# 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 Doutoras 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.

Cumpre-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" 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.

<sup>\*</sup> 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 adveniente do não acesso a quaisquer entradas ou campos que me possam ter escapado e apresento as minhas desculpas antecipadas aos seus autores,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> 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 homogéneo.

#### 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 [...]"<sup>3</sup>. Quer isto dizer

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Ver n.º 2.º da Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, do Ministério da Educação, Diário da República - 1 Série - B, N.º 300 - 24 de Dezembro de 2004, p. 7308. Ver, na bibliografia final, a referência Ministério da Educação (2004).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> 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."<sup>4</sup>.

## 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 consequente abandono da designação "Nomenclatura Gramatical Portuguesa" (1967)<sup>5</sup>. 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 "linguística"? Cabe portanto aos organizadores/"editors" 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 "linguística". Mas também seria bom ver definido "linguística", 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 "linguística". Sem uma justificação válida para essa alteração, pode até questionar-se se é pertinente a seguinte passagem extraída de Vygostsky (1962: 100): "Grammar is a subject which seems to be of little practical use. Unlike other school subjects, it does not give the

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

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Ver Portaria n.º 22664, de 28 de Abril de 1967, citada pela Portaria referida na nota 2.

<sup>6</sup> Ver nota 2.

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 realca 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-adia, 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

<sup>8</sup> 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

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 Secundário<sup>10</sup>, 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 complementaridade12 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

<sup>9</sup> Ver nota 2.

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

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).

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Inserto em "Princípios de Constituição da Terminologia Linguística", secção de Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística do documento electrónico TLEBS (2005).

esses conceitos obecedem, 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 & Opper 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 TL<sup>14</sup> 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

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.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> 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 remeter<sup>15</sup>. 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 escolaridade<sup>16</sup>. 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 TL<sup>17</sup> 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.

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.

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

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> 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 não. 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

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> 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 palayras". 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 scientífic 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 glossário 19, 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 desenvolvimento 20 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 economia²²) 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

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> 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 [...]".

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Cf. Ginsburg & Opper (1979), Piaget (1945, 1962) e Vygotsky (1962).

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Ver "Princípios de Constituição da Terminologia Linguística", secção de Objectivos e Princípios de Constituição da Terminologia Linguística do documento electrónico TLEBS (2005).

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 [...]".

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Acerca da definição de "palavra", ler Palmer (1971: 41-51).

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> 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 sintácticas, sendo identificadas por etiquetas como: adjectivo, 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 "adjectivo, 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

<sup>25</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> 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 TL<sup>27</sup> 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 refugiandose 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 alicercada 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

<sup>27</sup> 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 [...]."

<sup>28</sup> 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 sofisticadas<sup>29</sup>.

# 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 flexibilidade30, 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  $TL^{31}$ ) – termos nucleares esses que não sabemos se devem ser vistos de modo absoluto ou relativo e, no

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.

<sup>30</sup> Ver nota 24.

<sup>31</sup> 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 TL<sup>32</sup> 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"<sup>33</sup>, "linguística descritiva"<sup>34</sup>, "linguística generativa"<sup>35</sup>, "desempenho/"performance" a par de "competência (linguística)", "linguagem", "língua"<sup>36</sup>, "frase", "oração", "fala", "escrita", "oralidade", "literacia"<sup>37</sup> e mesmo "plurilinguismo"<sup>38</sup>. 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

<sup>32</sup> 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".

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> 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).

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

<sup>35</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> 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).

<sup>37</sup> Quanto aos termos "fala", "escrita", "oralidade", "literacia", ver Marcuschi (2001: 25-27).

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> 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. Ludi 2001).

de "frase"?<sup>39</sup>. Foi absorvido por "grupo"<sup>40</sup>? 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. 7307<sup>41</sup>)? A ser esse o caso, acho que o leitor tem mesmo de ter acesso à bibliografía 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 definilos em compreensão, uma vez que terão em mente classes mais integradoras, mais compreensivas e consequentemente mais abrangentes, também em extensão<sup>42</sup>.

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

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> No subdomínio "sintaxe" do domínio "Liguística descritiva", ocorrem como traduções castelhanas de "grupo adjectival", "grupo adverbial" e "grupo nominal", respectivamente "grupo adjetival", "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).

<sup>41</sup> Ver nota 2.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> 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 preconcious 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.

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.

<sup>45</sup> 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 enquadramentos 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. Oue 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 Secundário<sup>46</sup> -, 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 [...]"<sup>47</sup>.

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 "editors" 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*.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Não queria deixar de referir como a TL também pode ajudar a sensiblizar 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.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Ver 2.º parágrafo do preâmbulo da Portaria mencionada na nota 2, p. 7307.

#### AGRADECIMENTOS:

À minha colega Prof.º 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 <a href="http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/pdf/2004-Campione-JEP.pdf">http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/pdf/2004-Campione-JEP.pdf</a>, 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.
- Lüd, 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, Berlim, 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. 10ª 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.\*, 1976.
- PIAGET, J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, Éditeurs. Edição consultada 6.º, 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 multidisciplinarily connected science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress (June 23-27, 1994). Vol. II, pp. 330-337. Cesena: Società Editrice «II Ponte Vecchio».
- PINTO, M. DA G. L. C. (1994). Desenvolvimento e distúrbios da linguagem. Colecção 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 psicolingüística. 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, acedido 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 <a href="http://www.asel.udel.edu/icslp/cdrom/vol2/505/a505.pdf">http://www.asel.udel.edu/icslp/cdrom/vol2/505/a505.pdf</a>, acedido em 30 de Novembro de 2005.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press. Versão consultada: 13.ª impressão, 1977.

- A 1