelamente se transpõem também os pronomes e os advérbios de tempo e de lugar. O *discurso indirecto livre*, muito frequente na língua oral e na língua escrita literária, particularmente no romance a partir do século XIX, possibilita uma simbiose estreita entre a voz do enunciador que cita e a voz do enunciador citante.

No fragmento “Ele lembrou a gula já era vício”, não se pode dizer com exactidão o que cabe de responsabilidade pelo dito a um e a outro. Por isso, o discurso indirecto livre só é perfeitamente interpretável em contexto.

Discurso evocado

No *discurso evocado* o enunciador recorre a meios simples e discretos para indicar que não é responsável pelo enunciado que ele cita. Para isso, apoia-se em expressões como *segundo*, *segundo parece*, *diz-se*: *Segundo o ministro*, Portugal prepara uma resposta; *Portugal, depois de uma investigação aturada*, prepara uma resposta; *Portugal, segundo parece*, prepara uma resposta; *Portugal, diz-se*, prepara uma resposta.

Verbos introdutores de relato de discurso

A inserção das falas no texto realiza-se, a maior parte das vezes, através do recurso a verbos introdutores de relato de discurso. São verbos de comunicação que estão ligados a actos de fala como: *afirmar*, *asseverar*, *comunicar*, *dizer*, *proferir*: “Ele afirmou: - venho cedo” (DD); *balbuciar*, *berrar*, *tagarelar*: “Ela tagarelou constantemente que não queria comer” (DI); *desabafar*, *lastimar*: “Ela *desabafou* em lágrimas eu não te amo mais” (DDL); *atalhar*, *refutar*: “Ele *refutou* não sabia de nada” (DIL).

O emprego de todos estes mecanismos como a *anáfora gramatical* e *anáfora lexical*, *elipse*, *conexão*, *modalização*, *tempos verbais anafóricos* e *relato de discurso* são fundamentais para que o texto, seja escrito, seja oral, resulte *coesos*.

Estas marcas distribuem-se diferentemente em lugares estratégicos no texto, conforme o *protótipo textual* e o *género discursivo*.

2. Conclusão

De forma geral, foram traçadas algumas propostas didácticas que poderão ilustrar um trabalho escolar orientado para a melhoria da competência comunicativa do aluno, numa linha em que a reflexão metalinguística e a observação dos mecanismos linguísticos deverão ir para além da frase e da palavra. Reflectir explicitamente sobre os mecanismos discursivos que regem a construção dos textos internamente coesos, coerentes e adequados ao contexto é mobilizar saberes e ao mesmo tempo é postular as regras que governam o texto. Ao privilegiar actividades funcionais, significativas e relacionadas com situações ligadas à vida real, é perspectivar um ensino dinâmico e eficaz da língua, motivando os alunos para a descoberta dos mecanismos discursivos do texto e dos eixos que o articulam.

O discurso, embora complexo e heterogéneo, está regulado, para além do plano gramatical, por uma série de normas, regras, princípios e máximas de carácter textual e

sociocultural que orientam os falantes para a tarefa de construir discursos *coerentes, coesos e adequados* a cada ocasião de comunicação. Porque se “Las lenguas vivem en el discurso y a través de el.” também “El discurso – los discursos – nos convierten en seres sociales y nos caracterizam como tales” (Calsamiglia & Tusón, 2004: 17).

BIBLIOGRAFIA

- CALSAMIGLIA, BLANCAFORT, H., TUSÓN VALLS, A., 2004, *Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CAMPS, A. (Coord.), 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó.
- EXLEY-GIFTBOOK, H., 2005, *Telemóveis são uma loucura*, Lisboa, Editoria Estampa.
- FIGUEIREDO, O. M., 2003, *A Anáfora nominal em textos de alunos – A língua nos discursos*, Lisboa, FCG e FCT.
- PERRENOUD, PH., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner – Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- WIDDOWSON, H. G., 1998, «Aspectos de la enseñanza de la lengua», in CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (Coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 1-22.
- WOODS, D., 1996, *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, CUP.
- Terminologia Lingüística para os Ensinos Básico e Secundário*, Ministério da Educação (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SUB-MÓDULO “PRAGMÁTICA” NA TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

SÉRGIO MATOS

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto
(smatos@letras.up.pt)*

I. Introdução

Iremos abordar aqui alguns aspectos relativos ao sub-módulo B7 da “Terminologia Linguística” [TG] que estamos a analisar neste Encontro. Este sub-módulo intitula-se *Pragmática e Linguística de Texto*; dada a vastidão deste domínio, decidimos restringir as nossas observações a algumas questões de Pragmática.

Uma forma simples, embora pouco rigorosa, de abordar a Pragmática é considerar que tem a ver com fenómenos agrupados geralmente sob a designação de “comunicação”. Os professores de língua manifestam em regra uma natural sensibilidade para a dimensão pragmática da linguagem, na medida em que estão atentos ao contexto comunicativo da língua, mesmo se pouco familiarizados do ponto de vista teórico com a Pragmática enquanto domínio da Linguística. Tal deve-se em larga medida à influência da abordagem comunicativa ou “comunicativismo” no ensino-aprendizagem de línguas (sobretudo estrangeiras), que marcou, como é em geral reconhecido, uma significativa viragem na didáctica das línguas. É certo que teve os seus excessos, como a subvalorização do ensino da gramática e do próprio léxico, que levam hoje a que ninguém pense em regressar aos fundamentalismos comunicativistas dos anos 70; mas teve o mérito indiscutível de colocar a ênfase sobre o processo e as funcionalidades da comunicação, por oposição ao artificialismo laboratorial dos métodos áudio-orais e áudio-visuais surgidos nos anos 50.

Não somente a didáctica das línguas avançou, sob a bandeira comunicativista, no terreno que a Pragmática linguística explora como, em vários sentidos, se antecipou a esta. De facto, enquanto boa parte da Linguística considerava ainda a frase como a unidade mais importante da descrição linguística, e debatia se ao significado cabia um lugar próprio na gramática, a didáctica das línguas entrava decididamente no domínio da comunicação, trazendo para dentro da sala de aula textos autênticos, a língua em uso, incluindo a língua oral em contexto conversacional, e procurava recriar situações autênticas de comunicação (como o famoso “role-play”). Desse esforço de integração da aprendizagem da língua no contexto comunicativo nasceram conceitos hoje comuns – muitos deles inscritos nos programas oficiais de ensino – que qualquer docente reconhece, como sejam os de competência comunicativa, intencionalidade comunicativa ou adequação comunicativa, que são, do ponto de vista linguístico, conceitos de Pragmática.

Mas o que é a comunicação e como se processa a comunicação linguística? É aqui que o conhecimento da Pragmática pode constituir uma mais-valia relevante para o docente de língua, não tanto para despertar nele uma consciência sobre a necessidade de colocar em contexto comunicativo a língua, uma vez que já a possui, mas para esclarecer a natureza e os factores intervenientes no processo de comunicação. Mais precisamente, torna-se a nosso

ver necessário ultrapassar modelos de comunicação (que encontramos reproduzidos com excessiva frequência no contexto do ensino da língua) não só excessivamente simplistas como em geral pouco adequados para dar conta da especificidade da linguagem verbal como meio de comunicação.

O desenvolvimento actual da Linguística, e, em particular, da Pragmática, com o seu distanciamento crítico dos modelos estruturais fechados, imanentistas, em direcção a uma perspectiva modular, dinâmica e interdisciplinar da linguagem pode trazer alguns dados importantes ao professor de língua. É neste sentido que nos propomos abordar alguns aspectos da Pragmática contemplados na TG, procurando explicitar conceitos operatórios essenciais, tal como nos foi solicitado pelas organizadoras deste Encontro, e abrir já algumas perspectivas de possível operacionalização que serão exploradas de seguida pela minha colega Profa. Isabel Duarte.

2. Definindo o domínio da Pragmática

Não coube aos linguistas o mérito de desbravar o território da Pragmática, mas, pelo menos num primeiro momento, aos filósofos da linguagem. Referimo-nos a filósofos como Peirce, Wittgenstein, Austin, Searle e Grice, que, contra a corrente do pensamento dominante da sua época, chamaram a atenção para o papel do utilizador da linguagem, para a relação entre significado e uso, para a lógica da linguagem comum (até então considerada irrelevante para o estudo científico), para as normas de cooperação presentes na relação interlocutiva, para o papel do raciocínio inferencial no cálculo do significado, e, de modo particularmente convincente, para a consideração da linguagem como forma de acção.

Do lado da sociologia e da antropologia, especialmente da etnometodologia e etnografia da comunicação, vieram também influências decisivas para a formação da Pragmática contemporânea, ao focarem dados empíricos que tinham passado em larga medida despercebidos a uma linguística excessivamente distante e desconfiada da "performance". A chamada "análise conversacional" beneficiou largamente desse contributo.

Foi Charles S. Peirce, na transição do século XIX para o XX, o primeiro a definir alguns aspectos cruciais da abordagem pragmática; mas foi Charles Morris quem, em 1938, estabeleceu uma célebre distinção entre sintaxe, semântica e pragmática – planos de análise válidos, segundo ele, para qualquer sistema semiótico. A Sintaxe ocupar-se-ia do estudo das relações entre os signos, a Semântica do estudo da relação entre os signos e os objectos que designam (referência) e a Pragmática do estudo da relação entre os signos e os seus utilizadores.

Adaptando a proposta de Morris às línguas naturais, poderemos sintetizar estes domínios de análise linguística no quadro a seguir:

	<i>SINTAXE</i>	<i>SEMÂNTICA</i>	<i>PRAGMÁTICA</i>
<i>Objecto (Morris)</i>	Signo-Signo	Signo-Objecto	Signo-Utilizador
<i>Unidade de análise linguística</i>	Frase	Proposição (predicado+argumentos)	Acto linguístico do enunciado
<i>Propriedade</i>	Gramaticalidade (condições de boa formação das frases)	Valor de verdade (condições de verdade – plano da referência)	Função comunicativa (condições de uso-adequação comunicativa)

É a partir desta perspectiva que a literatura linguística define a Pragmática. David Crystal (1985: 240) define Pragmática como **“o estudo da linguagem do ponto de vista do utilizador**, especialmente o estudo das suas escolhas, das restrições que faz, das restrições que encontra ao usar a língua em interacção social e dos efeitos do uso dessa língua sobre outros participantes no acto de comunicação”. Há aqui um ponto a reter: a pragmática tem a ver com escolhas (paradigmáticas) que o falante faz. Um exemplo simples: quando abordo uma pessoa, que forma de tratamento vou adoptar? *Tu, você, o senhor, o senhor doutor, o colega, ...?* Outro ponto tem a ver com as constrações que impendem sobre essas escolhas. Muitos aspectos da comunicação linguística dependem directamente de factores socioculturais que a condicionam fortemente.

Leech (1983) define a Pragmática como uma espécie de **retórica interpessoal**: a forma como os falantes realizam objectivos comunicativos enquanto agentes sociais, que não apenas necessitam de ver um acto realizado (por exemplo, ver um pedido atendido) mas, ao mesmo tempo, alimentam as suas relações interpessoais com outros participantes na interacção linguística.

George Yule sublinha o **significado do falante**: “A pragmática diz respeito ao estudo do significado tal como é comunicado pelo falante (ou escritor) e interpretado pelo ouvinte (ou leitor). Como tal, tem mais a ver com a análise do que as pessoas significam através dos seus enunciados do que com o que as palavras ou sintagmas que formam esses enunciados possam significar em si mesmos” (Yule 1996: 3-4). É também o estudo do **significado contextual**. “Requer a consideração de como os falantes organizam o que querem dizer de acordo com quem estão a falar, onde e em que circunstâncias”. Ainda segundo Yule, a pragmática é “o estudo de como **o que se comunica é mais do que o que se diz**. Explora o facto de uma boa parte do que não é dito ser reconhecido como fazendo parte do comunicado. É a investigação do significado invisível”.

Há duas noções-chave que gostaríamos de reter. A pragmática estuda o significado em **contexto** (marcando a língua com coordenadas como pessoa, tempo, lugar, mas também da instituição, sociedade, cultura). A pragmática estuda a linguagem como forma de **acção**; mais propriamente, analisa a intencionalidade comunicativa do falante e a capacidade de reconhecimento e interpretação dessa intenção por parte do interlocutor (espécie de “leitura do pensamento”). Assim se explica que, quando A diz “esta sala está quente”, B abra uma janela.

3. A abordagem de conceitos de pragmática na “Terminologia Linguística”

Como sabemos, a “Terminologia Linguística [TG] apresenta 4 grandes domínios conceptuais:

- A- Língua, comunidade linguística, variação e mudança
- B- Linguística descritiva
- C- Lexicografia
- D- Representação gráfica da língua oral

O **domínio B**, relativo à Linguística Descritiva, reparte-se em 7 subdomínios. Estes domínios reproduzem uma perspectiva habitual dos níveis de descrição da língua, partindo da unidade menor (o som) até à maior (o texto ou discurso). Por outro lado, há uma abordagem de aspectos que dizem sucessivamente respeito à forma, ao significado e ao uso da língua.

B1- Fonética e Fonologia	<i>som</i>	} forma
B2- Morfologia	<i>morfema / palavra</i>	
B3- Classes de palavras	<i>palavra</i>	
B4- Sintaxe	<i>sintagma / frase</i>	
B5- Semântica lexical	<i>palavra</i>	} significado
B6- Semântica frásica	<i>sintagma / frase</i>	
B7- Pragmática e L. Textual	<i>enunciado / discurso</i>	} uso

O subdomínio que nos interessa aqui (B7) apresenta-se estruturado nas seguintes áreas:

1- comunicação verbal – onde são apresentados conceitos gerais relativos aos participantes e ao contexto interlocutivo;

2- enunciação – o acto em si de produção de um enunciado dentro de determinadas coordenadas (como tempo, pessoa, espaço);

3- princípios reguladores da interacção discursiva – talvez o mais importante conjunto de conceitos de pragmática, onde se destacam os actos de fala;

4- adequação discursiva;

5- relato de discurso;

6- processos interpretativos inferenciais – onde, para além da pressuposição e da implicatura, é incluído o sentido figurado;

7- texto;

8- tipologia textual;

9- paratexto.

Note-se a vasta cobertura de tópicos e o abundante número de entradas no sub-domínio B7: 76 (comparando com 61 para a Semântica da Frase e 84 para a Sintaxe).

Por sua vez, o tópico 3, que nos interessa abordar aqui – princípios reguladores da interacção discursiva – abarca os seguintes temas:

- Discurso
- Força ilocutória
- Dialogismo
- Acto de fala
 - Acto locutório
 - Acto perlocutório
 - **Acto ilocutório**
 - **Assertivo**
 - **Directivo**
 - **Compromissivo**
 - **Expressivo**
 - **Declarativo**
 - **Declarativo assertivo**
- Princípios reguladores da interacção discursiva
- Face

Gostaríamos de incidir a nossa atenção sobre os actos de fala, designadamente sobre a dimensão ilocutória (colocada acima a negrito).

4. Actos de fala

Deve-se a Austin (1957/62) e a Searle (1969) o essencial dos conceitos relativos à teoria dos actos de fala. Começemos por observar a seguinte frase: *Esta sala está terrivelmente quente*.

Como vimos atrás, um sintacticista interessar-se-ia pela estrutura e boa formação da frase; um semantacista descreveria o seu conteúdo proposicional; um pragmaticista procurará averiguar, em contexto, que tipo de acto é realizado através deste enunciado. Austin distinguiu 3 dimensões de um acto de fala:

- 1) **Acto locutório** - É o que decorre do simples facto de produzir um enunciado linguístico, que pode ser descrito nos habituais termos fonológico-sintáctico-semânticos. Pode parecer estranho isto ser considerado um acto, mas lembremos que, num acto de comunicação, o locutor poderia optar por um outro sistema semiótico alternativo – p. ex., um gesto, um grafismo, um som.
- 2) **Acto ilocutório** - Todo o enunciado tem uma *força*, chamada *força ilocutória*, que a TG define:
«Conteúdo accional (ou dimensão da significação) de um *enunciado* que permite ao *interlocutor*, num específico contexto enunciativo, o reconhecimento do objectivo comunicativo do *locutor*».

A força ilocutória tem portanto a ver com o que informalmente se chama **intenção comunicativa**. Note-se que só há comunicação verdadeiramente quando há intenção comunicativa por parte do locutor e quando essa intenção é reconhecida pelo interlocutor. É por isso que comunicar é mais do que informar. Por exemplo, se eu disser que gosto muito de magnórios, o meu interlocutor ficará a saber que sou do Porto, independentemente de ser meu desejo ou não fazer passar essa informação. Mas se eu estiver a falar com alguém que supõe que sou natural de outra parte do país e eu introduzo propositadamente no discurso a palavra “magnórios”, há intenção comunicativa e haverá comunicação bem sucedida se essa intenção for reconhecida pelo interlocutor. Um modelo de comunicação que considere a comunicação como simples transição de informação de um emissor para um receptor é, portanto, inadequado para dar conta da comunicação linguística.

Para além de definir o aspecto da intencionalidade, Searle sublinha a **convencionalidade** dos actos ilocutórios. Há regras ou convenções que orientam a produção e permitem reconhecimento de um acto ilocutório, a que Searle chama “condições de felicidade”, isto é, requisitos para o sucesso ou adequação dos enunciados. A primeira é a condição de conteúdo proposicional, que consiste na descrição da acção a realizar pelo locutor (caso p.ex. de uma promessa) ou pelo interlocutor (caso p.ex. de uma ordem). As condições prévias dizem respeito às crenças de locutor sobre capacidades do interlocutor (p. ex., de realizar uma tarefa em decorrência de uma ordem). A condição de sinceridade define o estado mental do locutor; p. ex: ninguém promete algo que sabe não poder realizar. Finalmente, a condição essencial especifica o objectivo ilocutório, isto é, a natureza da obrigação contraída pelos interlocutores. P.ex. no caso da promessa, o locutor assume a responsabilidade de realizar uma acção futura.

3) Acto perlocutório

A TG apresenta a seguinte definição:

Acto perlocutório refere-se aos efeitos produzidos junto do *interlocutor* pela realização de determinado acto *ilocutório*.

São exemplos de actos ilocutórios (actos realizados *ao dizer* algo): prometer, perguntar, dizer, ameaçar, relatar, afirmar, pedir, sugerir, ordenar, propor. São exemplos de actos perlocutórios (actos realizados *por dizer* algo): inspirar, persuadir, impressionar, enganar, embaraçar, intimidar, irritar.

5. Tipos de actos ilocutórios

De facto, a atenção da pragmática tem sido orientada sobretudo para os actos ilocutórios, precisamente porque são convencionais e susceptíveis de uma análise sistemática. A TG distingue as seguintes classes de actos ilocutórios:

1) ASSERTIVOS	asserções - descrições
1) DIRECTIVOS	ordens-pedidos-perguntas-permissões
1) COMISSIVOS	promessas-ofertas
1) EXPRESSIVOS	felicitações-desculpas-agradecimentos- queixas-saudações
1) DECLARATIVOS	declarações-condenações-baptismos

Como são reconhecidos estes diversos tipos de acto de fala?

A entoação e a ordem das palavras, ou, no caso da escrita, a pontuação, podem constituir marcadores da força ilocutória de um enunciado. Mas a natureza do acto pode ser explicitada por certos verbos, como *prometo, peço, lamento, declaro, ...* Ou o interlocutor infere a partir de dados contextos a intenção comunicativa do falante. Um exemplo: um enunciado como “Amanhã vou a tua casa” é pragmaticamente ambíguo, uma vez que pode constituir uma promessa ou uma ameaça.

Um aspecto mais complexo prende-se com os chamados **actos indirectos**. Todos sabemos que a uma construção interrogativa nem sempre corresponde pragmaticamente uma pergunta, assim como a uma construção declarativa nem sempre corresponde uma asserção. Se disser: *Pode dizer-me as horas?* – o que pretendo é que o interlocutor me diga as horas e não que me responda se pode ou não dizer as horas. Neste caso, o acto ilocutório primário (pedido) é realizado através de um acto ilocutório secundário (pergunta).¹

¹ Devo aqui proceder a uma pequena observação sobre a definição da TG, que em nada diminui a qualidade do trabalho desenvolvido nesta área:

“Num acto ilocutório indirecto, o locutor quer dizer algo diferente daquilo que expressa em sentido literal, contando com as capacidades inferenciais do *interlocutor* para o reconhecimento da sua intenção ou objectivo ilocutório.”

Parece-me que o que está em causa não é o sentido *literal* (que se opõe a figurado) mas o sentido *directo* (que se opõe a indirecto).

Por que motivo realizam os falantes um acto linguístico de forma indirecta se o podem realizar de forma directa e até explícita? Fundamentalmente, devido a princípios de natureza social que regem a interacção discursiva, como o princípio da delicadeza ou cortesia: um acto indirecto tem um óbvio efeito atenuativo. Ou devido ao princípio da manutenção de face: um acto indirecto deixa espaço para a interpretação, evitando que quer o locutor quer o interlocutor percam a face.

Searle observou que há várias estratégias para, por exemplo, fazer pedidos de forma indirecta:

- (1) Frases que focam a CAPACIDADE de o interlocutor realizar X.
Podes passar-me o sal?
Podias fazer menos barulho.
- (2) Frases que focam o desejo do locutor que o interlocutor faça X.
Gostaria que escrevesse essa carta.
Espero que me tragas o livro.
- (3) Frases que focam a execução de X pelo interlocutor.
Os funcionários do Banco usarão gravata ao jantar.
Vais acabar com esse barulho?
- (4) Frases que focam o desejo ou consentimento do interlocutor em fazer X.
Seria muita maçada fechar essa porta?
Queres passar-me o sal?
- (5) Frases que focam as razões de fazer X.
Devias ser mais educado com o teu pai.
Por que não parar aqui?
É urgente que vás ao Banco.

(6) Frases que encaixam um destes elementos noutro; ou frases que encaixam um verbo ilocutório directivo explícito num destes contextos.

- Incomoda-o se lhe pedir para me escrever uma carta de recomendação?
Seria possível pedir-lhe para tirar a gabardina?

6. Restrições sociais e culturais dos actos de fala

Cabe aqui sublinhar que as convenções que governam os actos de fala são culturalmente dependentes. Inge Egner (2002) apresenta um curioso exemplo. Egner conta que, na Costa do Marfim, convidou um amigo africano para um jantar oficial. A resposta foi: “Estarei lá”. Minutos depois, ao conversar com esse amigo, apercebeu-se de que este estaria a 600 km de distância na ocasião do jantar, o que o deixou perplexo. Em termos da teoria dos actos de fala, diríamos que tinham sido violadas as condições de felicidade do acto de promessa. Mais tarde apercebeu-se que os africanos daquela cultura têm uma espécie de “promessas de cortesia”, que se destinam, não a ser cumpridas, mas a mostrar ao interlocutor o respeito e estima que têm por ele, mesmo não sendo possível cumprir o prometido. Responder ao convite com uma negativa, mesmo que devidamente justificada, seria considerada uma grande falta de delicadeza. Pelo contrário, um ocidental só faz em princípio uma promessa quando tem condições de a cumprir. A não observação dessa condição é considerado um acto de má fé.

A interação dos actos de fala verifica-se não apenas com o contexto cultural como com aspectos que se prendem directamente à relação social entre os locutores. Dependendo da distância social entre os falantes, pode realizar-se uma acto de pedido de desculpas dizendo simplesmente “Desculpe” ou “Lamento imenso o sucedido”. A avaliação da situação também interfere na modalização de um acto de fala.

Este é, aliás, um bom exercício que pode ser feito em sala de aula, cruzando actos de fala com distância entre os locutores e natureza da situação. Vamos exemplificar (sugestões de Gabriele Kasper 2000) com três actos: pedidos, pedidos de desculpa e convites.

1) PEDIDOS

O professor, ao abordar o acto de fala PEDIDOS, deverá distinguir

- pedidos simples (fáceis de atender) e pedidos difíceis.
- relação entre os falantes: próxima (informal) e distante (formal).

Com a ajuda dos alunos, deverá dar exemplos

- de um pedido simples (ex: pedir para abrir a janela)
- de um pedido difícil (ex: pedir um DVD emprestado)

Em seguida, classificar as relações como I (informais) ou F (formais):

Dois colegas de turma: I

Dois amigos que vão ao futebol: I

Um aluno e um professor: F

Como verbalizar esses actos? Colocar na grelha abaixo (onde são dados exemplos de realizações possíveis):

Actos da fala: Pedidos		Tipo de tarefa	
		De fácil realização	De difícil realização
Relação entre os falantes	próxima	Colegas de turma: <i>Ó Rui, abre a janela!</i>	Dois amigos: <i>Emprestas-me este DVD?</i>
	distante	Aluno para o professor: <i>O sr. dr. não se importava de abrir a janela?</i>	Aluno para o professor: <i>Será que seria possível o sr. dr. emprestar-me este DVD?</i>

2) O mesmo tipo de exercício pode ser feito para CONVITES e PEDIDOS DE DESCULPA.

Em que quadrado colocar?

- Ó pá, vens jogar connosco?
- Desejava convidar V. Ex^a para um Porto de honra.
- Gostava muito que viesses à minha festa de anos.
- Estás convidado para a minha festa de anos.

Actos da fala: Convites		Tipo de situação	
		Informal	Formal
Relação entre os falantes	próxima		
	distante		

Ou ainda: como pedir desculpa?

Actos da fala: Pedidos de desculpa		Tipo de situação	
		Ofensa ligeira	Ofensa séria
Relação entre os falantes	próxima	Dois amigos:	Dois vizinhos:
	distante	Desconhecidos na rua:	Empregado para patrão:

Podemos dizer que actividades deste tipo poderão ser úteis para o desenvolvimento da **competência pragmática**, considerada como parte da competência comunicativa em língua. Lembremos que o **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** define, no âmbito da “Competência comunicativa em Língua”, para além da competência linguística, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas. Estas últimas dizem respeito à capacidade de usar a linguagem verbal em relações interpessoais, tendo em consideração aspectos complexos como distância social e formas indirectas de comunicar.

Conclusão

Nunca é demais sublinhar que um falante pode ser proficiente numa língua a nível de léxico e gramática e apresentar carências no plano das competências pragmáticas. A consciência dessa realidade motivou o estabelecimento, a par do conceito de competência linguística, do conceito de **competência pragmática**, como parte integrante da competência comunicativa, concebida como a consciência do falante a respeito de convenções de natureza social, cultural e discursiva que devem ser observadas em situações concretas de comunicação.

A questão que se coloca aos agentes de ensino é saber como desenvolver esta competência. Certamente não é debitando conceitos e definições aos alunos; a metalinguagem da pragmática é muito complexa e, dada a sua origem filosófica, pode ser altamente abstracta.

Parece-nos que algumas atitudes recomendáveis passariam pelo seguinte:

- 1º) O professor deve desenvolver ele próprio uma consciência pragmática da língua e actualizar o seu saber em função dessa consciência.
- 2º) Isso implicará que na aula dê lugar ao desenvolvimento da oralidade, na dupla vertente da produção e interpretação, e não apenas à escrita.
- 3º) Deverão ser privilegiados materiais e actividades autênticos, sejam “efectivamente autênticos” (gravações, por exemplo), sejam recriações bem feitas da realidade comunicacional.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J.L. (1957/1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- CRYSTAL, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2ª. edição. Oxford: Blackwell. 1985
- EGNER, I. (2002). *The speech act of promising in an intercultural perspective*. SIL International.
- KASPER, G. (2000). "Four perspectives on L2 pragmatic development". American Association of Applied Linguistics (AAAL), Vancouver, Março 2000.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YULE, G. (1996). *Pragmatics*, Oxford Introductions to Language Study.

TERMINOLOGIA LINGÜÍSTICA: PRAGMÁTICA E LINGÜÍSTICA TEXTUAL. MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO – ALGUNS EXEMPLOS.

ISABEL MARGARIDA DUARTE

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Unidade I&D 22/94)

iduarte@letras.up.pt

Começaremos por fazer uma breve introdução à concepção teórica que subjaz às opções de que dá conta a operacionalização de conceitos proposta neste texto. Em seguida, proceder-se-á à leitura de quatro textos da imprensa escrita, acompanhada do levantamento de questões incluídas na Terminologia Linguística¹, nas áreas da Pragmática e da Linguística Textual.

1. Para um correcto entendimento da relação entre conhecimentos científicos da área da Linguística e ensino do Português, há que equacioná-la, como Fernanda Irene Fonseca propôs (1994), em termos mais de implicação do que de aplicação. Quer dizer: os conhecimentos de Linguística do docente não devem ser “adaptados”, aplicados na aula de Português que ele prepara e vai leccionar, mas devem estar implicados nela. Isto significa que não deverá haver uma transposição simplificada de conhecimentos, mas antes uma implicação desses conhecimentos na busca das melhores soluções pedagógicas. Quanto mais informado cientificamente estiver o professor, melhores serão as soluções pedagógicas que encontrará. Mas não deve, em nenhuma circunstância, simplificar até à caricatura o que não é simples. Deve solidificar e aprofundar os seus saberes de Linguística (e não só) para propor, aos seus alunos, tarefas e exercícios que os tornem mais competentes no que diz respeito aos usos falados e escritos do português e, também, no que concerne uma reflexão mais amadurecida acerca da língua que os alunos utilizam (espera-se que cada vez mais eficaz e conscientemente) e que os constitui enquanto sujeitos.

No contexto actual e tendo em conta os pressupostos referidos, torna-se particularmente adequada a ideia de Joaquim Fonseca que a seguir transcrevemos: “Saber mais sobre a língua materna não quer dizer que se substitua o que se transmitia pela transmissão de novos conhecimentos, mas significa olhar para a língua e para os textos sob uma nova perspectiva. Não devemos preocupar-nos excessivamente com o “nível informacional dos produtos verbais”. Devemos preocupar-nos com o “/.../ modo como o conteúdo representativo-descritivo está linguisticamente conformado, como está estabelecido o sistema de referências, como ou em que perspectiva são apresentados os estados de coisas”. (Fonseca, J., 1992: 237).

A mudança de perspectiva da análise de textos do mero nível informacional para a consideração da conformação linguística das informações parece-nos não só lucrar com o

¹ Ministério da Educação, Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro).

conhecimento teórico, por parte do professor de Português, de ensinamentos quer da Pragmática linguística quer da Linguística de Texto mas até mesmo exigí-lo. Mas tais saberes não deverão, a nosso ver, ser transpostos para a aula de Português, ou ensinados aos alunos dos Ensinos Básico ou Secundário. Citando, mais uma vez, Joaquim Fonseca, sublinho que “É claro que não se tratará de transferir para a aula a aparelhagem teórica e os instrumentos de análise configurados e utilizados na Linguística de Texto. Trata-se antes – como, de resto, deveria acontecer em todas as áreas que cabem na Linguística Aplicada à didáctica de línguas – de fazer envolver no ensino alguns princípios, noções e instrumentos de reflexão linguística, no que se consumaria uma Linguística *implícada* mais do que *aplicada*.” (Fonseca, J., 1992: 228-229)

100 Temos defendido que a língua se aprende mais e melhor se o professor considerar como base de trabalho das suas aulas os textos e não, como às vezes acontece, as palavras ou as frases. Todos estes níveis de consideração da língua devem, obviamente, ser objecto de estudo na aula de língua materna, mas não podemos esquecer que “A análise e produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna.” (Fonseca, J. 1992: 227). É pela leitura de textos (e não é altura para essa discussão, mas defendemos que é sobretudo pela leitura de textos *literários*) que o aluno poderá a vir a ganhar amor à língua. Como escreveu Aida Santos (2003: 108), “.../ só se chega a gostar da língua (no sentido cognitivo, afectivo, ou até naquelo outro mais concreto, de fruição sensível: gostar a língua) pelos textos, não sendo de conceber o inverso isto é, que se possa esperar, por exemplo, que seja possível apreciar ou dominar primeiro a língua e que o gosto pela leitura dos bons autores possa criar-se à margem das práticas lectivas ou “aconteça”, venha depois”. Aos alunos se pede que produzam textos (orais e escritos) e que leiam e compreendam textos (orais e escritos). Parece-nos pois da maior utilidade pedagógica que o professor tenha conhecimentos sobre Linguística de Texto. Também lhe farão falta os conhecimentos da área da Pragmática Linguística, aquela subdisciplina da Linguística que estuda a língua tentando perceber a intencionalidade dos seus usos e dos seus efeitos, no quadro da comunicação. É que o funcionamento da língua não pode, a nosso ver, ser dissociado do seu contexto de utilização, da sua inscrição no mundo social, da sua inserção nas interacções humanas.

Com os conhecimentos teóricos que adquirir, o docente poderá ajudar os seus alunos a melhor lerem, a melhor escreverem, a melhor falarem, a saberem ouvir, a gostarem mais da língua e a conhecerem-na melhor. Como Fernanda Irene Fonseca escreveu, “Saber ensinar uma língua pressupõe conhecer a fundo o seu modo de funcionamento, exige uma consciência teórica que fecunde a procura de soluções práticas.” (Fonseca, F. I., 1994: 145).

2. São quatro os textos cuja leitura nos propomos percorrer rapidamente, tentando exemplificar de que modo certos conceitos incluídos na TLEBS (alguns já explanados, anteriormente, pelo meu colega Sérgio Matos) poderão ajudar a ler textos.

2.1. Começamos pela crónica de José Eduardo Agualusa, “Verdade e reconciliação”, publicada na *Pública*, em 24.07.05². E iniciamos a reflexão pelo título, porque ele cita o

² Ver Anexo I.

nome da comissão que, na África do Sul pós-apartheid, tentou promover a reconciliação entre a minoria branca e a maioria negra até então sujeita ao regime de discriminação racial. Há várias noções da TLEBS que podem ser chamadas a terreiro, como, por exemplo, as de universo de referência, saber compartilhado, locutor e interlocutor. Ter tais noções como preocupação pedagógica permite ao docente intervir em áreas como a leitura, o ouvir e o falar e a escrita (se o nosso destinatário não compartilha conosco o mesmo universo de saberes, teremos de os explicitar para que ele nos possa compreender). O mesmo se passa no final da crônica, com a expressão: “esses interesses estão a norte do Equador” (que o nosso saber compartilhado aproxima de uma citação livre da cantiga: “Não existe pecado do lado de baixo do Equador”). O título pode ser o elemento que desencadeia previsões sobre o texto a ler e elas irão sendo confirmadas ou corrigidas por outras pistas textuais, à medida que o leitor avança.

A primeira linha do texto permite o tratamento das noções de coesão, cadeia de referência, catáfora. Tal como no início do conto de Vergílio Ferreira “A estrela”³, o cronista aumenta a curiosidade do leitor retardando a identificação daquilo de que fala, por meio de uma catáfora: cf. “À meia-noite ele viu-a.”⁴ e “Creio que pouca gente deu por ele”. Exercícios de treino sistemático de explicitação das relações anafóricas são facilitadores da competência leitora e permitem reduzir as repetições na escrita, aumentando a coesão textual dos textos produzidos pelos alunos. Podemos referenciar, no primeiro parágrafo, um conjunto de mecanismos de coesão lexical, de retoma do segmento nominal por meio de repetição semântica (ocasião para estudar fenómenos como sinonímia, antonímia, hiperonímia, meronímia e holonímia (cf. “salas de cinema”, “estrelas”, “título”, “filme”). O treino da leitura, se ela tiver em conta certos mecanismos textuais (por exemplo, os que conferem coesão ao texto) melhora também a competência de escrita (Carvalho, J.A., 2003). Por outro lado, a necessidade de se fazerem exercícios em torno do léxico antes de os alunos começarem a escrever um texto pedido parece mais visível à luz de algumas das noções referidas acima⁵.

A consideração da retoma por sinónimos de referência contribui igualmente para a construção de um texto escrito coeso e por isso devemos propor aos alunos exercícios de modo a agilizar a substituição co-referencial, como, por exemplo, a construção de pequenos parágrafos e depois de textos em que sejam obrigados a substituir um nome por uma expressão sinónima. Exemplo: “**Agualusa** gostou, como eu, do filme de Boorman. **O autor de Nação Crioula** é particularmente sensível aos problemas de África. **Este escritor angolano** é um exemplo de escritor da lusofonia.” Ou, para seleccionar um exemplo do

³ Ferreira, Virgílio, “A estrela”, in *Contos*.

⁴ Todos os negritos são da nossa responsabilidade.

⁵ O trabalho sobre o léxico é fundamental na aula de Português. Repare-se, a partir da leitura do texto de Joaquim Fidalgo, na reflexão em torno de neologismos como “blogar” (ou blogosfera e bloguista), ou no caso da derivação imprópria no texto de Lobo Antunes, quando o autor escreve “aos já e aos ainda”, ou no estudo da formação de palavras no título do último texto (“enfrentar” é dar de frente com, arrostar (cf. episódio do Adamastor, em *Os Lusíadas*), implica ser corajoso). Os alunos têm, geralmente, muita curiosidade no que diz respeito à história e à formação das palavras. Sugerimos, por isso, que os professores utilizem o livro de Alice Póvoa, Ana Costa e Ana Ferreira *As Faces Secretas das Palavras, A origem das expressões e dos vocábulos*. Porto: Asa editores, 2005.

texto, a retoma de “África do Sul”, pela expressão co-referencial “Novo país do arco-íris”. A anáfora, considerada dentro da cadeia de referência, é que permite interpretar rapidamente a relação existente entre a expressão sublinhada e o advérbio de lugar em “[...] da **complexa sociedade sul-africana**, mostrando que também **ali** [...]”.

De entre os processos interpretativos inferenciais, as figuras, como a metáfora, têm de passar a ter um tratamento que facilite a compreensão do texto e agilize o raciocínio inferencial dos alunos. Preconizamos, no seguimento dos estudos de Rosa Amaral⁶, a necessidade de os alunos explicitarem, em voz alta, o raciocínio que lhes permite atribuir determinado sentido às figuras. Não tem interesse que debitem listas de figuras, nem que procedam à mera identificação delas, mas sim que lhes percebam o funcionamento e que sejam capazes de o explicitar. Além da metáfora “sem fogos de artifício” (linha 3), temos várias outras, por exemplo, na linha 15, uma metáfora cristalizada mas que vale a pena ser explicada (“em pleno coração da nação boére”).

Outra figura cujo funcionamento e rentabilidade textual os alunos têm de ser levados a explicar é a ironia: “[...] reconforta as boas almas atormentadas pelo remorso colonial [...]”. A sua compreensão necessita, para ser entendida na complexidade de objectivos comunicativos que lhe subjaz, que os leitores ponham em funcionamento processos figurativos inferenciais.

Ainda dentro da questão dos processos interpretativos inferenciais, mas já não na entrada da TLEBS “figuras”, podemos tratar, nesta crónica, as pressuposições, e todo um conjunto de inferências que se desenvolvem na base do que é dito. O locutor controla as inferências que ficam ao dispor do alocutário⁷. Com os alunos, o professor de Português deverá procurar sempre que retirem, do dito, não apenas aquilo que é dito, mas também aquilo que, não sendo claramente dito, é, no entanto, comunicado. Vejamos três exemplos do texto de Agualusa:

linhas 43-44: “que **se julga** africano” => mas não é

linha 50: “explorar **algumas** contradições” => não são todas as que existem

linha 57: “**quase** transformando o filme numa fantasia” => mas não transformou.

Repare-se que é “quase” a palavra que despoleta uma inferência que o leitor hábil compreende instantaneamente: o realizador não chegou a transformar o filme numa fantasia.

Outra entrada da TLEBS com muita relevância pedagógica pode ser abordada a partir do segundo parágrafo, onde poderão ser equacionadas questões como a tipologia textual, a sequencialidade e o protótipo narrativo. O texto é, geralmente, uma combinação heterogénea de sequências, pertencentes a um determinado esquema abstracto arquetípico. Neste parágrafo, temos uma sucessão temporal de acções com sentido no tempo e no espaço.

A crónica, como quase todos os textos, afinal, recorre a relato de discurso. O sexto parágrafo é constituído por discurso relatado em discurso directo, com uma incisa cujo verbo de dizer (“grita”), ainda por cima no presente do indicativo, assume um tom dramático de apelo lançado na direcção dos países ricos. Outra forma de citação menos directa,

⁶ No âmbito de uma tese de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a autora estuda a compreensão da metáfora.

⁷ Duarte, I.M. (2005) – “Falar claro a mentir”, in *Dar a Palavra à Língua – Homenagem a Mário Vilela* Porto: Faculdade de Letras, pp.

associada a um processo interpretativo inferencial, está contida no parágrafo nono: “os **chamados** programas de ajuda ao desenvolvimento” não ajudam o desenvolvimento, embora haja quem lhes chame “de ajuda ao desenvolvimento”. Agualusa demarca-se, justamente, de quem assim lhes chama. A denúncia dos programas de ajuda a África é reforçada pela saliência sintáctico-semântica dos grupos nominais “burocracias gigantescas” e “corrupção e complacência”, decorrente da estrutura passiva presente no início do sétimo parágrafo: “Burocracias gigantescas são financiadas com o dinheiro da ajuda dos países ocidentais. A corrupção e a complacência são promovidas, [...]”

2.2. O segundo texto que passamos, brevemente, em revista é a crónica “O ‘já’ e o ‘ainda’”, da autoria de António Lobo Antunes, publicada na *Visão*, de 4 de Agosto de 2005⁸. Do primeiro ao quarto parágrafo, poderemos visitar noções como as seguintes: locutor, interlocutor, ouvinte(s) (“o meu pai contava-me”); saber compartilhado (“num bar de alterne desses que outrora se chamavam *dancings*”); valor aspectual do imperfeito (“contava” = costumava contar); relato de discurso, discurso indirecto, discurso directo, verbo introdutor de relato de discurso (“perguntou com severidade ao sobrinho”); texto, coesão, cadeia de referência, anáfora (“o meu pai”, “um primo dele”, “então”, “um tio de ambos”, “num bar de alterne” “desses que outrora se chamavam *dancings*”, “o tio”, “ao sobrinho” → “Este episódio”). A última retoma é um caso de anáfora resumativa, em que um conjunto de entidades é retomado por um nome genérico superordenado, o que constitui uma forma de condensação informativa, cujo domínio se impõe quer para o treino da leitura, quer para o aprofundamento da competência de escrita, nomeadamente no caso específico do resumo.

No parágrafo seguinte, vêm à baila assuntos como a adequação discursiva, o uso formal e informal da língua, fraseologias (“vem-me [...] à cabeça”); a coesão lexical (“assisto a um jogo de futebol de miúdos”, “bola” “mal rematada”, “vem-me parar aos pés”, “chuto”, etc). Podemos, com os alunos, tratar de explicar o processo interpretativo inferencial, a figura, neste caso a hipérbole de efeito cómico em: “[...] se as crianças correm mais de um quarto de hora aos gritos entre as mesas e me apetece passar-lhes uma rasteira primeiro e estrangulá-las depois num rilhar de dentes vingativo, escorrendo baba do queixo.” A hipálage em “palmada solidária” (linha 50) deverá também ser esmiuçada do ponto de vista do seu funcionamento e sugestões, sendo o ideal que os alunos tentem explicar, em voz alta, o raciocínio que fazem para a compreenderem, a partir da sua experiência, dos seus conhecimentos linguísticos e extra-linguísticos e do que o texto diz.

O saber (mais uma vez extra-linguístico) compartilhado entre o locutor e os seus leitores subjaz à compreensão da expressão “andar pela berma do passeio **naquelas** pedras compridas sem pisar os riscos que as separam”, brincadeira ou desafio a que todos, enquanto crianças, nos entregámos. O demonstrativo não remete para nenhum elemento textual previamente referido, mas para uma referência extra-textual que o leitor identifica com facilidade.

Na linha 39, o verbo introdutor de relato de discurso directo “Cochichava” permite estudar a adequação dos verbos *dicendi* ao contexto situacional da enunciação relatada.

⁸ Ver Anexo 2.

Está o locutor a contar um episódio passado num velório, pelo que o verbo se adequa perfeitamente à situação (incluindo pela sugestividade onomatopéica⁹), como acontece com o velório de Afonso, em *Os Maias*, de Eça de Queirós, onde temos verbos *dicendi* como *murmurar*, *gemer*, *balbuciar*, *segredar*, entre outros. O discurso directo corresponde a um acto de fala directivo, para retomar a terminologia de Searle (1976), utilizada pelo colega Sérgio Matos. Este acto corresponde a um aviso, indica que o locutor quer que o alocutário faça algo, ou melhor: significa que o locutor tem um saber e que é perigoso ou prejudicial para o alocutário não o possuir.

No sétimo parágrafo, “chorrilho de palavras” e “impropérios” permitem colocar a questão da adequação lexical e dos jogos de efeito que decorrem do cruzamento de registos mais vigiados (“impropérios”) com outros menos vigiados (“chorrilho de”). A inadequação discursiva é um dos motivos de riso provocado pelo discurso directo que relata a intervenção do avô do locutor no velório da mulher de um amigo. A fraseologia “pensar na morte da bezerra”, além de pertencer a um registo excessivamente familiar e por isso inadequado num funeral, joga ambigualmente com a morte da mulher do amigo e com “a morte da bezerra”, a quem ela fica assim indevidamente associada.

Ainda no mesmo parágrafo, na linha 49, temos uma partícula modal “lá” que equivale a uma negação “sei lá em que assunto” = não sei em que assunto¹⁰. A mesma partícula modal “lá” que, nessa ocorrência, alterava o valor de verdade da proposição, usa-se, no nono parágrafo, “Desculpe lá”, como atenuação do acto ilocutório directivo¹¹, em registo familiar, “/.../ numa estratégia conversacional de delicadeza.” (Carreira, 2001: 89). Repare-se, ainda, no conjuntivo com sentido desiderativo típico do tratamento de terceira pessoa: o conjuntivo usa-se onde, se o tratamento fosse por “tu”, isto é, mais familiar, teríamos o imperativo.

No oitavo parágrafo, a linguagem tauomáquica permite concretizar a coesão lexical e dá lugar a mais um processo interpretativo inferencial.

Deverão, mais uma vez, ser os alunos a explicar o que quer dizer para eles e porquê, a metáfora “[...] e me **enrodilho, cinzento** [...]”. O saber compartilhado cria uma zona de cumplicidade entre o locutor e os leitores da revista *Visão*: “[...] com a alma mais dorida, a pobre, que um estudo de Chopin [...]” implica que os leitores saibam que são tristes os estudos de Chopin.

No mesmo parágrafo, vale a pena referir a co-referência não-anafórica: o grupo nominal “[...] e a minha vida [...]”, é retomado por “[...] da minha existência [...]”. Quanto ao verbo introdutor de relato de discurso “murmuravam”, é criador de um espaço de intimidade entre o locutor (“as filhas”) e o alocutário (a personagem que fala, no texto, em primeira pessoa). Essa intimidade, a do bolero, justifica o acto ilocutório expressivo introduzido pelo discurso directo no décimo parágrafo: “– Tem os olhos tão azuis, seu fofo”. O conteúdo

⁹ Sugestão presente noutros verbos sinónimos, como *bichanar*, por exemplo.

¹⁰ Pode ver-se a tese de FRANCO, António (1991). *Descrição Linguística das Partículas Modais no Português e no Alemão*. Coimbra, Coimbra Editora, ou o nosso artigo, DUARTE, Isabel Margarida “Palavras do “falar desataviado de todos os dias” em *Balada da Praia dos Cães*”, in José Cardoso Pires, oitenta anos; *Semear*. Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses, nº 11, Instituto Camões / PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2005, pp. 97- 125.

¹¹ Este acto é, para alguns autores, um expressivo.

deste acto diz respeito às relações interpessoais entre o locutor e o interlocutor. Remete para estados psíquicos e configura um acto avaliativo ou judicativo de valorização (repare-se no “tão” encarecedor e no vocativo terno “seu fofo”). Já o mesmo verbo *dicendi* que foi utilizado tendo por sujeito as filhas, quando usado em relação às mães, no décimo segundo parágrafo, introduz um acto directivo (tentativa de levar o alocutário a fazer algo: neste caso, a desaparecer) que é também um acto perlocutório de ameaça: “– Desapareça antes que chame o meu marido que é estivador e lhe dá um murro no alto da cabeça que fica oito dias a cuspir brilhantina.”

2.3. A crónica de Joaquim Fidalgo “Ai o “contexto”!..., saída no *Público* em 26.01.2005¹², começa com um acto ilocutório assertivo, “O “contexto” é um problema”, a que se segue (nas linhas 2-5) um conjunto de formulações assertivas progressivamente mais fortes, até “o “contexto é o pai de todos os problemas!” (espécie de superlativo relativo de superioridade decorrente do valor semântico de “o pai de”), que o leitor saberá relacionar com “a mãe de todas as batalhas” – eis um caso de saber compartilhado locutor / leitores que facilita a leitura irónica do texto.

Na linha 6, o processo interpretativo inferencial deve levar os leitores a concluir que a nossa vida corre mal por causa do problema do contexto. Quer dizer “Se não houvesse o problema do “contexto”, a nossa vida correria bem” pressupõe que há o problema do contexto, logo ela não corre bem. Idêntico valor inferencial decorre do uso do condicional no terceiro parágrafo. O alocutário deduz, do dito, que os políticos não dizem coisas lógicas e coerentes, os governantes não anunciam o que tencionam fazer, etc. Aliás, no início do parágrafo seguinte, a expressão “Mas não” confirma e reforça a inferência feita a partir deste segundo parágrafo.

Entre as linhas 19 e 20, temos a retoma pronominal em “uma pessoa”, “ela”. Estas retomadas, pelo menos no caso dos alunos mais jovens, devem ser referenciadas no acto de ler, isto é, os alunos devem ter de identificar que grupo nominal o pronome substitui. E devem, sobretudo, treinar esta substituição (ou outras, que não apenas a pronominalização) de modo a evitar repetições que tornem as suas produções escritas um amontoado de frases pouco tecidas.

O “eu” da linha 26 permite-nos referir as coordenadas enunciativas e relacioná-las com o registo familiar e, ainda, com o género crónica. A problemática da deixis tem de ser devidamente dominada pelo professor, de modo a poder explicar que o referente da expressão défictica é identificado por meio da própria enunciação que a inclui.

Procurando argumentar como, plausivelmente, o interlocutor argumentaria, o autor está a demolir, à partida, os argumentos desse interlocutor. Talvez da sua argumentação decorra o uso ligeiramente irónico da hipérbole “abusos de arrepiar”, que os alunos compreenderão por um processo interpretativo inferencial, percebendo que a expressão equivale a uma construção consecutiva do tipo de “abusos tão grandes que arrepiam”. Todo o quarto parágrafo constitui uma sequência argumentativa. O verbo “saber” desencadeia uma pressuposição de verdade acerca daquilo que o locutor afirma que sabe: “Sim, eu sei que muitas vezes os jornalistas retiram indevidamente certas declarações do

¹² Ver Anexo 3.

seu contexto e, com isso, cometem abusos de arrepiar.” “Mas” é um sinal de que vai ser apresentado um argumento no sentido contrário ao anterior: “Mas convenhamos que é difícil encontrar hoje, na vida portuguesa, umas costas mais largas que as do dito “contexto”. A fraseologia “ter as costas largas” e a primeira pessoa do plural incluindo locutor e interlocutor relevam da adequação discursiva, do saber compartilhado, da aproximação cúmplice, típica da crónica, entre locutor / interlocutores. Deste mesmo saber cúmplicemente compartilhado decorre a sequência entre as linhas 33 a 35: “[...] aquela tirada tão infeliz contra Paulo Portas a propósito do aborto [...]”. Há um comum universo de referências, isto é, pressupõe-se que o leitor identifica o episódio e sabe qual a “tirada” (que o texto nem cita nem retoma) que tem, como expressões co-referenciais: “aquela tirada”, “as declarações”, “o que ele disse”.

A construção do texto, nas sequências que se seguem, obedece a uma estrutura que se repete, procurando criar um paralelismo entre as diferentes pessoas de quem se fala. As frases começam por uma oração subordinada temporal (por exemplo: “Quando Santana Lopes fala do “incómodo” causado pelas fugazes férias africanas de Morais Sarmiento”) em que o sujeito vai variando (Francisco Louçã, Nuno Cardoso, Santana Lopes, Rui Rio) e incluem, depois, as expressões levemente irónicas “no fundo”, “no fundo”, “se calhar” e “é claro que”. O grupo nominal “fugazes férias africanas” permite-nos perceber a ironia carregada pela expressão devido ao uso metafórico da palavra “férias”, ao modificador adjectival igualmente irónico “fugazes” (ainda por cima anteposto ao nome) e à aliteração que cria um efeito de superlativação da ironia. Quanto à fraseologia “perder as estribeiras” remete para um registo pouco vigiado, caracterizador da personagem de quem se fala, contrastando com as suas próprias palavras, pois de si mesma diz ser “muito calmo”.

Ainda no que à citação respeita, poderíamos ver as aspas que delimitam a palavra “intrigalhada”, como uma marca física de citação, um sinal de que a palavra (e repare-se no valor depreciativo do afixo) é da responsabilidade enunciativa do locutor citado e não do jornalista, que dela se distancia, por isso de distanciando, simultaneamente, do registo um pouco grosseiro de Rui Rio (cf. a fraseologia “não estar para aturar”, sinal de rudeza e de falta de paciência imperdoáveis num político).

2.4. O quarto e último texto comentado chama-se “Adolescentes enfrentaram a sede e os tubarões durante seis dias no mar”, está assinado A.S. com agências, veio também incluído no *Público* (em 3.05.05)¹³ e permite ter em conta questões como a tipologia textual (e, dentro desta, os protótipos textuais narrativo, descritivo, injuntivo-instrucional e dialogal-conversacional).

O discurso directo incluído logo no início confere vivacidade ao texto. O verbo de relato de discurso “contou” sugere que o autor vai resumir os acontecimentos e o grupo nominal com partitivo “um dos americanos” permite inferir que eram mais do que um. Todo o quarto parágrafo é um relato das palavras dos adolescentes salvos (cf. “contaram”), eventualmente resumido e reconstruído pelo jornalista. Note-se ainda, nas linhas 40-41, um verbo *dicendi* equivalente semanticamente a “contar”, desta vez posposto às palavras “transcritas” (?) de Josh Long: “relatou”. Outro verbo introdutor (ou comentador) de discurso

¹³ Cf. Anexo 4.

directo está nas linhas 24-25 “confessava” e activa certas pressuposições: é difícil ao locutor dizer o que vai dizer (porque arrisca-se a perder a “face”). Em “Não deveriam sair ao mar, aconselhava-se”, o verbo explicita a força ilocutória de uma injunção não impositiva¹⁴, mas estamos, apesar disso, perante um acto ilocutório directivo. Com os alunos, poder-se-ia transformar este relato indirecto numa sequência claramente injuntivo-instrucional do tipo da que as rádios poderiam ter passado.

Ainda no âmbito do relato de discurso, saliente-se o discurso directo (linha 66-69) seguido de verbo *dicendi*, criando um efeito de presentificação do relato. Alguns autores (Maingueneau, 2000) falam, a este respeito, em influência, nos *media* escritos, do “directo” televisivo ou radiofónico, apontando uma crescente “televisualização” do discurso dos *media* (cfr., também, linhas 84-89): ““Estávamos a rezar por um milagre e tivemos um milagre”, contou às agências noticiosas o comandante da Guarda Costeira de Charleston. “Toda a gente da costa Leste estava à procura destes rapazes.””

No último parágrafo, existe relato em discurso indirecto e discurso indirecto dentro de discurso directo: “No momento em que estavam a ser resgatados pelos pescadores, estes perguntaram aos dois amigos o que queriam fazer do *Sunfish*. “Respondemos que nunca mais o queríamos ver”, rematou Long”. Neste caso, o verbo que comenta o relato anuncia o seu fim (“rematou”)¹⁵.

As expressões co-referentes (“adolescentes”, “um dos americanos”, “Troy Driscoll e o seu melhor amigo”, “eles”) merecem ser sublinhadas e reutilizadas aquando de eventuais exercícios de escrita, pois contribuem para a coesão textual, bem como a retoma anafórica, em “naquele domingo de 24 de Abril” (cfr. 1º §: “Foi no dia 24 de Abril que...”). Há uma progressão narrativa: “Ao segundo dia” (linha 60). Estamos perante situações que se interligam espacial ou temporalmente, ou por contraste, e que conferem coerência lógico-contextual ao texto.

A organização dos acontecimentos por ordem cronológica e o seu confronto com a ordem de apresentação textual é um exercício útil para os alunos perceberem de que modo o texto pode manipular os factos, apresentando-os pela ordem que parece ao seu autor mais sugestiva, no sentido de criar efeitos vários junto do leitor (de suspense, de aumento de curiosidade, etc).

Um variado conjunto de tarefas poderia ser sugerido aos alunos. Por exemplo: reuni-los por grupos e pedir-lhes que dividam a aventura dos dois amigos em diferentes momentos, tendo em conta as referências ao espaço e ao tempo, isto é, os circunstanciais de lugar e tempo. O professor deverá redigir instruções claras¹⁶ para que cada grupo produza, por escrito, uma sequência: várias de tipo narrativo, uma ou duas de tipo descritivo, uma de tipo injuntivo-instrucional (dando conta dos avisos do Serviço Nacional de Meteorologia), uma ou duas de tipo dialogal-instrucional (as eventuais conversas dos dois amigos no mar,

¹⁴ Veja-se a distinção entre actos directivos impositivos e não impositivos feita por HAVERKATE, Henk, (1973). *Impositive Sentences in Spanish*. North-Holland, Amsterdam, New York, Oxford, p. 31.

¹⁵ Verbos como este são estudados no texto de FONSECA, Joaquim (1994). «Dimensão Accional da Linguagem e Construção do Discurso», in *Pragmática e Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto, Porto Editora, pp. 105-131.

¹⁶ GONZÁLEZ, Irma Aurelia (2005). *Instruções de Escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Desenvolvimento Curricular.

uma entrevista, um relato feito por eles aos pescadores, etc). Na produção destas sequências, os alunos deverão prestar especial atenção à verosimilhança das palavras relatadas, à sua adequação ao contexto situacional, às coordenadas enunciativas dos discursos citados e citador, aos verbos que introduzem ou comentam relato...

3. Nos quatro casos passados em revista, a leitura tentaria sublinhar as características que configuram um texto, uma sequência bem formada de frases que progredem para um determinado fim. Procuraria salientar-se, dada a evidente contribuição do seu domínio para o aumento da competência quer de leitura quer de escrita, a coerência lógico-conceitual e a coerência pragmático-funcional enquanto factores de textualidade resultante da interacção entre os elementos apresentados pelo texto e os estados de coisas, o conhecimento do mundo.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- CARREIRA, MARIA HELENA DE ARAÚJO (2001). *Estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português / Francês)*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, JOSÉ ANTÓNIO BRANDÃO (2003). *Escrita. Percursos e Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- DUARTE, ISABEL MARGARIDA (2005). "Palavras do "falar desataviado de todos os dias" em *Balada da Praia dos Cães*", in *José Cardoso Pires, oitenta anos: Semear*, Revista da Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses, nº 11, Instituto Camões / PUC- Rio, Rio de Janeiro, pp. 97- 125.
- DUARTE, ISABEL MARGARIDA (2005). "Falar claro a mentir", in *Dar a Palavra à Língua – Homenagem a Mário Vilela* Porto: Faculdade de Letras, pp. 291-299.
- FONSECA, FERNANDA IRENE (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, JOAQUIM (1992). "A frase no Texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de Língua Materna" e "Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos discursos". In *Linguística e Texto / Discurso*. Lisboa: ME/ICALP. Pp. 227-234 e 235-248, respectivamente.
- FONSECA, JOAQUIM (1994). «Dimensão Accional da Linguagem e Construção do Discurso», in *Pragmática e Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto, Porto Editora, pp. 105-131.
- FRANCO ANTÓNIO (1991). *Descrição Linguística das Partículas Modais no Português e no Alemão*, Coimbra, Coimbra Editora.
- GONZÁLEZ, IRMA AURELIA (2005). *Instruções de Escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Coleção Desenvolvimento Curricular.
- HAVERKATE, HENK (1973). *Impositive Sentences in Spanish*. North-Holland, Amsterdam, New York, Oxford.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE (2000). *Analyser les Textes de Communication*. Paris: Nathan (1ª ed. 1998).
- POVOA, ALICE COSTA, ANA E FERREIRA, ANA (2005). *As Faces Secretas das Palavras, A origem das expressões e dos vocábulos*. Porto: ASA editores.

SEARLE, JOHN (1976) 1979. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, Trad. francesa: *Sens et Expression, Etudes de théorie des actes de langage*, Paris, Minuit.

SANTOS, AIDA (2003). "Do amor aos textos ao gosto pela Língua: alguns equívocos sobre o ensino do Português". In *Homenagem a José Saramago. A Língua-Mãe e a paixão de aprender. Actas do 7º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores.

FRONTEIRAS PERDIDAS // José Eduardo Agualusa



Verdade e reconciliação

Creio que pouca gente deu por ele. Passou pelas salas de cinema de Lisboa sem estradas, sem fogo de artifício, e acorrentado, ainda por cima, a um título enganador – “Um Amor em África”. O título original, “In My Country” também não consegue traduzir a complexidade de temas que o filme trata. Teria sido melhor manter o inquietante nome do romance no qual se baseia, “Country of my Skull” (1988), de Antjie Krog, ou então chamá-lo, por exemplo, muito simplesmente, “Verdade e Reconciliação”.

Antjie Krog, nascida em 1952, numa fazenda do Estado Livre de Orange, em pleno coração da nação boêre, inspirou-se no trabalho da Comissão para a Verdade e a Reconciliação, que o governo sul-africano criou em 1995, sob a presidência do arcebispo Desmond Tutu, com o objectivo de amnistiar os agentes das forças de repressão que aceitaram dar publicamente o seu testemunho sobre os anos violentos do anterior regime.

No filme de John Boorman, o actor Samuel L. Jackson dá alma a Langston Whitfield, jornalista norte-americano enviado a África do Sul para cobrir as audiências sobre a Comissão para a Verdade e Reconciliação. Juliette Binoche é (de forma muito convincente) Anna Malan, que, como Antjie Krog, nasceu e cresceu no seio de uma família tradicional afrikaner, e se tornou conhecida enquanto poetisa, esforçando-se por devolver alguma ternura, pureza e dignidade, à língua que deu ao mundo uma das mais horríveis palavras do século XX: apartheid. Anna é, pois, uma mulher dividida entre a solidariedade à tribo, e a vontade de participar na construção

do novo país do arco-íris. Langston Whitfield representa o americano negro, que se julga africano, porque assim o tratam no país onde nasceu, e desembarca em África carregado de preconceitos e ideias feitas. O confronto entre os dois personagens, tendo como pano de fundo os trabalhos da Comissão para a Verdade e a Reconciliação, permitem a Boorman explorar algumas contradições da complexa sociedade sul-africana, mostrando que também ali não há brancos puros nem negros retintos – ou vice-versa.

O olhar de Boorman pode ser por vezes um pouco ingénuo, em particular quando tenta apresentar a filosofia banto do ubuntu – “so-

“Pelo amor de Deus”, grita Shikwati:
“Parem de ajudar África!
 Por mais absurdo que possa parecer, a ajuda ao desenvolvimento é uma das causas dos problemas de África. Se o Ocidente cancelasse esses pagamentos, os africanos comuns nem sequer perceberiam. Somente os funcionários públicos seriam duramente atingidos”

mos aquilo que fazemos aos outros” –, quase transformando o filme numa fantasia para entreter crianças. O essencial, porém, está lá: a demonstração de que os sul-africanos foram capazes de ultrapassar sozinhos, com recurso ao seu próprio pensamento, um conflito que durava há gerações. Isto foi o que muitos críticos ocidentais, que desprezaram o filme, não conseguiram ou não quiseram ver.

Os europeus gostam de pensar que sem a sua ajuda África não sobreviveria. Essa certeza reconforta as boas almas atormentadas pelo remorso colonial, ao mesmo tempo que eleva

a auto-estima de quem sofre as consequências de uma crise económica sem fim à vista. Corre na Internet, traduzida já em diversas línguas, incluindo a nossa, uma entrevista que o economista queniano James Shikwati concedeu recentemente à revista alemã Der Spiegel.

“Pelo amor de Deus”, grita Shikwati: “Parem de ajudar África!”

Depois explica-se: “Burocracias gigantescas são financiadas com o dinheiro da ajuda dos países ocidentais. A corrupção e a complacência são promovidas, os africanos aprendem a ser mendigos, e tornam-se dependentes. Além disso, a ajuda ao desenvolvimento enfraquece os mercados locais em toda parte e

mina o espírito empreendedor de que tanto precisamos. Por mais absurdo que possa parecer, a ajuda ao desenvolvimento é uma das causas dos problemas de África. Se o Ocidente cancelasse esses pagamentos, os africanos comuns nem sequer perceberiam. Somente os funcionários públicos seriam duramente atingidos”.

Talvez não seja exactamente assim. Não será assim, pelo menos, em todos os casos. Mas creio que vale a pena discutir as ideias de Shikwati. Ao encontrarem sozinhos as

soluções para os seus problemas os africanos têm a possibilidade de recuperar a dignidade dos homens livres, e, eventualmente, a de abrir caminhos originais, capazes de aproveitarem a toda a humanidade. Foi o que aconteceu na África do Sul. A Comissão para a Verdade e a Reconciliação tem sido usada como modelo em cenários semelhantes, como em Timor-Leste, com resultados geralmente muito bons.

O meu receio é que o preito de James Shikwati fique sem resposta. Como ele próprio alerta na referida entrevista os chamados programas de ajuda ao desenvolvimento servem muitos interesses. Na maior parte dos casos esses interesses estão a norte do equador. ■



CRÓNICA | ANTÓNIO LOBO ANTUNES

111

O 'já' e o 'ainda'

O MEU PAI CONTAVA que um primo dele, muito novo então, encontrou um tio de ambos num bar de alterne, desses que outrora se chamavam *dancings*. O tio, homem solene e distante, perguntou com severidade ao sobrinho

- O menino já por aqui?

e o primo do meu pai respondeu com outra pergunta

- E o tio ainda?

Este episódio vem-me muitas vezes à cabeça porque não acho maneira de perceber se pertence aos *já* ou aos *ainda*. Ou então para algumas coisas sou *já* e para outras *ainda*. Sou *ainda* por exemplo, quando assisto a um jogo de futebol de miúdos, a bola, mal rematada, me vem parar aos pés e não resisto a devolvê-la, feliz, num chute com estilo, depois de a fazer saltar duas vezes no joelho e nesses momentos recupero instantaneamente a infância e a alegria. Sou *já* nos restaurantes, se as crianças correm mais de um quarto de hora aos gritos entre as mesas e me apetece passar-lhes uma rasteira primeiro e estrangulá-las depois num rilhar de dentes vingativo, escorrendo baba do queixo. Sou *ainda* no prazer que se mantém, de andar pela bermuda do passeio naquelas pedras compridas sem pisar os riscos que as separam, ou caminhar só pelos quadrados pretos do chão da cozinha. Sou *já* ao pensar, como o poeta francês, que o amor é um verbo impossível de conjugar dado

que o pretérito não é perfeito, o presente pouco indicativo e o futuro condicional. Sou *ainda* no desejo de repetir o ardil antigo que montei uma ocasião durante um velório: a entrada e a câmara ardente estavam separadas por um corredor estreito e escuro, eu, postado a meio do escuro, cochichava em amabilidade aos visitantes que se aproximavam às cegas

- Cuidado com o degrau

e ficava a vê-los levantarem o sapato e desequilibrarem-se num chorrilho de palavras pouca de acordo com a dignidade da ocasião, desembocando diante da urna aos improprios: era extraordinária a forma como coravam ao tombarem no colo da família de luto. (A propósito de velórios: o avô do lado da minha mãe era um *ainda* por distração: estava sempre noutro lado. Narra-se que com a defunta na urna, e ele a pensar sei lá em que assunto, animou o acabamento do viúvo numa palmada solidária

- Não pense mais na morte da bezerra.)

Sou *já* quando a funesta sensação de para quê me visita e fico no sofá a remoer melancolias difusas e a somar os cabelos brancos com ódio. Sou *ainda* nas manhãs em que depois do banho faço passes de muleta com a toalha, recebendo o vapor de água com naturais templados e rematando a série num passe de peito estupendo que derruba todas as coisas do lavatório, creme de barbear, pente, escova dos dentes com o respectivo copo, etc., e indiferente às coisas derrubadas me afasto para o quarto num garbo infinito, arrastando a toalha-muleta no soalho, seguro de merecer orelhas, rabo e pata e sair em ombros da praça do andar no sentido dos elevadores.

Sou *já* em certas tardes de chuva, no Inverno, em que a tristeza do céu deslince para mim e me enrodilho, cinzento na poltrona, com a alma mais florida, a pobre, que um estudo de Chopin, me vem à cabeça e revolve na gaveta do guarda-fato e continuam a chover, por dentro dos meus olhos, lágrimas de grata sem fim. Sou *ainda* ao saltar ao eixo sobre o *puf* da sala ou ao fazer braços de ferro imaginários com o grande Tarzan Taborda, campeão de luta-livre terrível, meu ídolo e meu amigo e

(- Desculpe lá, Tarzan Taborda)

ganho sempre. Sou *já* em alguns crepúsculos de Verão, na praia, vendo o Sol desaparecer na água e a minha vida com ele, sobretudo a saudosa fração da minha existência em que, aos dezoito anos era o pavor das mães e o regalo das filhas nos bailes de sábado dos Bombeiros Voluntários Lisboenses, me murmuravam durante os boleros

- Tem os olhos tão azuis, seu fofinho isto as filhas, claro, o que as mães murmuravam quando me aproximava para uma nova dança era mais do género

- Desapareça antes que chame o meu marido que é estivador e lhe dá um murro no alto da cabeça que fica oito dias a cuspir brilhantina.

Portanto, feitas as contas, sou ao mesmo tempo o primo do meu pai e o tio de ambos e ainda talvez um terceiro, nem carne nem peixe, que escreve isto, lhe põe um ponto final e circula por aí, de mãos nos bolsos, a hesitar entre um ensaio de Literatura Comparada e o jornal desportivo de há um mês, que não sei quem comprou para esconder a última *Playboy*: venho a certeza que a autora do ensaio nunca me chamaria fofinho mas espero que a *playmate* da dupla página central não se faça escoltar pela mãe e acicite um bolero. ■



JOAQUIM FIDALGO
 CEFER PARA VER

Ai o "contexto"!...

10 "contexto" é um problema. Mais do que isso: o "contexto" farta-se de criar problemas. Mais ainda: o "contexto" é o pai

5 de todos os problemas! Se não houvesse o problema do "contexto", a nossa vida correria bem. Os políticos diriam coisas lógicas e coerentes. Os governantes anunciariam o que tencionavam, de facto, fazer. Os dirigentes desportivos criticariam o que querem criticar e desculpariam o que querem desculpar. Os comentadores comentariam, os profetas profetizariam, os bloguistas blogariam, e tudo seria aquilo que se dissera que era.

15 Mas não. Antes do texto, depois do texto, para além do texto — há o "contexto". O "contexto" é que estraga tudo. O "contexto" é que põe uma pessoa a dizer o que ela não disse, ou disse, mas não exactamente assim, ou disse só assim-assim, não com aquela intenção embora com aquelas palavras, quer dizer, disse mas não disse, ou não disse mas disse, e nem queria exactamente dizer...

20 Sim, eu sei que muitas vezes os jornalistas reriram indevidamente certas declarações do seu contexto e, com isso, cometem abusos de arrepiar. Mas convenhamos que é difícil encontrar hoje, na vida pública portuguesa, umas costas mais largas que as do dito "contexto".

Quando Francisco Louçã tem aquela tirada tão infeliz contra Paulo Portas a propósito do aborto, está bom de ver que as declarações precisam de ser lidas no "contexto". No fundo, o que ele disse seria totalmente diferente se se tivessem transcritas mais cinco minutos de conversa antes e cinco minutos de conversa depois! Se se tivesse mostrado o "contexto".

Assim...

Quando Nuno Cardoso, ele que se dizia "muito calmo", perde as estribelhas a propósito de um as-

O "contexto" é que põe uma pessoa a dizer o que ela não disse, ou disse, mas não exactamente assim, ou disse só assim-assim...

sunto de justiça e começa a insinuar perseguições de todo o mundo, é óbvio que o momento não pode ser visto isolado do seu "contexto". No fundo, o que ele disse não foi bem o que ele queria dizer, aliás ele quase não disse, apenas sugeriu, e se disse o que disse foi só porque estava nervoso, e quando um político está nervoso já se sabe que até troca o texto — quanto mais o "contexto".

Quando Santana Lopes fala do "incómodo" causado pelas fugazes férias africanas de Morais Sarmento, é mais que evidente que as suas declarações têm de ser lidas no "contexto". Se calhar o "incómodo" até era por ainda não ter recebido notícias dele, ou por uma pontita de inveja por não ter ido também, ou porque no momento estava mal do estômago, vamos lá imaginar, a palavra "incómodo" pode ser usada por um político, e logo um político eloquente como Santana Lopes, em tantos e tão variados "contextos"...

Quando Rui Rio se escusa a responder a perguntas dos jornalistas, garantindo que eles vão pegar só em algumas das suas palavras (e certamente não as melhores...) para fazer mais uma "intrigalhada" política, é claro que não está para aturar as falhas de "contexto" dos jornais e televisões. Se lhe dessem meia hora em directo na TV ou uma página inteira de jornal dia sim, dia sim, aí é que nós íamos ver o que ele tem de texto para nos dizer!

E etc., etc., etc... Neste contexto, não espanta que nos vá faltando a paciência.

JORNALISTA

Adolescentes enfrentaram a sede e os tubarões durante seis dias no mar

"Éramos só Deus, o Troy e eu", contou um dos americanos salvos por pescadores

Foi no dia 24 de Abril que Troy Driscoll, 15 anos, e o seu melhor amigo - Josh Long, de 17 - se meteram num pequeno veleiro nas ilhas Sullivan, na Carolina do Sul, EUA, para ir pescar. Nos seis dias que se seguiram, andaram à deriva nas águas do Atlântico, sem alimentos nem água potável, rodeados por tubarões, a gritar a cada barco que passava - sem sucesso, porque ninguém dava por eles.

Até que foram encontrados no sábado, a mais de 160 quilómetros do ponto de partida. Estavam desidratados, cansados, mas sem problemas de saúde de maior.

Deitado numa cama de hospital em Charleston, ainda exausto, Troy Driscoll confessava aos jornalistas no domingo: "Pedi a Deus que me levasse". De então para cá, comeu a sua primeira refeição sólida em muitos dias e, tal como o seu amigo inseparável, vai dando entrevistas.

Enquanto estiveram no mar, contaram, bebiam água

WACK SPEED AP



Troy Driscoll, um dos sobreviventes, com os pais no hospital de Charleston

salgada. À noite, quando as temperaturas arrefeciam, tinham apenas um casaco para se proteger. De dia o calor apertava, ainda arriscaram mergulhar, mas os tubarões confinaram-os à embarcação. "Eramos só Deus, o Troy e eu", relatou Josh Long ao jornal *The Post and Courier*, da cidade de Charleston.

Naquele domingo de 24

de Abril havia um aviso do Serviço Nacional de Meteorologia dirigido aos barcos de pequena dimensão. Não deviam sair ao mar, aconselhava-se. Os dois amigos saíram e não demorou muito tempo a perceberem que estavam em apuros. Começaram por tentar nadar, puxando o barco, que tem o nome de *Sunfish*, em direcção à costa.

Não conseguiram. Gritaram para as pessoas que estavam na praia, mas ninguém os ouviu. Ao segundo dia, perderam os aparelhos que lhes permitiam manobrar a embarcação.

Em terra, o alerta foi dado no próprio dia em que os jovens desapareceram. "Estávamos a rezar por um milagre e tivemos um milagre".

contou as agências noticiosas o comandante da Guarda Costeira do Charleston. "Toda a gente da costa Leste estava à procura destes rapazes."

Enquanto isso, no mar, os rapazes tentavam chamar a atenção. De cada vez que avistavam um barco ao longe gritavam e acenavam, sem sucesso. Uma noite acordaram com a ondulação provocada por um casqueiro que passou muito perto. Nada. Ninguém os via.

"Todos os dias rezávamos. Rezávamos pelas nossas famílias, pelas nossas vidas, para conseguir regressar a casa", explicou ontem à CBS Josh Long.

Até que finalmente um barco deu por eles e pelos seus gritos, a 11 quilómetros de Cape Fear. "O que aqui temos é uma história absolutamente

miraculosa de sobrevivência", disse Richard Goering, tio de Long. "Acho que estes dois rapazes têm um livro para escrever."

No momento em que estavam a ser resgatados pelos pescadores, estes perguntaram aos dois amigos o que queriam fazer do *Sunfish*. Respondermos que nunca o mas o queríamos ver", rematou Long. ■ A.S. COM NOTÍCIAS

A FONÉTICA E A FONOLOGIA NA NOVA TERMINOLOGIA LINGUÍSTICA PARA OS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

JOÃO VELOSO

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto
jveloso@letras.up.pt*

1 – CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Antes de entrar na análise do capítulo que a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) reserva para as questões de fonética e fonologia, gostaria de afirmar que é com satisfação que verifico a presença deste domínio de análise e reflexão sobre a língua não só no programa deste encontro, mas também, sobretudo – e atendendo de forma muito especial ao destaque de que passa a gozar na Terminologia –, no documento orientador que motivou estas jornadas de trabalho.

Na verdade, o Ensino Básico e Secundário (EBS) passa a ter acesso, com esta Terminologia, a um extenso acervo de 113 entradas que percorrem diversos domínios e subdomínios da fonética e da fonologia (vd. secção 2 do presente texto), estabelecendo-se desse modo um nítido contraste com o lugar concedido à fonética e à fonologia na Nomenclatura Gramatical de 1967 (NG1967)¹.

Espero que este incremento da presença da fonética e da fonologia ao nível do *corpus* de noções e conceitos supostamente transpostos para os programas, gramáticas e manuais de Português e, como tal, expectavelmente trabalhados em aula se traduza, efectivamente, numa revalorização do tratamento das questões de fonética e fonologia na prática pedagógica e na transmissão de conteúdos que têm lugar na aula de Português – Língua Materna (PLM).

Como penso ser reconhecido por muitos dos participantes neste evento, existe, de facto, um défice de conhecimento explícito das noções de fonética e fonologia na generalidade dos estudantes do EBS. Com efeito, parece-me realista admitir que, de uma

¹ As fontes de que me servi para consultar as duas terminologias oficiais foram as seguintes: para a Nomenclatura Gramatical de 1967, aprovada pela Portaria n.º 22.664 do Ministério da Educação Nacional datada de 28 de Abril de 1967, consultei a versão condensada inserta em Portugal & Catarino (orgs., 1973:177-183); para a TLEBS, consultei directamente quer a portaria que a promulga (Portaria n.º 1488/2004 do Ministério da Educação, publicada no Diário da República – I Série-B, n.º 300, de 24 de Dezembro de 2004), quer a base de dados electrónica divulgada em formato CD-ROM pelo próprio Ministério (Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário) para definição e exemplificação dos termos tornados oficiais pela portaria. Para a consulta dessa base de dados, servi-me da versão disponibilizada na página web da Associação de Professores de Português (<http://www.app.pt>, acedida em 29 de Novembro de 2005).

forma geral, qualquer aluno no final do 12º ano de escolaridade saberá minimamente identificar e classificar explicitamente categorias morfossintáticas (“nome”, “preposição”) ou funções sintáticas (“sujeito”, “complemento/objecto directo”) ou ainda identificar processos flexionais da língua (saberá distinguir e nomear grande parte dos tempos verbais do português, p. ex.); porém, dificilmente um aluno desse nível de escolaridade usará termos como “consoante fricativa”, “vogal semifechada”, “sílabas abertas”, entre outros, no seu discurso explícito sobre as propriedades da sua língua.

Não obstante, os actuais programas e manuais escolares destinados ao estudo do PLM já contemplam, mesmo que reduzidamente, o tratamento de questões de fonética e fonologia do português, como posto em destaque em trabalhos anteriores como Castro (2001:209 e ss., 219 e ss.) e Veloso & A. Rodrigues (2002:239 e ss.), p. ex.

A explicação para essa quase-ausência da fonética e da fonologia do conjunto de noções explícitas facilmente dominadas pelos alunos no final do EBS não resultará exclusivamente, por conseguinte, da sua inexistência a nível dos documentos e materiais orientadores da prática docente. Como se torna claro através da leitura dos dois trabalhos citados no parágrafo anterior, o aumento da presença da fonética e da fonologia na aula de PLM não requereria forçosamente alterações profundas dos programas das disciplinas de Português/Língua Portuguesa nem dos materiais de apoio pedagógico já existentes.

Quanto ao interesse que poderia merecer uma revalorização da fonética e da fonologia na aula de Português/Língua Portuguesa, justificando-a, tentei deixar expressos num anterior trabalho em co-autoria já aqui citado (Veloso & A. Rodrigues, 2002) alguns argumentos que, em meu entender, nos permitem reperspectivar a presença da fonética e da fonologia no ensino do PLM. Além do interesse intrínseco que devemos reconhecer às matérias de fonética e fonologia, foi aí realçado o alcance do seu estudo como um importante auxiliar de análise linguística com aplicações muito vastas: entre outras, são citadas nesse trabalho a este mesmo propósito a abertura da aula de língua materna a outras matérias e disciplinas, a análise literária, a compreensão de fenómenos como a variação dialectal e sociolectal e a evolução histórica da língua e o contributo para a consciencialização, despiste e correcção de eventuais problemas de ortografia (cf. Veloso & A. Rodrigues, 2002:235-238; este mesmo tópico é retomado na contribuição de Sónia Rodrigues para este colóquio e publicada neste mesmo volume – cf. S. Rodrigues, 2005).

Não repetirei nem desenvolverei, nesta versão escrita, os argumentos expostos em Veloso & A. Rodrigues (2002), dado que os mesmos se encontram publicados no trabalho referido e uma vez que mantenho no essencial as propostas nele formuladas. Do mesmo modo, não me deterei, neste texto, na questão da implementação pedagógica concreta de medidas e procedimentos didácticos que visem precisamente esse incremento da fonética e da fonologia no ensino do Português/Língua Portuguesa no EBS. Além de não me considerar qualificado para o fazer, já que me falta o conhecimento e a prática do terreno nesse nível de actuação concreto, julgo que a apresentação da minha colega Sónia Rodrigues a este encontro, onde será versada justamente a questão da implementação da fonética e da fonologia na aula de PLM no EBS, constitui um excelente ponto de partida para todos quantos queiram repensar, a este nível concreto do ensino da língua, a sua actividade pedagógica. Chamo, por isso, a atenção dos interessados para o texto de Sónia Rodrigues publicado nestas actas. (S. Rodrigues, 2005), o qual, nas propostas de trabalho que a autora nos apresenta, combina rigor, qualidade e originalidade num domínio em que urge estabelecer práticas e desenvolver materiais inovadores e apelativos.

2 – ANÁLISE DAS NOÇÕES DE FONÉTICA E DE FONOLOGIA NA TLEBS

Nos pontos seguintes, passarei então a uma análise mais pormenorizada da presença da fonética e da fonologia na TLEBS. Começarei por efectuar um levantamento quantitativo global dos termos de fonética e fonologia contemplados pela Terminologia, quer em termos totais finais (e, neste caso, comparando os valores observados com os da NG1967), quer repartindo esses dados totais pelos tópicos e subdomínios da fonética e da fonologia que as autoras responsáveis por este capítulo da Terminologia (Professoras Maria Helena Mateus e Maria João Freitas, ambas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) decidiram integrar na versão final do documento em discussão. Finalmente, ocupar-me-ei da identificação de certos pressupostos e orientações teóricas que terão presidido à escolha e à definição dos termos incluídos neste documento

Não constituiu meu objectivo, nem no momento da apresentação desta comunicação no encontro, nem nesta publicação, debruçar-me sobre os conteúdos propriamente ditos das definições dos termos de fonética e de fonologia aqui considerados. Isto é: não pretendo com este texto explicitar ou de qualquer forma explorar exaustivamente os conteúdos e os conceitos subjacentes às noções de fonética e de fonologia contidas na Terminologia, objectivo que deve pertencer a outras instâncias². Preferirei, em vez disso, tecer algumas observações gerais que visem traçar o enquadramento mais vasto em que parece possível integrar a lista de termos de fonética e fonologia da TLEBS. Nesta reflexão, procurarei também fornecer aos interessados – e penso sobretudo nos professores de PLM nos diversos ciclos e anos do EBS cujo contacto com as mais recentes publicações na área da linguística não tenha sido o mais assíduo – algumas pistas e sugestões de estudo e de leitura que lhes permitam, no futuro mais próximo, uma aproximação mais contextualizada aos conteúdos inerentes à TLEBS.

Alguns dados quantitativos

Como afirmei no início desta comunicação, a secção reservada pela TLEBS à fonética e à fonologia representa um importante avanço, em termos quantitativos, quando se compara a actual proposta com a NG1967: dos cerca de 70 termos da proposta de 1967 (cf. Portugal & Catarino (orgs.), 1973:181-182), passamos, na TLEBS, a contar com 113 entradas.

Um olhar mais atento à lista dos termos de fonética e fonologia da TLEBS, por outro lado, permite-nos uma repartição dos mesmos pelas 10 categorias seguintes³:

² Penso – e creio que será reconhecido por muitos – que esta é uma área em que se faz notar de modo muito particular a necessidade de formação e actualização científica dos professores de PLM. De facto, a entrada em vigor da TLEBS tem mesmo, em meu entender, e não somente em relação às questões de fonética e fonologia, o efeito colateral positivo de estimular a iniciativa dos professores do EBS no tocante à revisão e consolidação dos seus conhecimentos linguísticos necessários à transmissão, com êxito, dos conteúdos gramaticais pressupostos na TLEBS e, por consequência, no ensino do PLM ao nível do EBS. No entanto, repito, não me parece que seja no âmbito de um encontro e de uma publicação como aqueles em que se insere esta minha participação que esse esforço formativo deve ter lugar.

³ É aqui seguida, com pequenas alterações, a repartição que foi apresentada nas jornadas que deram origem ao presente volume de actas e que não coincide exactamente com a que encontramos na própria TLEBS. Naturalmente, outras categorizações seriam igualmente possíveis e justificáveis.

- definição das disciplinas;
- estruturas silábicas;
- fonética acústica;
- fonética articulatória/aparelho fonador (exclui-se a classificação articulatória tradicional, que nesta compartimentação é integrada numa categoria à parte, aqui com a designação de “tipos/categorias articulatórias”);
- fonética combinatória;
- fonética perceptiva.
- fonologia;
- prosódia (exclui-se o grupo das noções respeitantes às estruturas silábicas, aqui agrupadas num conjunto individualizado);
- tipos/categorias articulatórias;
- outras noções.

A repartição dos 113 termos pelas 10 categorias que acabo de propor é mostrada pelo quadro seguinte, que as ordena por ordem decrescente do número de entradas pertencentes a cada categoria, com indicação dos respectivos valores absolutos e percentuais.

QUADRO 1 – Repartição dos termos de fonética/fonologia por afinidades temáticas

1ª TIPOS/CATEGORIAS ARTICULATÓRIAS 32 (=28,3%) termos	2ª PROSÓDIA (excl. “Síllaba”) 20 (=17,7%) termos
Consoante	Acento
Consoante africada	Constituintes prosódicos
Consoante alveolar	Entoação
Consoante dental	Entoação declarativa
Consoante fricativa	Entoação exclamativa
Consoante labial	Entoação imperativa
Consoante lateral	Entoação interrogativa
Consoante nasal	Entoação persuasiva
Consoante oclusiva	Frase fonológica
Consoante oral	Nível prosódico
Consoante palatal	Palavra prosódica
Consoante sonora	Pausa
Consoante surda	Pausa preenchida
Consoante velar	Pausa silenciosa
Consoante vibrante	Posição do acento
Ditongo	Propriedades prosódicas
Semivogal	Quantidade
Semivogal adiantada	Síllaba átona
Semivogal arredondada	Síllaba tónica
Semivogal nasal	Tom
Semivogal oral	
Semivogal recuada	
Tritongo	
Vogal	
Vogal adiantada	
Vogal alta	
Vogal arredondada	
Vogal baixa	
Vogal média	
Vogal nasal	
Vogal oral	
Vogal recuada	

3ª FONÉTICA ARTICULATÓRIA/ APARELHO FONADOR (excl. Classificação articulatória) 12 (=10,6%) termos	3ª FONÉTICA COMBINATÓRIA 11 (=9,8%) termos
Aparelho fonador Articuladores activos Articuladores passivos Caixas de ressonância do tracto vocal Cavidade bucal Cavidade nasal Cordas vocais Glote Laringe Modo de articulação Ponto de articulação Tracto vocal	Alteração de segmentos Assimilação Crase Dissimilação Ditongação Inserção de segmentos Metátese Nasalização Processos fonológicos Redução Supressão de segmentos
5ª FONÉTICA ACÚSTICA 9 (=8%) termos	5ª OUTRAS NOÇÕES 9 (=8%) termos
Altura Duração Energia Fonte de energia Fonte sonora Frequência fundamental Intensidade Onda sonora Som	Dissílabo Grupo consonântico Hiato Monossílabo Palavra aguda Palavra esdrúxula Palavra grave Polissílabo Trissílabo
7ª ESTRUTURAS SILÁBICAS 8 (=7,1%) termos	8ª FONOLOGIA 5 (=4,4%) termos
Ataque da sílaba Coda da sílaba Estrutura silábica Núcleo da sílaba Rima da sílaba Sílaba Sílaba aberta Sílaba fechada	Classe natural de sons Fonema Nível segmental Segmento Traço fonológico
8ª DEFINIÇÃO DAS PRÓPRIAS DISCIPLINAS 5 (=4,4%) termos	10ª FONÉTICA PERCEPTIVA 2 (=1,7%) termos
Fonética Fonética acústica Fonética articulatória Fonética perceptiva Fonologia	Aparelho auditivo Percepção de fala

Sendo a TLEBS um repositório, com carácter oficial (logo, normativo), de noções gramaticais e dos termos obrigatoriamente seguidos na documentação de trabalho e nos materiais autorizados para se lhes fazer referência no contexto da prática pedagógica (Portaria nº 1488/2004 do Ministério da Educação, de 24 de Dezembro de 2004, nº 2º), escolheram os seus organizadores repartir os termos incluídos por um conjunto de níveis temáticos previamente seleccionados, dos quais uma parte substancial corresponde às disciplinas tradicionais em que se subdivide a linguística (cf. o Anexo apenso à referida portaria, onde se verificará que a fonética e a fonologia correspondem à secção B1 de tal partição, por sua

vez subordinada ao capítulo B – “Linguística descritiva”). Dentro de cada um destes grupos temáticos, os termos respectivos são apresentados por ordem alfabética⁴.

Assim sendo, a tarefa de planejar a transmissão dos conteúdos inerentes à Terminologia aos estudantes do EBS (nos seus diversos ciclos e anos de escolaridade) parece ter sido deixada ao critério das equipas do Ministério da Educação a quem incumbe a actualização dos programas de Português/Língua Portuguesa, bem como aos autores dos manuais, gramáticas escolares e outros materiais de apoio e, finalmente, aos próprios professores da disciplina. A todos estes intervenientes do processo educativo caberá supostamente a responsabilidade de decidir, p. ex., qual o momento do percurso escolar em que os conceitos são apresentados e quais as relações a evidenciar entre determinados conceitos, assim como as perspectivas a adoptar relativamente a cada qual. A este respeito, seria desejável que tais escolhas fossem criteriosamente ponderadas em função de diversas variáveis, de entre as quais me permito salientar a definição da metodologia a adoptar e a identificação do momento mais adequado à transmissão de cada conteúdo (isto é, do “bom momento”, no dizer de Pinto (1998:37) na citação abaixo transcrita), não esquecendo também que, neste como noutros assuntos, o domínio e a consciencialização dos conceitos veiculados pelos termos deveriam sempre anteceder o domínio da metalinguagem que lhes faz referência.

Em suma, considero imprescindível que na passagem da reflexão à prática convocada pelo advento da TLEBS sejam tidas em conta as seguintes palavras da Professora Maria da Graça Pinto, bem como as observações que a este propósito a mesma autora partilhou com os participantes deste encontro e que se encontram expressas no seu texto publicado neste mesmo volume (Pinto, 2005):

“Em relação ao Português, nota-se frequentemente que o domínio da língua, quer oral quer escrita, é relegado para um plano secundário em favor de uma transmissão precoce – e não sei se, por vezes, mesmo despropositada – de conhecimentos relacionados com uma ou mais terminologias “meta qualquer coisa” (quantas vezes por força das modas) que, num primeiro momento, podem cair num perfeito vazio se a criança ainda não souber com exactidão a que se aplicam tais designações tão sofisticadas [...]. Que interesse representará transmitir a uma criança uma determinada metalinguagem, se ela ainda não domina a funcionalidade dos termos que integram a linguagem que usa todos os dias? [...]

[.....]

Não quero obviamente deixar transparecer com o acabado de expor [...] que a terminologia metalinguística não é importante. Ela é tão importante que o seu ensino exige mesmo que seja muito bem dominada pelo professor, que, graças à sua experiência, deve ter a capacidade e o bom senso de só transmitir tais conhecimentos quando achar que chegou o bom momento. Ora, o problema reside frequentemente em saber localizar com rigor no tempo esse bom momento. [...]

(Pinto, 1998:35-37)

Pelos motivos que acabo de apontar, é aceitável que existam, no domínio da fonética e da fonologia (como, de resto, em todos os restantes domínios gramaticais/linguísticos

⁴ Na portaria que homologa esta terminologia, não é adiantada qualquer explicação ou definição dos termos prescritos. Estes podem ser encontradas no documento electrónico distribuído com o intuito de publicar a TLEBS (vd. nota 1).

contemplados pela TLEBS), termos com graus de importância distintos, impondo-se, por conseguinte, uma necessidade de hierarquização e progressão dos mesmos, com um necessário discernimento, para cada nível escolar/etário do EBS, entre os termos mais nucleares e os termos mais secundários.

A respeito das noções de fonética e fonologia que, do conjunto dos 113 termos dessas duas áreas incluídos na TLEBS, poderão revestir-se de uma maior importância, também no trabalho anterior de Veloso & A. Rodrigues (2002:244-245) foram elencados aqueles que, no entender dos autores, se afiguram porventura como os mais prioritários no âmbito do EBS (sendo este estabelecimento de prioridades naturalmente sujeito a discussão e a reformulações de diversa ordem).

Uma vez mais, deixo aos especialistas que diariamente operam com os alunos do EBS a questão de planejar formas de pôr em prática o ensino das noções subjacentes aos termos de fonética e fonologia da TLEBS; neste contexto, novamente invoco o texto de S. Rodrigues (2005) publicado neste volume.

Centrar-me-ei então, nas páginas seguintes, numa reflexão mais demorada sobre alguns princípios estruturadores subjacentes ao conjunto de termos de fonética e fonologia contemplados pela TLEBS.

No âmbito de tal reflexão, abster-me-ei de tecer considerações de mínimo detalhe que tenham a ver com a inclusão ou a exclusão de determinadas entradas na lista de termos fonético-fonológicos ou com as respectivas definições.

Nestas observações, deixar-me-ei naturalmente conduzir pela minha formação de linguista. Com efeito, é da perspectiva de alguém que estuda o funcionamento de um módulo da gramática que dirijo estas notas, ciente de que um especialista de áreas como a didáctica ou a psicolinguística – para citar duas daquelas cujo contributo, nestas matérias, me parece absolutamente imprescindível – olharia para as mesmas questões com outra escala, partindo de outros ângulos e pressupostos e perseguindo outros objectivos.

* * *

Numa primeira leitura, este conjunto de termos, além de uma ampliação relativamente à NG1967, como já foi referido, apresenta-se como uma proposta globalmente equilibrada e adequada aos públicos a que se destina (com a ressalva, acima expressa, de que caberá a outras instâncias que não à própria Terminologia decidir sobre o momento e o contexto apropriados para a familiarização do destinatário final – o aluno – com as questões que ela permite trabalhar).

Um outro aspecto que me cabe aqui pôr em relevo é o da grande continuidade das propostas que esta lista de termos encerra relativamente ao entendimento tradicional que é habitualmente reservado a tais termos. De acordo com os “princípios estruturantes” da Terminologia delimitados pela própria portaria que aprova a TLEBS (Portaria nº 1488/2004 do Ministério da Educação, de 24/12, nº 3º, alínea e)), será de observar, nesta proposta, a “neutralidade paradigmática”, materializada em “conceitos operatórios representados como traduzindo zonas significativas de consenso” (*ibid.*).

Na lista de termos de fonética e fonologia integrados na TLEBS, este princípio parece respeitado na opção de se continuar a fazer apelo a designações tradicionais (e aos conceitos, igualmente estabelecidos pela tradição pedagógica, que tais designações pressupõem) como,

a título de exemplo, “dissílabo”, “palavra esdrúxula”, “vogal média”, “cordas vocais”, “entoação exclamativa”, entre outras.

Em certos casos – como, p. ex., quando são contemplados termos como “ditongo”, “tritongo” e “vogal nasal”, entre outros – acaba por ser reconhecida a existência de unidades ou entidades que certas descrições linguísticas recentes do português põem abertamente em causa ou acerca dos quais se procede, em tais descrições, a alguma forma de questionamento, como é patente em textos de investigação de autoria das próprias responsáveis deste capítulo da TLEBS (cf., para citar alguns estudos dos que mais directamente se relacionam com os termos apontados, as seguintes referências: Mateus & D’Andrade, 2000:15, 20-22, 48 e ss.; Freitas, 2001; Mateus *et al.*, 2003:993-994, 1045-1046, 1047-1049).

No entanto – apesar do debate e da controvérsia gerados na comunidade científica e a que as autoras da proposta não são alheias –, foi tomada a opção de se continuar a prescrever, para os conceitos de fonética e fonologia já contemplados pela NG1967, termos já firmados e estabelecidos por décadas de uma tradição pedagógica de alguma forma já cristalizada, em detrimento de termos mais recentes e que são objecto de discussão na comunidade dos linguistas.

Todavia, a par e sobre esse fundo de manutenção de importantes pontos de vista tradicionais, que de certa maneira retomam algumas das propostas da NG1967, torna-se importante reconhecer, por outro lado, que, no domínio em análise nesta apresentação, se incorporam avanços relevantes da fonética e da fonologia contemporâneas e que tornam a presença destes dois domínios de análise linguística na TLEBS mais sólida do ponto de vista teórico.

De entre estas inovações – que hoje, graças aos avanços da linguística (invocados no preâmbulo da Portaria nº 1488/2004 do Ministério da Educação, de 24 de Dezembro de 2004, como um dos desencadeadores da revisão da NG1967), se tornam absolutamente imprescindíveis na compreensão e na descrição da língua – salientaria, neste instante, os dois aspectos sobre que me deterei nas subsecções seguintes deste texto: a distinção entre nível fonético e nível fonológico (e, concomitantemente, a subdivisão da fonética nos seus ramos acústico, articulatório e perceptivo) e a importância concedida aos níveis prosódicos do plano fonológico da língua.

Nível fonético/Nível fonológico. Subdivisões da fonética

Como já foi referido, a TLEBS enquadra a fonética e a fonologia dentro do grande domínio da linguística descritiva (domínio B), no âmbito do subdomínio B1, o qual surge precisamente partilhado por ambas (“Fonética e fonologia”). Dentro do subdomínio B1, há, subsequentemente, lugar para a divisão em fonética (subdomínio B1.1) e fonologia (subdomínio B1.2). Por fim, dentro de cada um destes dois últimos subdomínios são contempladas outras subdivisões: assim, na fonética (B1.1) são criadas divisões distintas para a fonética articulatória, acústica e perceptiva, ao passo que no domínio da fonologia (B1.2) se abrem igualmente capítulos mais restritos (nível segmental, nível prosódico e processos fonológicos). Em cada uma destas divisões e subdivisões, a TLEBS inclui então uma lista de termos subdominados (os que foram reorganizados, de acordo com os critérios apresentados em 2, no Quadro 1).

Esta divisão, ausente da NG1967, reflecte a divisão da fonética e da fonologia nos seus diversos capítulos, tal como é transposta, p. ex., para obras didácticas actualizadas destinadas ao ensino superior, tais como, a título de exemplo e entre outras, as de Katamba (1989), Clark & Yallop (1990), Durand (1990), Carr (1993), Spencer (1996), Davenport & Hannahs (1998) ou Gussenhoven & Jacobs (2005).

Antes de mais, esta divisão entre um nível de estudo fonético e um nível de estudo fonológico traduz um dos pontos de partida epistemológicos mais enraizados na linguística moderna e que remonta a pelo menos o Círculo Linguístico de Praga e, dentro deste, mais especificamente, à obra de Troubetzkoy (1939). A sua incorporação na TLEBS materializa, a meu ver, uma actualização importante, estranhamente ausente da NG1967 (formulada mais de três décadas depois da actividade científica do Círculo Linguístico de Praga e cronologicamente próxima de toda a produção científica que se desenvolveu sob os auspícios da linguística estruturalista europeia e americana, onde essa divisão entre fonética e fonologia adquire uma grande relevância, como se torna patente em textos como os de Gleason (1955: caps. 16 e 17) e Martinet (1960: cap. 3), p. ex.): na verdade, no documento de 1967 é incluído, no capítulo III (“Outras nomenclaturas linguísticas”), um subcapítulo 1 intitulado “Fonética descritiva” onde, p. ex., sob a designação de “fonética” se inclui a classificação articulatória dos “fonemas” (sic) da língua e se cruzam indistintamente noções de fonética articulatória e de fonética histórica (cf. Portugal & Catarino (orgs.), 1973:181-182)

Complementarmente, esta actualização da TLEBS possibilita a sensibilização de professores e estudantes do EBS para a consciencialização da discrepância entre uma descrição teórica “cristalizada” da língua e a variabilidade extrema das suas realizações concretas.

Ainda ao nível desta clarificação de níveis, sublinho que, ao contrário do que acontece com a exposição das noções de outros capítulos da gramática incluídos na TLEBS, as próprias designações das duas disciplinas – **fonética** e **fonologia** –, bem como as das suas subdivisões (como “fonética articulatória”, “fonética acústica”, etc.), são objecto de definição na base de dados electrónica que divulga a Terminologia⁵.

Por fim, a um outro nível, salientarei que, relativamente à NG1967, a introdução de noções dos domínios da fonética acústica e perceptiva – mesmo que não os desenvolvendo profundamente (vd. Quadro 1) – traz a esta proposta de trabalho um enriquecimento e uma actualização muito importantes.

⁵ Vd. nota 1 para a referência da versão electrónica consultada. As definições de fonética e fonologia encontradas na referida base de dados electrónica são as seguintes:

- **Fonética**: “Ciência que estuda as características físicas, articulatórias, acústicas e perceptivas da produção e percepção dos sons da fala, fornecendo métodos para a sua descrição e classificação. A fonética divide-se em três grandes ramos: fonética articulatória, fonética acústica e fonética perceptiva ou auditiva.” [Cada um destes ramos é também posteriormente objecto de uma definição própria.]:

- **Fonologia**: “Ramo da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisado em termos de fonemas e traços distintivos ou quaisquer outras unidades.”

Níveis prosódicos

Após o denominado “modelo standard” da fonologia generativa – estabelecido por Chomsky & Halle (1968) e adaptado ao português europeu em Mateus (1975) –, um dos grandes avanços da fonologia consistiu na demonstração de que os fenómenos fonológicos da língua não se cingem de forma estrita a uma sucessão unilinear de segmentos. Pelo contrário, o nível dessa sucessão é apenas um de entre vários níveis; noutros níveis, unidades (infra e suprasegmentais) ancoradas aos segmentos mas independentes destes e regidas por princípios próprios dispõem-se em estruturas complexas e hierarquizadas que à fonologia enquanto disciplina linguística cabe identificar, determinar, descrever e explicar. Por outras palavras, e fazendo apelo a expressões correntes em teoria fonológica, aos modelos lineares (como o da fonologia estruturalista e o modelo de Chomsky & Halle, 1968) suceder-se-ão, posteriormente, os modelos *não-lineares* ou *multilineares*. O trajecto da fonologia dos modelos “clássicos” estritamente unilineares até aos modelos multilineares, sustentado em obras como Goldsmith (1979; 1990), p. ex., encontra-se explanado e contextualizado em textos introdutórios como Katamba (1989: caps. 4, 9, 10, 11 e 12), Durand (1990: caps. 5-8), Laks & Plénat (1993), Spencer (1996: cap. 5), Davenport & Hannahs (1998: cap. 9) e Gussenhoven & Jacobs (2005: caps. 8-15)⁶.

Entre as consequências deste “enriquecimento das estruturas” estudadas pela fonologia (cf. Davenport & Hannahs, 1998: 130-133), surge naturalmente o incremento do interesse pelos denominados “níveis prosódicos” (ou “suprasegmentais”) do plano fonológico das gramáticas, nos quais se inclui o estudo de questões como as estruturas silábicas, os contornos entoacionais, o acento de palavra, a estruturação prosódica dos enunciados, etc.⁷

Nos termos de fonética e fonologia da TLEBS, verifica-se que algum contributo desses avanços da fonologia contemporânea é retirado e, sujeito a uma adaptação em função dos propósitos que esta Terminologia procura servir, integrado na proposta de prática pedagógica a que ela pretende dar origem.

Como acima afirmei, uma das subdivisões da fonologia é precisamente a que contempla a existência dos níveis prosódicos (secção B1.2.2 da TLEBS: “Nível prosódico”), sendo aí feita referência a questões como as propriedades suprasegmentais *altura*, *duração*, *intensidade*, *tom* e *quantidade*, aspectos da constituição interna da sílaba em português, unidades prosódicas complexas e acento lexical, p. ex. (aspectos ausentes da NG1967).

Olhando ao Quadro 1, observa-se precisamente que, de acordo com a categorização que propus na secção 2 do texto, as noções de **prosódia** e as relativas às **estruturas silábicas** somam, em conjunto, um total de 28 termos (=24,8% dos termos da TLEBS).

⁶ Cf. também, a um nível mais avançado, textos como os reunidos em Goldsmith (ed., 1995; ed., 1999).

⁷ Para uma aplicação ao português deste tipo de estudos, cf. Pereira, Mata & Freitas (1992), Pereira (1999), Vigário (1998; 2003) e Frota (2000), bem como os capítulos 26.1-26.3 de Mateus *et al.* (2003).

3 – OBSERVAÇÕES FINAIS

Como já foi dito em diversas passagens deste texto, considero que a lista de entradas de fonética e fonologia da TLEBS representa um avanço significativo relativamente à NG1967, quer em termos quantitativos, quer em termos da sua adequação aos desenvolvimentos mais recentes da linguística enquanto ramo do saber (mantendo porém, como também foi referido, continuidades importantes relativamente às “zonas significativas de consenso” que, segundo os objectivos legalmente fixados para a TLEBS – vd. Portaria nº 1488/2004 do Ministério da Educação, de 24/12/2004, nº 3º, alínea e) –, devem ser mantidos).

Creio que este subconjunto das noções de fonética e fonologia da TLEBS – como, de resto, a totalidade desse documento – pode (e deve) ser encarado como um ponto de partida para práticas pedagógicas revistas e actualizadas. Por outras palavras: mais do que um mero documento legal, ou um repositório terminológico normativo (valências que a TLEBS naturalmente encerra na sua própria génese), esta nova terminologia pode constituir-se como um “desinquietador” que porá em relevo a necessidade de actualização científica dos docentes de PLM nos diversos ciclos do EBS.

A este respeito, gostaria de terminar estas minhas observações enfatizando que, nesse esforço de actualização científica dos professores em causa, a linguística deterá uma importância não negligenciável. Pedindo emprestadas as palavras com que a Professora Fernanda Irene Fonseca terminou a sua alocução introdutória a um congresso realizado nesta mesma Faculdade em 2000 a propósito do papel da linguística na formação do professor de português, subscreveria, neste final da minha intervenção, o ponto de vista de que a este domínio disciplinar cabe um papel relevante na formação de “[...] professores de Português competentes e motivados, criando e desenvolvendo nos estudantes em formação inicial a capacidade e o gosto de estudar a língua – condição determinante da capacidade e do gosto de a ensinar” (Fonseca, 2001:25).

AGRADECIMENTOS

Agradeço às organizadoras deste encontro, Professoras Doutoradas Olívia Figueiredo e Isabel Margarida Duarte, o convite que me dirigiram para apresentar esta comunicação e, subsequentemente, a oportunidade que me deram de agora publicar o presente texto.

À Professora Doutora Maria da Graça Castro Pinto, fico muito reconhecido pela sua leitura de uma primeira versão deste texto. Agradeço-lhe também que me tenha facultado a leitura de uma primeira versão do texto da sua comunicação também publicado neste volume, o que em muito me ajudou a clarificar algumas ideias que quis verter para esta minha contribuição.

Agradeço à Dr^a Sónia Rodrigues a oportunidade que me concedeu de ler em primeira mão os excelentes materiais que preparou para a sessão que, integrada no programa do encontro, complementou a minha participação no mesmo. Fico-lhe igualmente grato por me ter permitido ler, antes da publicação neste volume, o texto final da sua comunicação.

REFERÊNCIAS

- CARR, PHILIP (1993) – *Phonology*. London, Macmillan.
- CASTRO, RUI VIEIRA DE (2001) – “A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos”, in FONSECA, FERNANDA IRENE; DUARTE, ISABEL MARGARIDA; FIGUEIREDO, OLÍVIA (orgs., 2001) – *A Linguística na Formação de Português*. Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 201-237.
- CHOMSKY, NOAM; HALLE, MORRIS (1968) – *The Sound Pattern of English*. New York, Harper & Row.
- CLARK, JOHN; YALLOP, COLIN (1990) – *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Oxford, Basil Blackwell.
- DAVENPORT, MIKE; HANNAHS, S. J. (1998) – *Introducing Phonetics and Phonology*. London, Arnold.
- DURAND, JACQUES (1990) – *Generative and Non-Linear Phonology*. London, Longman.
- FONSECA, FERNANDA IRENE (2001) – “Linguística Aplicada ou Linguística Aplicável?”, in FONSECA, FERNANDA IRENE; DUARTE, ISABEL MARGARIDA; FIGUEIREDO, OLÍVIA (orgs., 2001) – *A Linguística na Formação de Português*. Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 15-26.
- FREITAS, MARIA JOÃO (2001) – “Os ping[w]ins são diferentes dos c[w]elhos? Questões sobre oclusivas velares, semivogais e arredondamentos na aquisição do português europeu”, in *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra, 28-30 de Setembro de 2000)*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 213-225.
- FROTA, SÓNIA (2000) – *Prosody and Focus in European Portuguese. Phonological Phrasing and Intonation*. New York/London, Garland.
- GLEASON JR., H. A. (1955) – *An Introduction to Descriptive Linguistics*. Trad. port. de J. Pingelo: *Introdução à Linguística Descritiva*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed., 1985.
- GOLDSMITH, JOHN (1979) – “The Aims of Autosegmental Phonology”, in DINNSEN, D. (ed., 1979) – *Current Approaches to Phonological Theory*. Bloomington, Indiana University Press, pp. 202-222. [Tradução portuguesa de A. Villalva: “Os objectivos da Fonologia Autosegmental”, in MATEUS, MARIA HELENA MIRA; VILLALVA, Alina (orgs., 1985) – *Novas Perspectivas em Fonologia*. Lisboa, Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 295-337.]
- GOLDSMITH, JOHN A. (1990) – *Autosegmental and Metrical Phonology*. Oxford/Cambridge (Mass.), Basil Blackwell.
- GOLDSMITH, JOHN A. (ed., 1995) – *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge (Mass.)/Oxford, Blackwell.
- GOLDSMITH, JOHN A. (ed., 1999) – *Phonological Theory. The Essential Readings*. Malden (Mass.)/Oxford, Blackwell.
- GUSSENHOVEN, CARLOS; JACOBS, HAIKE (2005) – *Understanding Phonology*. London, Hodder Arnold. 2.ª edição.
- KATAMBA, FRANCIS (1989) – *An Introduction to Phonology*. London/New York, Longman. 5.ª impressão, 1993.
- LAKS, BERNARD; PLÉNAT, MARC (1993) – “L’objet de la phonologie. Les objets phonologiques”, in LAKS, BERNARD; PLÉNAT, MARC (dirs., 1993) – *De natura sonorum. Essais de phonologie*. Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 5-22.

- MARTINET, ANDRÉ (1960) – *Éléments de Linguistique Générale*. Trad. port. de J. Morais Barbosa: *Elementos de Linguística Geral*. Lisboa, Sá da Costa, 10ª ed., 1985.
- MATEUS, MARIA HELENA MIRA (1975) – *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Lisboa, Centro de Estudos Filológicos [2ª ed.: INIC, 1982].
- MATEUS, MARIA HELENA MIRA; BRITO, ANA MARIA; DUARTE, INÊS; FARIA, ISABEL HUB; FROTA, SÓNIA; MATOS, GABRIELA; OLIVEIRA, FÁTIMA; VIGÁRIO, MARINA; VILLALVA, ALINA (2003) – *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Caminho, 5ª ed., rev. e aum.
- MATEUS, MARIA HELENA; ANDRADE, ERNESTO D' (2000) – *The Phonology of Portuguese*. Oxford, Oxford University Press.
- PEREIRA, MARIA ISABEL PIRES (1999) – *O Acento de Palavra em Português. Uma Análise Métrica*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (policopiada).
- PEREIRA, ISABEL; MATA, ANA ISABEL; FREITAS, MARIA JOÃO (1992) – *Estudos em Prosódia*. Lisboa, Colibri.
- PINTO, MARIA DA GRAÇA L. CASTRO (1998) – *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto, Porto Editora.
- PINTO, MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO (2005) – “A Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: Os pilares de uma ponte em construção”. Comunicação apresentada ao *Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 e 13 de Setembro de 2005. Publicado neste mesmo volume de Actas.
- PORTUGAL, JOAQUIM SIMÃO; CATARINO, MANUEL FRANCISCO (orgs., 1973) – *Auto da Alma (Gil Vicente). Sonetos e Canções (Camões). Com a Nova Nomenclatura Gramatical Portuguesa e Acentuação Oficial Preceituada. Para o 3º ano liceal*. Porto, Porto Editora.
- RODRIGUES, SÓNIA VALENTE (2005) – “Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização”. Comunicação apresentada ao *Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 e 13 de Setembro de 2005. Publicado neste mesmo volume de Actas.
- SPENCER, ANDREW (1996) – *Phonology*. Oxford, Blackwell.
- TROUBETZKOY, NIKOLAI S. (1939) – *Grundzüge der Phonologie*. Trad. fr. de J. Cantineau: *Principes de Phonologie*. Paris, Klincksieck, 1976 [nouveau tirage corrigé].
- VELOSO, JOÃO; RODRIGUES, ALEXANDRA SOARES (2002) – “A presença da fonética e da fonologia no ensino do Português (ensino básico e secundário): Algumas considerações preliminares”, in DUARTE, ISABEL MARGARIDA; BARBOSA, JOAQUIM; MATOS, SÉRGIO; HÜSGEN, THOMAS (orgs., 2002) – *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto (Porto, 22-24 de Novembro de 2001)*. Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, vol. 1, pp. 231-246.
- VIGÁRIO, MARINA CLÁUDIA (1998) – *Aspectos da Prosódia do Português Europeu. Estruturas com Advérbios de Exclusão e Negação Frásica*. Braga, Universidade do Minho.
- VIGÁRIO, MARINA (2003) – *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO

SÓNIA VALENTE RODRIGUES
Faculdade de Letras do Porto
Centro de Linguística do Porto
<http://web.lettras.up.pt/srodrigues>
svrodrigues@sapo.pt

1. Introdução

A introdução de conceitos de fonética e de fonologia no ensino básico e no ensino secundário tem sido defendida por alguns autores (Reis & Adragão 1992, Veloso & Rodrigues 2002) como fundamental para o ensino-aprendizagem da língua materna, em domínios tão concretos como o da ortografia, da evolução fonética da língua, das relações lexicais, dos recursos estilísticos, da versificação. No domínio da ortografia, são úteis noções como as de relação som-grafia (plano fónico e plano escrito de representação da língua), fonética articulatória e classificação dos sons para a resolução de *erros fonéticos* (ex.: “nesa”, para “mesa”) e de *erros de uso* (ex.: “centado”, para “sentado”). No estudo da evolução fonética da língua, a partir de palavras em que ocorram processos de evolução fonética, intervêm noções como as de produção e classificação dos sons da fala, relações de proximidade e distância dos fonemas da língua e de processos fonológicos (inserção, supressão e alteração de segmentos, metátese). Quanto a relações lexicais, como a homofonia e a homografia, intervêm noções como a da relação escrita / som (a realização de alguns sons através de diferentes formas gráficas). Na compreensão dos recursos estilísticos de ordem fonética ou rítmica, como por exemplo a aliteração em [s], intervêm noções como a relação escrita / som (a realização do som [s] através das grafias “s”, “ss”, “c” e “ç”). No domínio da versificação, por exemplo, na rima, quando existem palavras com terminações gráficas idênticas mas que não rimam entre si, como “cego” e “sossego”, intervêm noções como a das diferenças entre som e escrita e instrumentos como a transcrição fonética.

No entanto, apesar de se reconhecer a vantagem e a utilidade da mobilização de conceitos de fonética e fonologia para o ensino-aprendizagem dos diferentes domínios da língua materna, é um facto que essa área do conhecimento linguístico possui uma expressão pouco significativa nos programas de língua portuguesa e uma implantação de fraca visibilidade na prática lectiva dos professores.

Por um lado, o texto programático regulador do processo de ensino-aprendizagem para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário¹, no que diz respeito aos

¹ Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico, *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem - Ensino Básico, 3.º ciclo*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996 (5.ª edição), Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, *Programa de Língua Portuguesa – 10., 11.º e 12.º anos – cursos gerais e cursos tecnológicos – formação geral*, Lisboa, 2001/2002.

conteúdos obrigatórios, recobre uma área reduzida de trabalho explícito de conceitos de fonética e fonologia². No ensino básico o trabalho deverá ser orientado para: o reconhecimento, em contextos, de «algumas particularidades da linguagem de determinadas regiões (variedade portuguesa/variedade brasileira)» (7.º ano de escolaridade); o reconhecimento, pela linguagem, de «diferentes contextos de comunicação (norma/registos)» (8.º ano de escolaridade); a descoberta, a partir do contexto, de «algumas formas históricas ou recentes de mudança da língua (evolução semântica e fonética)», através da observação em palavras em «que ocorram alguns processos de evolução fonética (acrescentamento, supressão e mudança de fonemas)» (9.º ano de escolaridade). No ensino secundário, os conteúdos, circunscritos à área da fonologia, são: as propriedades prosódicas (altura, duração, intensidade) e os constituintes prosódicos, no âmbito dos quais se indica como conteúdo explícito a frase fonológica incluindo a entoação (declarativa; interrogativa; imperativa; exclamativa; persuasiva) e a pausa (silenciosa; preenchida) – no 10.º ano de escolaridade; os processos fonológicos, como a inserção, a supressão e a alteração de segmentos, - no 11.º ano de escolaridade.

Por outro lado, a invisibilidade da fonética e fonologia no discurso didáctico³ parece dever-se a alguns preconceitos relacionados com a natureza algo abstracta dos conceitos, com o grau de dificuldade com que o ensino e a aprendizagem desses conceitos se poderão confrontar, com o não reconhecimento da utilidade desses conceitos no ensino-aprendizagem de outros conteúdos programáticos. Qualquer que seja a razão, não podemos deixar de reconhecer que a fonética e a fonologia se tem mantido, na prática lectiva, num lugar de sombra e de invisibilidade.

O facto de emergir agora desse lugar de invisibilidade, até com um certo carácter de urgência, deve-se à introdução da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS)⁴, na prática lectiva das escolas de ensino básico e secundário, que

² Esta situação mantém-se inalterada há muitos anos. Em 1992, Reis & Adragão registavam: «O ensino dos sons da língua, quer na sua vertente física quer no seu valor significativo, nunca foi particularmente integrado na gramática do ensino geral. Embora a maior parte de compêndios escolares de gramática portuguesa se inicie com um capítulo sobre fonética, a verdade é que nem os programas lhe concedem grande importância.» (p. 65)

³ Veloso & Rodrigues 2002, após o levantamento do tratamento dado às questões de fonética e fonologia nos programas e gramáticas escolares, concluem: «(...) a fonética e a fonologia, embora objecto de uma atenção mais escassa do que aquela que é reservada, nos programas e nas gramáticas escolares, a aspectos como a morfologia e a sintaxe – o que leva mesmo algumas das gramáticas analisadas a explicitamente considerarem a fonética e a fonologia um domínio “menor” o estudo da língua, como dissemos -, estão presentes, de forma esparsa e mais ou menos implícita, ao longo das várias etapas do ensino pré-universitário do português, quer através do tratamento directo de certas questões destes dois domínios de análise linguística, quer através do seu tratamento indirecto. Esta constatação (...) sugere a grande necessidade de se tomar mais visível e de se sistematizar de forma mais evidente e mais deliberada essa presença da fonética e da fonologia nos níveis de ensino aqui considerados.» (2002: 243)

⁴ A Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, oficializa a adopção, «a título de experiência pedagógica», da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, fixando por um período de três anos lectivos a duração dessa experiência «com a finalidade de ser um instrumento de 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.»

vem tornar obrigatória a *aplicação*⁵ de conceitos de fonética e fonologia ao ensino da língua materna.

O presente trabalho apresenta, a título exemplificativo, propostas de didactização de alguns conceitos de fonética e fonologia e de variação e normalização linguística que integram o elenco da TLEBS, usada aqui como ferramenta de trabalho e como referencial a par dos programas de língua portuguesa do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com os quais se articula. Estas propostas, às quais se entendeu aplicar a designação de «modos de operacionalização», mais do que «receitas» ou «instruções de uso», pretendem constituir o ponto de partida para algumas reflexões acerca da aplicabilidade e da adequação dos conceitos de fonética e de fonologia ao ensino da língua materna em diferentes graus de ensino (básico e secundário). Procuraremos, assim, desfazer os preconceitos (falta de atractividade, dificuldade e inutilidade) que subjazem à resistência em estudar a fonética e a fonologia no ensino básico e secundário, mostrar a possibilidade de articulação dos conceitos de fonética e fonologia com os diferentes domínios do ensino da língua materna (ouvir/falar, ler, reflectir sobre o funcionamento da língua), demonstrar a produtividade da mobilização de conceitos como a distinção entre fone (som) e grafema e de instrumentos como a transcrição fonética.

2. A fonética e a fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização

2.1. Os pressupostos pedagógico-didácticos

Os percursos didácticos que se apresentam neste ponto assentam num conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que convém explicitar.

Em primeiro lugar, defende-se que a aula de Português/Língua Portuguesa deve assumir a sua especificidade de aula de língua, constituindo um espaço onde se deveria «insistir fortemente na prática oral e escrita da língua portuguesa.», como alerta Maria da Graça Pinto. A não ser assim, no entender desta especialista, «essas aulas – ditas de Língua Portuguesa/Português – acabam por atingir os mesmos objectivos linguísticos das de outras disciplinas.» (Pinto 1998: 91)

⁵ Utilizamos este conceito de acordo com o sentido que lhe é atribuído por Fernanda Irene Fonseca: «Não rejeito liminarmente que se utilize o conceito de “aplicação” no âmbito das Ciências Humanas; o que me parece inaceitável é que se lhe atribua o mesmo sentido que tem noutros domínios científicos. Quando estão em causa processos humanos e sociais, pode falar-se de “aplicação”, é evidente, no sentido geral de existência de relações entre a pesquisa teórica e determinados campos de acção prática em que essa pesquisa pode ter interferência. Mas essa interferência não é, como no caso da tecnologia, feita através da criação de produtos (...) que podem ser usados sem que o utilizador tome consciência de soluções para os seus problemas. (...) a relação entre a Linguística e o ensino da língua não pode ser entendida com base num conceito de “aplicação” a que subjaz uma nítida separação entre o conhecimento científico produzido e/ou assimilado individualmente e a utilização anónima, massificada e não consciente de resultados desse conhecimento. (...) Quando estão em causa saberes e actuações que têm como objecto fenómenos humanos, como é o caso da língua e do seu ensino, é mais adequado, em vez de falar de “aplicação”, dizer que se trata de estabelecer relações dinâmicas entre a teoria e a prática, de abrir um espaço intermédio em que a reflexão se orienta para a acção; ou, usando uma metáfora, de construir pontes entre a reflexão e a acção, pontes que possam ser atravessadas nos dois sentidos.» (2000: 13-14)

Essa especificidade deriva ainda de um outro factor, no entender de Fernanda Irene Fonseca: o de se instituir a língua materna como objecto de conhecimento, sobre o qual recaem práticas de análise e de construção de saber. Neste sentido preconiza-se uma pedagogia da língua materna que «não pode (...) quedar-se nos usos transparentes ou transitivos característicos da comunicação habitual. Deve ter também em conta os usos em que a língua, flectindo-se sobre si própria, se *opacifica* e se torna visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa motivação em que o motivo de interesse é a própria língua, instituída em objecto de estudo e análise e também de fruição.» (Fonseca 1994: 121).

Tendo em conta estes pressupostos, caberá ao professor criar situações de ensino-aprendizagem que conduzam o aluno, através de uma pedagogia da descoberta e da prática de actividades de análise, para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

As situações de ensino-aprendizagem que aqui se propõem assumem a forma de questionários escritos que procuram respeitar princípios metodológicos como:

- a detecção de regularidades da língua a partir de situações de uso com um percurso que parte da análise textual, se centra depois num trabalho oficial de treino sistemático de conhecimento linguístico e regressa de novo ao texto/discurso;
- a articulação dos diferentes domínios do ensino da língua materna (ouvir/falar, ler, escrever e reflectir sobre o funcionamento da língua);
- a integração do trabalho gramatical em unidades didácticas dedicadas a conteúdos programáticos próprios da leitura.

2.2. Os percursos didácticos

Justificado que está o ensino-aprendizagem de conceitos de fonética e de fonologia nos ensinos básico e secundário, quer como instrumento para a compreensão de outras noções, quer como objecto de conhecimento, chegou agora o momento de sugerir percursos didácticos que tomam duas direcções: uns tomarão por referência os conteúdos de fonética e de fonologia para ensino explícito obrigatório, dado que constam dos programas de língua portuguesa; outros, mobilizarão conceitos e instrumentos de fonética e de fonologia presentes na Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário integrando-os no ensino-aprendizagem de outros conteúdos programáticos como os recursos expressivos e o texto publicitário, entre outros.

Estes percursos didácticos tomam a forma de guiões de trabalho escritos dirigidos aos alunos para o estudo de três aspectos da língua: as relações lexicais entre as palavras, mais especificamente, a homofonia, os recursos estilísticos de natureza fónica, concretamente a aliteração, e a audição de gravações para sistematização das características da língua falada e das variações dialectais do Português. A reflexão sobre estes aspectos da língua surge integrada no trabalho de leitura, de oralidade e de escrita, própria da aula de Português.

2.2.1. A fonética e a fonologia no estudo da homofonia

FICHA 1

OBJECTIVO: analisar, com os alunos do 7.º ano de escolaridade, as relações que se estabelecem entre o som e a escrita do português, partindo da ideia de que, na língua portuguesa, a forma ortográfica é independente da forma fónica.

UTILIDADE

Ter consciência da relação independente que se estabelece, em Português, entre o som e a escrita das palavras pode ajudar a resolver alguns tipos de erros ortográficos e a tomar consciência de alguns jogos de palavras.

TEXTO 1


Qual é a sua **dúvida?!**

à ou há?

vêm ou vêm?

PRONTUÁRIO
da LÍNGUA PORTUGUESA

Para escrever correctamente

 PORTO EDITORA

Como lembra M.ª Raquel Delgado-Martins, «A escrita, na transposição de fonema para grafema, exige o estabelecimento de uma relação quase sempre não-unívoca entre o oral e o escrito. Assim, um fonema pode corresponder a vários grafemas e um mesmo grafema pode corresponder a vários fonemas da língua.» (1992: 12). O anúncio publicitário ao lado mostra bem como, por vezes, surgem dúvidas acerca da forma ortográfica a que corresponde o som que se ouve.

FICHA DE TRABALHO

1. Observa, com atenção, os esquemas que a seguir apresentados contendo exemplos de casos em que não existe correspondência exclusiva entre o “som” (fone) e a “letra”.

Relação [s]: <s>, <ss>, <c>, <ç>, <cc>, <ccç>, <pc>, <pç>, <x>¹

[s]								
letra s	letra s + s	letra c	letra c + cedilha	letra c + c	letra c + c + cedilha	letra p + c	letra p + c + cedilha	letra x
con <u>so</u> erto se <u>l</u> ar so <u>mb</u> ra	ass <u>ar</u> osso ass <u>al</u> to pass <u>o</u>	con <u>so</u> erto c <u>in</u> to ce <u>l</u> a c <u>ir</u> co c <u>er</u> to	ca <u>ç</u> ar a <u>ç</u> ucar tra <u>ç</u> ar pa <u>ç</u> o	acc <u>io</u> nar	ac <u>ç</u> ão	ex <u>ce</u> p <u>ç</u> ional	ex <u>ce</u> p <u>ç</u> ão	auxí <u>l</u> io máx <u>im</u> o sint <u>ax</u> e

ESQUEMA 1

Relação [z]: <z>, <ç>, <x>

[z]		
letra z	letra s	letra x
co <u>z</u> er	co <u>s</u> er	éx <u>it</u> o ex <u>am</u> e

ESQUEMA 2

Relação [i]: <i>, <e>

[i]	
letra i	letra e
pi <u>an</u> o pi <u>ã</u> o	mar <u>mo</u> re <u>o</u> ma <u>rm</u> o <u>õ</u> e

ESQUEMA 3

¹ Os exemplos dos esquemas 1, 2 e 3 são extraídos de Barroso 1999.

1.1. Explica a razão pela qual algumas palavras aparecem assinaladas com a mesma cor (rosa, amarelo, verde).

2. Na lista de palavras que se segue, sublinha os grafemas ou dígrafos que representam o som [s]:

caça, pássaro, saco, cerca, sangue, massacre, passeio, excursão, casa, faisão, perdiz, raposa, mesa, refeição, assado, convívio, discussão

*3. Na lista de palavras que se segue, sublinha os grafemas ou dígrafos que representam o som [z]:

exame, zoologia, desenho, zebra, azar, exigente, preguiçoso, exercício, saber, aprendiz, escola, exacto, persistente, aprendizes, gazela, bisonte

*4. Faça a correspondência entre a coluna das palavras e a das transcrições fonéticas correspondentes.

1. mala	a. ['masimu]
2. lição	b. ['gɛRɐ]
3. botões	c. ['fiʒɐ]
4. carro	d. ['malɐ]
5. guerra	e. [li'sew]
6. fisga	f. ['kaRu]
7. máximo	g. [bu'tõj]

5. Assinale, na lista de palavras apresentada a seguir, aquelas que possuem mais letras do que fonemas.

mesa
caneta
acção
computador
folha
chapéu

<input type="checkbox"/>

* Exercício extraído de Duarte 2000: 255 (com adaptação).

* Exercício extraído de Duarte 2000: 255 (com adaptação).

6. Assinala, na lista de palavras apresentada de seguida, aquela em que o número de letras é igual ao número de fonemas.

cantar
flores
excepção
chuva
amanhã

136

7. Assinala, na lista de palavras apresentada de seguida, aquela em que a letra em itálico e a letra a negrito *o* é realizada como vogal aberta.

vaso
flor
ponte
folhagem
folga

2. Faz a análise sintáctica das duas frases a seguir indicadas.

- a) Com esta promoção, Uzo é o tarifário mais baixo.
b) Com este cartão, uso o tarifário mais baixo.

Nota informativa

Algumas palavras do texto acima transcrito relacionam-se entre si porque se pronunciam da mesma maneira, embora tenham uma forma gráfica diferente. É o caso de “Uzo” (marca do produto) e “uso” (nome comum).

Estas palavras que têm significados diferentes, formas gráficas diferentes e formas fónicas (sons) idênticas são conhecidas por **homófonas**.

Assim, *asso* e *aço*, palavras, que têm significados diferentes e são escritas de modo diferente, têm o mesmo som: [asu]. Vamos ver outros exemplos.

Forma gráfica	Transcrição fonética	Forma gráfica	Transcrição fonética
asso aço	[asu]	passo paço	[pasu]
assento acento	[esētu]	nós noz	[noʃ]

PARTE II

1. Lê, em voz alta, as palavras *asa* e *assa*.

1.1. Escreve, à frente de cada uma das transcrições fonéticas, as palavras correspondentes.

[asə] _____
[azə] _____

1.2. Será que estas palavras são homófonas? Justifica a tua resposta.

2. Lê a primeira estrofe do poema “Fala!” de Alexandre O’Neill:

Fala a sério e fala no gozo
fá-la p’la calada e fala claro
fala deveras saboroso
fala barato e fala caro

2.1. Identifica as palavras homófonas.

2.2. Faz a sua transcrição fonética.

TEXTO 2

Atracção às 4 rodas.

FORESTER
Este é Magnético

SUBARU

FICHA DE TRABALHO

PARTE I

1. Identifica o *slogan* do anúncio que acabaste de ler, transcrevendo-o.
2. O *slogan* joga com a palavra “atracção” que está relacionada com uma outra palavra que aparece no texto.
 - 2.1. Identifica essa outra palavra com a qual se relaciona o termo “atracção”¹.
 - 2.2. Indica o tipo de relação que se estabelece entre esses dois termos.

¹ O jogo de som que se pode estabelecer entre o termo “atracção” e a expressão “a tracção”, nos enunciados «atracção às 4 rodas» e «a tracção às quatro rodas», funda-se na relação entre a palavra morfológica (“atracção”) e a palavra prosódica (“a tracção”). Para a definição de *palavra prosódica* ver Mateus 2003 e 2005.

PARTE II

1. Nas entradas de dicionário a seguir apresentadas, falta o vocábulo correspondente.

1. 1 Depois de leres e de confrontares os dois excertos, escreve, no espaço deixado em aberto, a palavra a que cada um corresponde.

(a) _____ [iməɾʒiɾ].v. (Do lat. *emergĕre*). 1. Aparecer à superfície, um corpo que está mergulhado no interior de um líquido ou de um fluido; vir à tona. (...)

(b) _____ [iməɾʒiɾ].v. (Do lat. *immergĕre*). 1. Mergulhar num líquido. (...)

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea,
Academia das Ciências de Lisboa

1.2. Constrói duas frases, uma com cada uma das palavras homófonas usadas.

2. Preenche a tabela, de acordo com o exemplo, tendo em conta a lista de frases a seguir apresentada.

1. O livro de que te falei foi publicado há cerca de um mês.
2. Ele detesta peixe cozido.
3. Essa palavra tem um acento circunflexo.
4. Há vários dias que tento falar contigo pelo telefone, mas sem sucesso.
5. Tivemos uma longa conversa acerca de ti.
6. Esse não é o melhor assento para a bicicleta.
7. Ele foi à livraria ontem.
8. Este botão não estava bem cosido.

PALAVRAS HOMÓFONAS [N.º DA FRASE]	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	SIGNIFICADO
Há (4)	[a]	3.ª p. sing. presente do indicativo do verbo haver
À (7)	[a]	contração da preposição a com o artigo definido a

3. Assinala a alínea que contém as palavras que preenchem correctamente os espaços vazios do período a seguir apresentado.

Portugal é um país que acolhe com simpatia os _____, provenientes dos vários continentes, porque durante muitas décadas foi um país de _____, espalhados por todos os cantos do mundo. A _____ é agora um assunto de grande actualidade no nosso país.

- a) emigrantes – imigrantes – imigração
- b) imigrantes – emigrantes – imigração
- c) emigrantes – imigrantes - emigração

141

4. Encontra para cada uma das palavras a seguir indicadas a sua correspondente homófona.

- a) roído – _____
- b) peão – _____
- c) viagem – _____
- d) traz – _____

TEXTO 3

Professor – (...) A circulação... Qual é a artéria mais importante que o menino conhece?

Tonecas – A artéria mais importante que eu conheço é a Rua do Ouro...

Professor – Que disparate, menino!... Eu refiro-me às artérias vasos...

Tonecas – Ah! Artérias com vasos... com vasos... só se for na Rua do Jardim do Regedor... Afé que deve haver vasos... No Jardim...

Professor – Não diga mais asneiras!... A artéria mais importante do corpo humano é a aorta... Percebeu?...

Tonecas – Ó senhor professor: mas na horta não há vasos... Há couves, nabiças, ervilhas...

José de Oliveira Cosme, *As lições do Tonecas*,
Lisboa, Livrolândia, 1988, pp.100-101

FICHA DE TRABALHO

1. O diálogo que se estabelece entre o professor e o Tonecas é divertido e provoca o riso.

1.1. Identifica os processos usados pelo autor para causar o riso.

2. Lê, com atenção, as frases A e B a seguir apresentadas.

A = Aorta é a artéria mais importante do corpo humano.

B = A horta está cheia de couves, nabiças, ervilhas...

2.1. Indica o tipo de relação que se estabelece entre os termos sublinhados nas frases A e B.

2.2.2. A fonética e a fonologia no estudo da aliteração

FICHA 3

OBJECTIVO: reconhecer a aliteração como processo estilístico que reforça as sugestões auditivas da narração literária, no estudo do episódio da Batalha de Aljubarrota, d' *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, no 9.º ano de escolaridade.

REQUISITOS

- (i) Classificar os sons de acordo com as suas propriedades articulatórias;
- (ii) Reconhecer semelhanças entre sons;
- (iii) Distinguir som e grafia a partir da relação entre [s] e <s>, <ss>, <c>, <ç>.

UTILIDADE

Os conhecimentos sobre a classificação articulatória dos sons e a distinção entre os sons e a escrita permitem identificar mais acertadamente o processo estilístico em estudo – a aliteração.

TEXTO

- 30 Começa-se a travar a incerta guerra;
De ambas as partes se move a primeira ala;
Uns leva a defesa da própria terra,
Outras as esperanças de ganhá-la.
Logo o grande Pereira, em quem se encerra
Todo o valor, primeiro se assinala:
Derriba e encontra, e a terra, enfim, semeia
Dos que a tanto desejam, sendo alheia.
- 31 Já pelo espesso ar os estridentes
Farpões, setas e vários tiros voam;
Debaxo dos pés duros dos ardentes
Cavalos treme a terra, os vales soam.
Espedaçam-se as lanças, e as frequentes
Quedas *co* as duras armas tudo atroam.
Recrecem os inimigos sobre a pouca
Gente do fero Nuno, que os pouca.
- 32 Eis ali seus irmãos contra ele vão
(Caso feio e cruel!); mas não se espanta,
Que menos é querer matar o irmão,
Quem contra o Rei e a Pátria se alevanta.
Destes arrenegados muitos são
No primeiro esquadrão, que se adianta
Contra irmãos e parentes (caso estranho!),
Quais nas guerras civis de Júlio e Magno.

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, Canto IV, estâncias 30-32

FICHA DE TRABALHO

PARTE I

1. Ouça a leitura expressiva das estâncias 30 a 32 do Canto IV d' *Os Lusíadas* sem seguir o texto escrito.

2. Ouça novamente a leitura da estância 31 de modo a identificar os sons que se destacam com mais evidência.

3. Descreva, por palavras suas esses sons, dando exemplos de palavras onde eles estejam presentes.

4. Releia, em voz alta e pausadamente, os dois versos iniciais da estância 31:

*Já pelo espesso ar os estridentes
Farpões, setas e vários tiros voam*

4.1. Identifique as palavras onde estão presentes os sons mais audíveis nesses versos.

4.2. Indique, em cada uma dessas palavras, as letras que representam esses sons.

Palavra	Letras
Já	j
os	
	f, s
vários	
	v

PARTE II

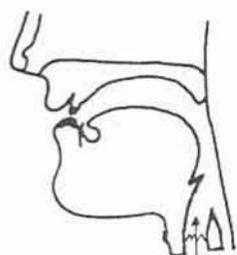
Que sons são representados pelas letras indicadas?
Para descobrir, leia atentamente a tabela seguinte.

Letra	Som	Exemplos	Comentário
j	[ʒ]	jogo janela viajar	Nota que este som [ʒ] pode também aparecer representado pela letra <i>g</i> , quando surge antes de <i>e</i> ou <i>i</i> . Ex.: <i>agente</i> , <i>viagem</i> .
s	[s]	conserto selo sala	Nota que o som [s] pode ser representado por outras letras, como por exemplo <i>ss</i> , em <i>espesso</i> .
s	[z]	coser usar <i>ousar</i>	Também as letras <i>z</i> e <i>x</i> representam este som, em palavras como, por exemplo, <i>cozer</i> e <i>êxito</i> , <i>exame</i> .
s	[ʃ, ʒ, z]	espesso estridentes setas	
f	[f]	farpões fato filme	
v	[v]	voar vento vila	

ATENÇÃO

Estes sons – [ʃ], [ʒ], [s], [z], [f], [v] – têm de semelhante o modo como são produzidos na cavidade bucal: o ar que vem dos pulmões, ao passar pela cavidade bucal, encontra um obstáculo que interrompe a sua passagem (por isso é que são consoantes); essa interrupção é apenas parcial, de modo que o ar, por acção desse obstáculo, passa, a grande velocidade, por uma via muito estreita no meio da cavidade bucal, causando uma **fricção** (por isso é que são **consoantes fricativas**).

1. Observe, com atenção, as imagens¹ seguintes representativas do modo como se produzem as consoantes fricativas em estudo.



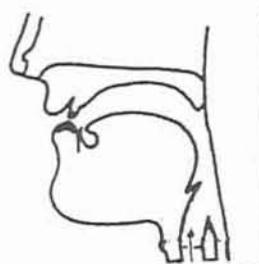
[v]

Exs.:

[ʒu'tar] [kaʃ'ʒarʒu] [ʒlaði'mir]

[ʔaʒiðu] [li'ʒriɲu] [e'ʒjar]

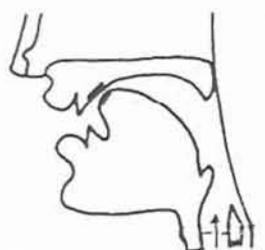
¹ As imagens usadas neste exercício foram extraídas de Barroo 1999.



[f]

Exs.:

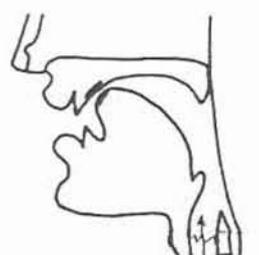
['fatu] ['fraði] [e'li'ʒir]
[e'vði'yarsi] [a'f'i'neti] [e'ʃar]



[s]

Exs.:

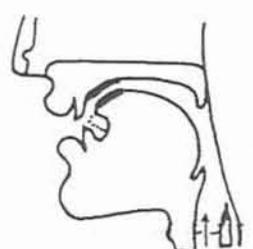
[ʒu'rir] ['kaʒeʃ]
[eʒu'mir] [kθ'sarsi]



[z]

Exs.:

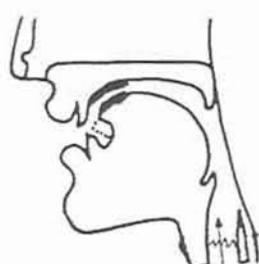
['zeβre] [i'zemi] ['urzi]
[si'zir] [e'zaevuriʃ]



[ʃ]

Exs.:

['ʃavi] [e'ʃar] [eβaj'ʃarsi]
[eʃu'ʃtar] [paʃ] [eʃ'kazeʃ]



[ʒ]

Exs.:

[ʒe'zer] ['aʒmθ] [su'ʒir]
[e'ʒir] [eʒ'βoteʃ]

2. Assinale, com um círculo, nos desenhos apresentados, o local onde se dá o estreitamento da via bucal por onde passa o ar originando a fricção própria das consoantes fricativas.

3. Leia, com atenção, o texto seguinte.

Que é isto de silêncio?...

Que é isto de silêncio?
Não ouve o marinheiro o mar
e ele ruge. Nem o mar
ouvirá jamais o marinheiro.

Que é isto de silêncio?
O cavador não ouve a cegarrega
nem pressentem ralos e cigarras
o aço da enxada.

Eis o ruído que não é connosco
por de nós ser parte:
- silêncio, pétala arriscada
da flor em tumulto.

Pedro Tamen, *Antologia provisória*, 1983

3.1. Identifique todas as palavras que contenham consoantes fricativas.

3.2. Retire do texto as palavras que contenham letras que correspondam à realização do som [s].

4. Na lista que se segue, assinale todas as consoantes fricativas:

[a, t, ʒ, m, s, k, w, e, g, j, l, f, z, n, v, d, p, o]

PARTE III

Nos textos literários, recorre-se com frequência à **repetição intencional de sons** com diferentes objectivos (criar musicalidade, imprimir visualismo às descrições ou narrações, criar sugestões auditivas).

Como reparou, nos dois primeiros versos da estância 31 do Canto IV d' *Os Lusíadas*, existe uma repetição intencional dos sons fricativos. Quando nos deparamos com a repetição propositada de consoantes, dizemos estar perante um processo ou recurso que se designa por **ALITERAÇÃO**.

1. Leia, novamente, a estância 31 do canto IV d' *Os Lusíadas*.

- 31 Já pelo espesso ar os estridentes
 Farpões, setas e vários tiros voam;
Debaxo dos pés duros dos ardentes
 Cavalos treme a terra, os vales soam.
 Espedaçam-se as lanças, e as frequentes
 Quedas *co* as duras armas tudo atroam.
Recrecem os inimigos sobre a pouca
 Gente do fero Nuno, que os apouca.

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, Canto IV

1.1. Explique o efeito criado pela presença da aliteração dos sons fricativos na narração da batalha.

2. Leia o seguinte verso de Fernando Pessoa:

Um copo cheio de sanguessugas, a sugar, a sugar.

2.1. Explique a expressividade conferida ao verso através da aliteração.

3. Leia agora o início do poema de Eugénio de Castro a seguir transcrito.

XI

Um sonho.

Na messe, que enlourece, estremece a quermesse...
 O sol, o celestial girassol, esmorece...
 E as cantilenas de serenos sons amenos
 Fogem fluidas, fluindo à fina flor dos fenos...

Eugénio de Castro, *Oaristos*

Nota:

Messe – seara madura

Quermesse – festa de caridade

3.1. Analise, do ponto de vista fónico, a estrofe apresentada, identificando o processo estilístico nela presente e os efeitos dele resultantes.

2.2.3. A fonética e a fonologia no desenvolvimento da competência oral

O desenvolvimento de capacidades de *ouvir falar* e de *falar* implica um trabalho com e sobre produções orais. Nesse trabalho incluem-se actividades de treino de:

- audição intensiva;
- audição selectiva;
- audição para reflexão e produção.

Na audição para reflexão e produção, «(...) o trabalho reflexivo dos alunos pode incidir sobre marcas da estrutura entoacional, mas também sobre fenómenos de nível segmental

(“inserção”, “supressão”, “transposição” ou “transformação de segmentos”; “variações de pronúncia decorrentes de factores sócio-culturais ou regionais”) e características de nível sintáctico (por exemplo, repetição de expressões, ruptura de construções, estruturas complexas, expressões ambíguas, construções inacabadas, agramaticais).» [Mata 1992: 47]

FICHA 4

148

OBJECTIVO: criar, nas aulas do ensino básico e do ensino secundário, situações de aprendizagem do oral, através do treino da audição e da reflexão sobre o discurso oral espontâneo, para detecção de características como repetição de expressões, construções inacabadas e/ou agramaticais, pausas, interjeições.

UTILIDADE

Pretende-se promover nos alunos a consciência das diferenças entre o modo escrito e o modo oral de expressão da língua, levando-o a debruçar-se sobre as especificidade de cada um deles a partir da escuta activa. O aluno aprenderá deste modo a integrar na sua própria produção verbal a especificidade de cada uma destas formas de expressão.

TEXTO

Discurso oral extraído das gravações do Grupo de Variação do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa registadas no sítio

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/geografia/mapa06.html>, identificado como «Dialectos portugueses: transmontanos e alto-minhotos», amostra 1 de Castro Laboreiro.

GUIÃO DE TRABALHO

1. Conciencialização dos alunos para as especificidades do português falado a partir da audição de vários discursos, de oral espontâneo e de oral formal, para levantamento inicial de características genéricas.

2. Apresentação da transcrição ortográfica¹ como instrumento de registo do oral com a intenção de captar as especificidades deste modo de expressão e das normas para transcrição.

3. Treino de audição para exercícios de transcrição ortográfica, elaborada colectivamente, a partir de registos sonoros preparados pelo professor.

¹ Ver ficha de trabalho apresentada já a seguir.

4. Reflexão sobre a transcrição ortográfica elaborada colectivamente para levantamento das características do discurso oral, relativamente à estrutura entoacional, aos fenómenos fonéticos, à estruturação sintáctica.

6. Operação de transformação do material sonoro em texto escrito, passando a narrativa contada oralmente, a texto escrito.

7. Sistematização das operações realizadas pelos alunos para a operação de transformação do discurso oral em texto escrito.

FICHA DE TRABALHO

TRANSCRIÇÃO ORTOGRÁFICA E
TRANSFORMAÇÃO DE UM DISCURSO ORAL EM TEXTO ESCRITO

1. Ouve com atenção, mais do que uma vez, o diálogo⁷, procurando anotar o seu conteúdo global.

2. Faz, em conjunto com um colega teu, a transcrição ortográfica, usando as normas apresentadas na tabela anexa.

3. Confronta a tua transcrição ortográfica com a transcrição apresentada em anexo, anotando as diferenças encontradas.

4. Faz um levantamento de todos os traços que distinguem o discurso oral do texto escrito (sintaxe, entoação, léxico...).

5. Transforma a narrativa ouvida num texto escrito.

6. Apresenta todas as operações a que tiveste de proceder para realizar a transformação de texto.

⁷ Para a realização deste exercício pode recorrer-se a gravações de poemas ou narrativas editadas ou podem ser feitas pelos próprios alunos. Aconselha-se ainda a exploração do sítio <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/index.html> onde se poderão encontrar vários registos sonoros e o Cd-rom, produzido pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e pelo Instituto Camões, *Português Falado, Documentos Autênticos*.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO ORTOGRÁFICA*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () [do nível de renda nominal]
Hipótese do que se ouviu	(<i>hipótese</i>)	(estou) meio preocupado (como gravador)
Truncamento	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e de consoante como s. r	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem... êh:::..... dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	— —	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Sobreposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram LÃ... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto (não no seu início, por exemplo)	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...
Símbolo para uma sílaba incompreensível	X	as leis gerais foram imXXdas
Símbolo para uma sequência de sílabas incompreensíveis	XXX	(idem)
Consoante pronunciada com []	C	ele quis fazer (“por fazere”)

* O quadro das normas para transcrição é uma adaptação feita a partir de fontes tão diversas quanto Raingard & Lorscheider 1977, Preti 1999 e Preti 2001. Salientamos aqui a importância do estudo e treino de audição e transcrição ortográfica realizados no Seminário de Linguagem e Cognição, orientado pela Professora Doutora Maria da Graça Pinto, no âmbito do Mestrado em Linguística Descritiva Portuguesa, da Faculdade de Letras do Porto, a quem agradecemos o contributo inestimável para a preparação desta sequência de trabalho.

Observações:

1. Menção do locutor na margem. Os locutores são identificados: L1, L2... ou A, B, etc.
2. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
3. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn.
4. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros escrevem-se em itálico.
5. Números: por extenso.
6. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.
9. Escrevem-se as palavras tal como se ouvem. Por exemplo, “num” em vez de “não”; “prá” em vez de “para a”; “munto” em vez de “muito”; “erbinhas” em vez de “ervinhas”.
10. As assimilações são assinaladas da seguinte forma: “uma pequena porção de água”, “deitam-se seis gemas de ovos”.

FICHA 5

OBJECTIVO: promover, junto dos alunos de 9.º e 10.º ano de escolaridade, actividades de treino de audição para reflexão e produção verbal com o objectivo de: (i) desenvolverem a sensibilidade auditiva para as características fonéticas e fonológicas específicas dos diferentes dialectos do Português; (ii) conhecerem, de modo sistematizado, os traços caracterizadores das variedades dialectais do Português; (iii) reconhecerem as variedades dialectais do Português.

UTILIDADE

A distinção dos diferentes dialectos do Português permite desenvolver no aluno a consciência da diversidade linguística bem como favorecer a reflexão acerca da norma e variação da língua.

REQUISITOS

Pressupõe-se que os alunos dominem conhecimentos como: (i) o conceito de fonema; (ii) as propriedades dos sons do Português; (iii) os processos fonológicos; (iv) a transcrição fonética.

TEXTO

Registos sonoros das variedades dialectais do português extraídos do sítio <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/index.html>

FICHA DE TRABALHO

GUIA DE AUDIÇÃO DAS GRAVAÇÕES DE AMOSTRAS DOS
DIALECTOS DO PORTUGUÊSDialectos portugueses setentrionais - transmontanos e alto-minhotos

152

- Existência de um sistema complexo de quatro sibilantes: o [ʃ] corresponde a *s*- inicial de palavra e a *-ss-* gráficos; o [z̥] corresponde a *-s-* intervocálico gráfico; o [s] corresponde a *c^{ei}* e a *ç*; o [z] corresponde a *z* gráfico em posição inicial ou medial. Assim, *segar* (= cortar os cereais, a erva) pronuncia-se com [ʃ] e *cegar* (= perder a vista) pronuncia-se com [s].

* Excerto 1 - Outeiro

1. Ouça, com atenção, o modo como o falante produz as palavras *assim* e *presuntos*.

1.1. Indique o som que corresponde à realização das consoantes sibilantes, fazendo uma cruz no quadrado correspondente:

	[s]	[ʃ]	[z]	[z̥]
<i>assim</i>				
<i>presuntos</i>				

Dialectos baixo-minhotos-durienses-beirões - Região subdialectal do Baixo Minho e Douro Litoral

- Ditongação das vogais médias acentuadas [e] e [o] em [je] e [wo] ou mesmo [we], como, por exemplo, [ˈpjezu] por *peso*.
- Generalização da terminação *-om* a todas as palavras terminadas em *-ão*.

* Excerto 2 – Vila Praia de Âncora 2

2. Faça a transcrição fonética das palavras seguintes extraídas da produção oral ouvida.

arrecadação _____
lavradores _____
viver _____

vejo _____
 desinfecção _____
 portos _____
 boa _____

Dialectos portugueses centro-meridionais - centro interior e do sul

- Monotongação do [ej] em [e]
- Palatalização do [u] em [y]
- Palatalização do [o] em [ø], vogal resultante da monotongação do ditongo [ow]
- Queda da vogal final não-acentuada [u], grafada -o, ou a sua redução a [i].

153

* Excerto 3 – Alcochete 3

1. Retire do texto algumas palavras que lhe pareçam registar as características específicas deste grupo dialectal.

Actividade de síntese

* Excertos 4 e 5

1. Depois de ouvir atentamente os excertos apresentados, identifique o grupo dialectal a que cada um pertence, justificando a tua resposta.

	Dialecto português setentrional	Dialecto português centro-meridional
Excerto 4		
Excerto 5		

3. Notas finais

Não são desconhecidas as dificuldades de implementação e de utilização plena da TLEBS neste nível de ensino, devidas sobretudo à falta de articulação entre este instrumento, introduzido recentemente (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro) e o texto programático, sobretudo no que se refere às competências e conteúdos do Funcionamento da Língua.

Também não se ignora que a TLEBS funciona, desde a sua publicação em Diário da República, como instrumento de referência, quer para as práticas pedagógicas dos

professores, quer para a produção de documentos pelo Ministério da Educação, concretamente para os documentos de avaliação.

Foi justamente com base nestes constrangimentos que se procurou, neste trabalho, construir percursos e materiais didácticos de apoio que permitam discutir o grau de aplicabilidade dos conceitos de fonética e fonologia que constam da TLEBS ao ensino-aprendizagem do Português, respeitando e dando cumprimento aos programas em vigor.

Do percurso realizado conclui-se que o ensino-aprendizagem de conceitos de fonética e de fonologia nos ensinos básico e secundário está suficientemente justificado quer como instrumento para a compreensão de outras noções quer como objecto de conhecimento. De facto, para além de facilitar o percurso de aprendizagem de outros conceitos (gramaticais e literários) e de permitir aprofundar o conhecimento da língua materna, ajuda a desenvolver a consciência fonológica dos alunos, necessária para a compreensão e para a produção textual.

BIBLIOGRAFIA

- AADV, *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, ME/DES, 2002, CD-Rom.
- AADV, *Linguagem oral e ortografia*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica/Publicações do Centro de Linguística das Universidades de Lisboa, 1978.
- BACELAR DO NASCIMENTO, FERNANDA (coord.), *Português Falado. Documentos Autênticos*, gravações áudio com transcrições alinhadas, em cd-rom, Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e Instituto Camões, 2001.
- BARROSO, Henrique, *Forma e substância da expressão da língua portuguesa*, Coimbra, Almedina, 1999.
- DELGADO-MARTINS, MARIA RAQUEL, «Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos», in Delgado-Martins, M.ª Raquel et al., *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 1992, 5-22.
- DUARTE, INÊS, *Língua Portuguesa – instrumentos de análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- FONSECA, FERNANDA IRENE, «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos», in *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora, 1994, 117-131.
- FONSECA, FERNANDA IRENE, «Da Linguística ao ensino do Português», in Bastos, Neusa Barbosa (org.), *Língua Portuguesa: teoria e método*, São Paulo, EDUC, Editora da PUC-SP, 2000, 11-27.
- MATA, ANA ISABEL, «É só ouvir... Em Português, claro. Analisar e reflectir sobre funções da entoação no ensino da língua materna», in Delgado-Martins, M.ª Raquel et al., *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 1992, 45-74.
- MATEUS, MARIA HELENA MIRA, «Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos», *Palavras*, nº 28, Outono de 2005, pp. 79-98.

- MATEUS, MARIA HELENA MIRA *et al.*, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 2003.
- PINTO, MARIA DA GRAÇA L. C., *Saber Viver a Linguagem*, Porto, Porto Editora, 1998.
- PRETI, DINO (org.), *Estudos de língua falada: variações e confrontos*, São Paulo, Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.
- Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico-3º ciclo*, Lisboa, DGEBS-ME, 1991.
- PRETI, DINO (org.), *Fala e escrita em questão*, São Paulo, Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2001 (2.ª edição).
- REIS, CARLOS e ADRAGÃO, JOSÉ VÍCTOR, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.
- RAINGEARD, MARTINE & LORSCHIEDER, Ute, «Édition d' un corpus de français parlé», *Recherches sur le Français Parlé*, n.º 1, Université de Provence, Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (G. A. R. S.), 1977, 14-29.
- VELOSO, JOÃO & RODRIGUES, ALEXANDRA SOARES, «A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares», *in* Duarte, Isabel Margarida *et al.*, *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, vol. 1, Porto, C.L.U.P., 2002, 231-246.

Os Dialectos Portugueses - Registos Sonoros (Amostras do Arquivo Sonoro do Grupo de Variação do Centro de Língua da Universidade de Lisboa)

Dialectos transmontanos e alto-minhotos

Castro Laboreiro I

- 156
- | | | |
|------|----|---|
| INF1 | 1 | ora bem... era um rapaz... |
| INF2 | 2 | que namorava cuma espanhola |
| INF3 | 3 | dos Cortos de Cima... chama-se Lentemil |
| INF1 | 4 | namorava com uma espanhola... e depois... vocês (...) ao irem aos Portos, vêem o |
| | 5 | cruzeiro — que já hoje ali falaram outros — |
| INQ | 6 | pois... pois |
| INF1 | 7 | ao verem os cruzeiros vêem os altos... — um alto grande que lá se vê à frente — |
| INF3 | 8 | Claro |
| INF1 | 9 | (...) um alto sem penedos... ali já não há penedos |
| INF3 | 10 | já é divisão (...) daqui disto e da Espanha |
| INF1 | 11 | (...) os penedos ficam cá abaixo onde lhe eu disse que era a Pena de Anamão...
depois para |
| | 12 | cima é monte raso – monte penedos há poucos – e do outro lado de lá daquela
serra... pois é |
| | 13 | Espanha |
| INF3 | 14 | é Espanha |
| INF1 | 15 | e aquela serra lá num todo alto que viram é onde há... os marcos... nós enchemo-nos
de estar |
| | 16 | lá... e então esse tal rapaz ia à ronda a Espanha |
| INF2 | 17 | gostava duma rapariga |
| INF3 | 18 | chamava-se..... |
| INF1 | 19 | gostava duma rapariga |
| INF3 | 20 | gostava-se... chamava-se a ronda |
| INF1 | 21 | chamava-se a ronda |
| INF3 | 22 | ia lá... |
| INF1 | 23 | à ronda, à ronda...era o baile |
| INF2 | 24 | à ronda à calada namorar-lhe de noite que de dia não podiam... era preciso trabalhar |
| INF1 | 25 | eram os bailes (...) eram... como agora irem para os cafés... que agora vão prós
cafés |
| INF3 | 26 | mas quer-se dizer atravessava a serra |
| INF1 | 27 | atravessava a serra |
| INF2 | 28 | ele gostava muito dela |

- INF1 29 e tinha um cão e o cão ia cum ele... e depois a mãe num queria que fosse porque tinha
- 30 medo a... que o comesse o lobo...
- INF2 31 não... o cão castrejo é muito leal
- INF1 32 mas espera escuita... depois — agora estou eu a contar — depois a mãe pediu-lhe para que
- 33 não fosse para onde à rapariga espanhola que havia raparigas cá e que o pessoal anda cá e
- 34 que recusaram dar a cara
- INF2 35 não é... não é nada disso é porque o pessoal cá é racista num queriam que um português se
- 36 juntasse com um espanhol
- INF3 37 claro... naquele tempo
- INF1 38 bom... naquele tempo
- INF3 39 pois
- INF1 40 o rapaz gostava da rapariga e ia... ia todas as no..... quando podia quando podia... e levava o
- 41 cão com ele... era o colega dele era o cão
- INF3 42 o fiel dele era o cão
- INF1 43 o fiel dele era o cão... mas depois como a mãe não queria que fosse lá uma noite ela... viu
- 44 que ele... que ateimava e que ia para a Espanha para onde à rapariga e ela prendeu o cão
- 45 para ver se ele tinha medo... que não ia sozinho
- INF2 46 que não ia sozinho
- INF1 47 porque o cão era... o colega dele... o companheiro
- INF3 48 escondeu-lhe o cão
- INF1 49 escondeu o cão
- INF2 50 meteu à corte com o gado vá
- INF1 51 meteu-o... escondeu o cão fechou o cão
- INF2 52 meteu na corte com o gado que ele...
- INF3 53 e ele julgou que o cão que ia atrás dele mas o cão nunca apareceu
- INF1 54 e ao quando lhe ele julgou que levava o companheiro com ele... mas o cão não foi porque
- 55 claro a mãe prendeu-o e o cão não foi
- INF2 56 é a origem de ser a raça lobeira... entende? é que eles obrigavam o próprio cão castrejo a
- 57 dormir no curral... ele era obrigado a dedicar-se aos animais daí eles usaram mais o cão
- 58 pra... se defender dos lobos... a origem é essa... vá
- INQ1 59 pois pois... pois pois

- INF1 60 pois a origem é essa
- INF2 61 a origem é essa
- INF3 62 ora bem
- INF1 63 é... depois o rapaz foi e chegou lá perto... perto já da Espanha — perto da Espanha
inda não
- 64 que inda era na serra
- INF2 65 mas próximo dela morava a (morte)
- INF1 66 mas habia uma árvore que era um carvalho... mui::to gra::nde
- INF3 67 NÃO
- INF2 68 não... depois era assim... próximo da mãe morava a madrinha não é? à beira deles
morava a
- 69 madrinha... e vai daí que durante a noite... o rapaz saiu e durante a noite seguiu
para a porta
- 70 da espanhola não é?
- INF3 71 claro mas tu falas-lhe à maneira da (outra)
- INF1 72 pois claro pois claro... tem que ser (à moda)...
- INF2 73 uma vez que você não lhe sabe contar... está esquecida
- INF1 74 mas assim assim (querem vir) gravar.. foi ao descer lá naquela serra...
- INF3 75 NÃO não
- INF1 76 faz a serra assim
- INF3 77 Não
- INF2 78 não... oh...
- INF1 79 e... depois desce-se pra ali e desce-se para este lado
- INF3 80 não é assim
- INF2 81 depois... olhe... sabe o que passou? ele chegou... à porta da espanhola – ela está
esquecida –
- 82 chegou à porta da espanhola... e ele adorava a espanhola... simplesmente naquela
noite ela
- 83 que fez? ela tinha... era supersticiosa a rapariga mas ele só descobriu naquela
noite...
- 84 espreitou por o buraco da fechadura e ela que tinha na borralheira? () —
chamavam-lhe eles
- 85 a borralheira
- INF1 86 (Sim)
- INF2 87 tinha um sapo... então estava a picar o sapo com um grabato — um grabato que é
daquilo...
- 88 chamam-lhe eles grabato um pau daqueles — picava o sapo e dizia assim... “Sapo
sapão ele
- 89 o castrejo virá ou não?” e estava... naquilo
- INF3 90 naquela festa
- INF2 91 naquela festa... com o sapo

INF2	92	e o rapaz a espreitar... assim que viu aquilo disse
INF3	93	“acabou”
INF2	94	“acabou”
INF3	95	deu a volta
INF1	96	“ela é uma bruxa... eu não a quero para nada”
INF3	97	agora segue tua mãe que sabe melhor
INF2	98	maldiva espanhola
INF3	99	deu a volta
INF1	100	ah... ele foi lá foi então...
INF3	101	deu a volta
INF1	102	chegou lá e deu a volta... ora foi onde à rapariga e deu a volta
INF3	103	deu a volta a caminho de...
INF2	104	NÃO... mas entretanto cá em casa a madrinha
INF3	105	soltou o cão
INF2	106	Não... a madrinha (...) começou-se a sentir mal
INF3	107	e solhou o cão
INF2	108	Pois
INF1	109	ó mulher mas a história... a história... o cão é um e a história do rapaz é outra... o rapaz
INF3	110	chegou à porta da rapariga e passou aquilo e ele voltou para trás
INF1	111	e deu a volta
INF1	112	voltou para trás... e chegou ao subir na serra...
INF3	113	era muito... a serra faz isto
INF1	114	pois faz isso... então? era o que eu...
INF3	115	e vinha um bocadinho cansado e pôs-se a descansar à beira do carvalho
INF1	116	à beira dum carvalho... havia uma árvore grande... um carvalho grande
INF3	117	e havia folha... e havia folha...
INF2	118	um castanheiro... um castanheiro montanhês
INF3	119	era carvalho filha que eu ainda me lembro (...) dos bocados dele
INF1	120	era carvalho (...) Jesus... ai Jesus
INF3	121	era um carvalho... e depois o lobo... veio o lobo e tapou-o com folha
INF2	122	não pai
INF3	123	Tapou
INF2	124	era na estação do Outono... a árvore estava sem folha
INF3	125	tapou-o com folha tapou-o com folha
INF2	126	muito obrigada... porque era no Outono a folha estava seca
INF1	127	pois estava.
INF2	128	e foi quando o lobo...
INF3	129	tapou-o e chamou por os outros
INF2	130	o lobo... o lobo tapou... o lobo sentiu ngir as folhas – não o chegou a tapar... ao

- 131 calcar as folhas as folhas deram-se e ele... com medo chegou por cima do rapaz
fez chichi
- 132 no rapaz... não tapou nada
- INF 3 133 e... e...
- INF 2 134 apertou-se-lhe (...) e fez chichi no rapaz
- INF 3 135 mas e chamou por os outros
- INF 2 136 mas é que depois é que foi chamar por outros
- INF 3 137 chamou por os outros... e ele ao sentir o chamar – (a) uivar “uuuuu” a chamar por
os outros -
- 138 enfiou-se pelo carvalho acima e vê o cão... vê o cão
- INF 1 139 mas vê o cão... aí já pára... aí já... ele enfiou-se pelo carvalho acima e depois
havia um
- 140 barulho... cá... na casa... da mãe porque a madrinha sentia ganir o cão... na corte
e
- 141 o cão (enderençava-se) por as portas arriba e gania (...)
- INF 3 142 (...) o cão parece que lhe dava o (coiso) e soltou-o
- INF 2 143 foi a madrinha que soltou
- INF 1 144 pois e a madrinha deu-se de conta (...) e foi junto à comadre disse-lhe “Comadre
você tem o
- 145 cão cerrado e o cão ladra muito... o cão está a ganir” é bocê... bocê...
- INF 3 146 “solte o cão”
- INF 1 147 “solte o cão (olhe que ele...)”
- INF 2 148 não... e disse-lhe “você onde tem o meu afilhado? onde está o meu afilhado?” “O
seu
- 149 afilhado está na cama”... “pois então abra-me a porta do quarto que eu tenho que
ir... vê-lo
- 150 eu mesma”
- INF 3 151 sim sim sim... ele ajeitara a roupa...
- INF 2 152 ele pusera um molho de palha na cama...
- INF 3 153 a parecer que era ele
- INF 2 154 a parecer que era ele
- INF 1 155 a enganar a mãe
- INF 2 156 mas a madrinha disse “Não não... eu vou lá ver eu mesma”... tirou as mantas para
trás e viu
- 157 que era um molho de palha e foi quando lhe disse “pronto aí está o cão a dar sinal
que algo
- 158 lhe está a acontecer ao dono”
- INF 1 159 “o meu afilhado come-o... comeu-o o lobo ou o come que está o cão a”... o cão
matava-se
- 160 hoje
- INF 2 161 aí está... a inteligência do cão castrejo

INF3	162	“solta-se... solta-se... solte-se o cão” soltaram o cão... chegou lá os lobos 'estranfincinham-
	163	no' todo... eram seis ou sete... mataram o cão
INF1	164	Pois... o rapaz... o rapaz safou-se que estava lá no alto do carvalho
INF2	165	(mas mataram o cão)
INF3	166	mas o cão não
INF1	167	e o cão...
INF3	168	morreu
INF1	169	(...) comeram-no os lobos
INF3	170	e depois deixou vir o dia por o alto sol quando se eles retiraram que começaram (...) aqueles
	171	gados – só sair espanhóis e coisa – e ele (...) foi... foi...
INF2	172	não... entretanto chegou a mãe e a madrinha à beira dele
INF1	173	pois foi mulher mas foram saber dele...
INF3	174	depois... mas depois... foram saber dele e ele dali foi para Lobeira – chama-se- lhe Lobeira
	175	que era...
INF1	176	(...) ajuntamento... ajuntamento como há aqui a freguesia
INF3	177	um ajuntamento ou como aqui a freguesia
INQ	178	pois pois
INF3	179	chegou alá e disse-lhe que pagava o carvalho por aquilo valor que fosse, que queria que o
	180	carvalho caísse de velho... e caiu de velho
INF2	181	e caiu de velho
INF3	182	que ainda me lembro de ver lá os bocados
INF1	183	pagou... pagou o carvalho – como é ir aqui (...) à Câmara ou onde à Junta da Freguesia –
	184	pagou o carvalho e ficou o carvalho... caiu de velhinho

ÍNDICE

Apresentação	5
ALOCUÇÃO INAUGURAL	7
A terminologia linguística para os ensinos básico e secundário: <i>os pilares de uma ponte em construção</i>	9
<i>Maria da Graça Lisboa Castro Pinto</i>	
Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário: <i>algumas reflexões sobre o subdomínio sintaxe</i>	29
<i>Ana Maria Brito</i>	
Crenças didáticas sobre a descrição - o caso do grupo nominal	43
<i>Maria Jília Cordas</i>	
Sobre semântica lexical e semântica frásica na terminologia para os ensinos básico e secundário	59
<i>Fátima Oliveira</i>	
As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização	71
<i>Olívia Maria Figueiredo</i>	
Algumas considerações sobre o sub-módulo “pragmática” na terminologia linguística para o ensino básico e secundário	89
<i>Sérgio Matos</i>	
Terminologia Linguística: Pragmática e linguística textual. Modos de operacionalização – alguns exemplos.	99
<i>Isabel Margarida Duarte</i>	
A fonética e a fonologia na nova terminologia linguística para os ensinos básico e secundário	115
<i>João Veloso</i>	
Fonética e fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização	129
<i>Sónia Valente Rodrigues</i>	

