

A ELABORAÇÃO E A RECEPÇÃO DAS NOMENCLATURAS GRAMATICAIS: condições, princípios, efeitos

Rui Vieira de Castro
Universidade do Minho

1. A partir de 1998, o Ministério da Educação desencadeou um processo conducente à elaboração de uma nova «nomenclatura gramatical» para os ensinos básico e secundário. Neste processo foram, em algum momento e de modo diverso, envolvidos professores dos ensinos básico e secundário, associações profissionais de professores, instâncias da administração da educação, linguistas, didactas, associações científicas. A natureza das iniciativas desenvolvidas evidenciava a relevância que, em diversos lugares, ia sendo atribuída à nomenclatura gramatical, um instrumento cuja concepção se entendia dever resultar da interação de diferentes lógicas, não apenas as que decorriam exclusivamente do campo pedagógico ou do campo científico; deixava perceber, também, a consideração das questões terminológicas como um problema pertinente no contexto do ensino do Português.

É a partir destes factos que me proponho analisar alguns aspectos relativos aos modos de existência das «nomenclaturas gramaticais» em Portugal com particular ênfase nos processos da sua elaboração e nas formas da sua recepção.

2. O olhar crítico que, a propósito da(s) «nomenclatura(s) gramatical(is)», frequentemente se encontra em textos produzidos no campo profissional ou no campo académico, seja ele motivado pelo conteúdo ou pelas formas de utilização da nomenclatura, não encontra paralelo em outras nomenclaturas/terminologias que, à partida, poderiam suscitar reflexões de contornos idênticos – não parece, por exemplo, que as metalinguagens referenciáveis aos estudos literários sejam, por razões intrínsecas, menos permeáveis a perturbações; por outro lado, quando comparamos a *Língua Portuguesa/Português* com outras disciplinas escolares, é surpreendente que nestas não encontremos discussões similares, mesmo em domínios tão sensíveis como a matemática ou as ciências da terra e da vida. O que provavelmente significa que quando no quadro da disciplina de

Português se discute a «nomenclatura gramatical» se discute algo mais do que isso, e essa outra coisa será certamente a definição da própria disciplina.

A esta luz, as tomadas de posição que se podem inventariar acerca dos processos de elaboração das «nomenclaturas gramaticais», a relevância que sucessivamente a estas foi sendo atribuída aquando das revisões dos programas escolares ganham um sentido particular quando as integramos num quadro de afirmações frequentes relativas ao ensino do Português; essas afirmações (na verdade, diferenciadamente partilhadas por agentes e agências, dado que alguns nelas se não revêem) podem ser sistematizadas no seguinte conjunto de juízos:

- i) globalmente, o ensino do Português não atinge os objectivos esperados – a afirmação tantas vezes repetida ou glosada de que os alunos «não lêem, escrevem mal e falam pior» exprime bem a natureza da avaliação que é feita;
- ii) os saberes dos alunos são hoje fortemente deficitários em áreas tidas como fundamentais e tal facto articula-se com debilidades nas capacidades de realização – «os alunos não sabem escrever porque não sabem gramática»;
- iii) a disciplina de Língua Portuguesa está em desestruturação, não sendo consensuais os seus objectivos e objectos – «para que serve a disciplina de Português?» é uma pergunta frequente que pressupõe este juízo.

É neste quadro de «crise», construção suficientemente forte para se impor como «o real», que, por referência a quadros de maior estabilidade, se procura repor o equilíbrio em certas áreas. E uma dessas áreas é naturalmente o domínio do metalinguístico. E porquê este e não outro?

3. Julgo que a resposta deve ser procurada naquilo que a disciplina que hoje designamos por *Língua Portuguesa/Português* historicamente é. Herdeira das antigas cadeiras de Gramática, é com esta designação que ela emerge no currículo dos estudos secundários. E só cerca de trinta anos após a criação dos liceus, já em pleno século XIX, virá a assumir a designação de Português, correspondendo este movimento a uma expansão, ou pelo menos a uma redefinição, do seu âmbito (CASTRO, 1995). Mas esta redefinição, que foi implicando uma progressiva incorporação de outros conteúdos, não afectou de forma radical, pelo menos até bastante recentemente, a posição central dos conteúdos gramaticais; um indicador interessante é o facto de a disciplina continuar a ser nuclearmente definida, no plano oficial, por conteúdos gramaticais, sobretudo em certos níveis da escolaridade. De facto, a disciplina no seu devir histórico vai mover-se em tensão entre estas duas tendências principais:

- i) as novas solicitações que lhe vão sendo feitas – a capacitação de sectores progressivamente mais amplos da sociedade não só no plano dos saberes humanísticos, função que a educação literária proritariamente cumpre, mas também no das «capacidades» de realização verbal, necessárias à realização de um conjunto de papéis sociais cada vez mais vasto;
- ii) uma longa tradição de valorização de conteúdos no domínio da leitura, que é sobretudo leitura da literatura, e da gramática que evidenciam a matriz filológica e retórica da própria disciplina.

Mas a redefinição, que é paulatina, das funções da disciplina, aliás, não desarticulável da redefinição das orientações do currículo, vai pôr sob pressão o lugar do conhecimento metalinguístico; a selecção que a construção do currículo é e as operações de recorte que, por isso, supõe vão acabar por afectar o núcleo duro da disciplina – de forma conjugada, a literatura e a gramática entram numa espécie de processo de desagregação a que foram resistindo com maior ou menor eficácia.

Penso ser neste quadro que faz sentido pensar as questões que se colocam em redor da «nomenclatura gramatical». Numa perspectiva analítica, aquela que aqui me importa particularmente, ou numa perspectiva mais programática, tais problemas não podem deixar de ser colocados no quadro mais vasto em que emergem. E se for este, como proponho, o olhar adoptado percebe-se, julgo que melhor, o porquê da instituição da «nomenclatura gramatical» como problema; tal facto hipotetiza sempre *uma* situação de crise e *um* caminho para a sua resolução e, naturalmente, uma não depende da outra.

4. Proponho agora que se considere, a fim de melhor compreender os diversos sentidos do problema, um contexto relativamente preciso – aquele em que surge a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (doravante, NGP). Num texto anterior (CASTRO, 1998), procurei identificar algumas das características da situação em que a NGP emerge; retomarei, neste ponto, alguns dos dados e da argumentação então produzidos, procurando no entanto arrastá-los para um outro enquadramento.

Datando de 1927, tanto quanto consigo averiguar, as primeiras tentativas sérias de constituição de uma terminologia (no Congresso do Ensino Secundário realizado neste ano foi apresentada e analisada uma proposta que visava a uniformização da nomenclatura gramatical), a verdade que só quase meio século depois este tipo de preocupações teve consequências práticas.

O objectivo que preside à elaboração da NGP é, então, claro – trata-se de «fixar a nomenclatura gramatical» (Portaria 22664, de 28.05.67); as razões que motivam a relevância deste objectivo são também explicitadas no texto

legal: «divergências perturbadoras» que, em última análise, punham em causa aquela que era uma finalidade última do ensino do Português e que então se assume como bandeira de inegável configuração política – «a defesa e a valorização da língua» –, bandeira levantada a duas mãos já que também se procurava uma uniformização com os usos do Brasil.

Mas o processo que terminou com a publicação da Portaria 22664 não foi senão o culminar de um trabalho iniciado quatro anos antes e que, a traços largos, poderia ser assim descrito – como ponto de partida, o reconhecimento de uma situação de crise no ensino do Português, com tradução na natureza das práticas pedagógicas desenvolvidas e a conseqüente necessidade de se regressar a uma situação de estabilidade, vista como condição para que certos tipos de finalidades do ensino pudessem ser assegurados; depois, a opção por procedimentos metodológicos específicos, passando pela mobilização de investigadores e de professores na elaboração da nomenclatura, envolvendo a elaboração de vários projectos¹ que foram submetidos à apreciação pública².

Diz o legislador que o trabalho foi norteado «por critérios científicos, de harmonia com os progressos da linguística, mas ao mesmo tempo pelo respeito da tradição e pelas imposições da pedagogia». Esta afirmação, juntamente com a de que «a exactidão científica das denominações e a coincidência com a nomenclatura gramatical de outras línguas românicas» (GOUVEIA, 1968, p. 205) foram critérios privilegiados nas opções tomadas para a elaboração da NGP, deixa perceber, nos interstícios, que um dos factores de perturbação identificados no diagnóstico da situação se situava na inadequação «científica» dos conceitos utilizados. A percepção das características do contexto de aplicação torna-se visível quando se pretende garantir que as opções a tomar pudessem «merecer a confiança do corpo docente e dos restantes interessados» (enunciado da Portaria) ou o de se ter em conta «a tradição dos termos na vida escolar» (GOUVEIA, 1968). Entretanto, é curioso verificar que, pelo menos num primeiro momento, outro tipo de intervenção se hipotetizou, numa lógica de redefinição mais vasta dos conteúdos declarativos de ensino; a NGP é inserida num movimento de «renovação do ensino do Português», não se descartando a possibilidade de regulação dos textos programáticos que se esperava viessem a obedecer «a uma visão mais ampla do estudo da língua» (cf. Portaria). A verdade é que, apesar destes propósitos, a intervenção acabou

¹ Foram elaborados três projectos sucessivos, o primeiro da autoria de Paiva Boléo, os restantes por uma Comissão que integrava ainda Augusto da Silva Reis Góis, Francisco da Costa Marques, Adriano Leite Teixeira e M^a Alice Nobre Gouveia.

² Ver, a propósito deste processo, BOLÉO *et al.* (1965), especialmente pp. 3-11.

por ser de âmbito limitado, privilegiando a «gramática», ou seja, no contexto, a morfologia e a sintaxe.

Tão elucidativa quanto a análise das condições e das orientações de produção da NGP é a consideração da natureza da sua recepção. A NGP surge num momento que imediatamente antecipa um período de grande turbulência correspondendo às grandes transformações que tiveram particular expressão nos anos finais da década de 60 e na década de 70. A análise das formas de apropriação da NGP pode então proceder pela análise comparativa das orientações programáticas oficiais vigentes em distintos momentos históricos. Com este objectivo, contrastei programas escolares vigentes em dois momentos históricos mediados pela NGP, um deles claramente inscrito numa matriz construída no apogeu do Estado Novo – o programa de 1954, o outro correspondendo já a um período de estabilização após as mudanças dos anos 70 – os programas que vigoravam em 1981. Usei como referência para as categorias analíticas, precisamente, as categorias da NGP relacionadas com a Morfologia e a Sintaxe.

Os resultados que a análise tornou disponíveis, detalhadamente apresentados no Quadro I, em Anexo, permitem verificar a existência de lugares de variação entre os textos – por exemplo, em 54 não há referência ao «aspecto» do «verbo» ao contrário do que se passa nos programas de 81; os textos de 54 fazem menção à «flexão das palavras», conteúdo que não aparece, como tal, em 81. Mas os dados permitem sobretudo constatar, de forma claramente maioritária, a presença de categorias cuja forma de representação se mantém idêntica; isto mesmo aparece traduzido no quadro-síntese seguinte onde se regista a ocorrência das categorias i) que não apresentam variação significativa, ii) que apresentam variação por redução, iii) que apresentam variação por expansão, quando se passa dos programas de 1954 para os de 1981 [ver Quadro 1].

Quadro 1 – Variação das Categorias da NGP nos Programas Escolares de 1954 e 1981

Total de categorias	Categorias sem variação significativa	Categorias que variam por redução	Categorias que variam por expansão
62 100%	46 74%	7 11%	9 15%

O que os dados revelam é assim, fundamentalmente, a natureza estável do conhecimento metalinguístico ao nível do discurso oficial; estabilidade que, no entanto, não significa ausência de variação; a este propósito, o que é interes-

sante assinalar é que não há um sentido único para a variação, dado que tanto assistimos à incorporação de novos elementos como à exclusão de certas categorias.

Neste quadro ressalta também a natureza complexa das relações entre a NGP e os textos programáticos cuja configuração, como vimos, ela pretendia explicitamente regular. As mudanças na estrutura curricular, entretanto ocorridas, e a emergência de novas orientações didácticas apenas terão evidenciado de modo mais nítido a dificuldade da redefinição do corpo de saberes linguístico-gramaticais e a existência de princípios não necessariamente coincidentes quando se consideram diferentes lugares do discurso oficial; a este propósito, é óbvia a desconexão entre os princípios que subordinaram a produção da NGP e aqueles que, ainda no plano do discurso oficial, orientaram a sua apropriação.

Ou seja, e em síntese: a NGP foi um caminho encontrado para contrariar inadequações várias verificadas no campo do conhecimento «gramatical» através de uma delimitação mais precisa e, simultaneamente, mais detalhada do corpo de conhecimentos; esta tarefa foi realizada num quadro de tensões várias, privilegiando-se embora as «novas orientações da Linguística»; a NGP constituiu, pois, uma resposta a um quadro de «crise», resposta que se apresentava como contributo para a solução dos problemas diagnosticados no ensino do Português, pese embora o posicionamento claramente defensivo dos seus promotores, orientados para a «defesa e valorização» da língua.

Resposta aparentemente ineficaz, porém, ao não ter influência efectiva em lugares de regulação tão relevantes quanto são os programas escolares.

5. Num misto de desejo e rejeição, a questão da «nomenclatura gramatical» foi (re)emergindo ora como condição de redenção ora como factor de um estado de coisas reiteradamente visto como crítico, dando azo a reformulações várias no plano oficial, a apropriações diversas nas gramáticas escolares e nos livros de Português, a propostas avançadas por linguistas e por professores, processos que frequentemente ocorreram num quadro caracterizado por um enfraquecimento das fronteiras entre o científico e o pedagógico.

O movimento certamente mais consistente de redefinição da NGP vai ter lugar já nos anos 90, através da apresentação de uma Proposta de Nomenclatura Gramatical (doravante PNG) da autoria de uma equipa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (DUARTE *et al.*, 1991). Ao contrário da situação que antes analisámos, a Proposta é projectada exclusivamente a partir do campo científico, embora gerada no interior de um grupo de investigação com estreitas relações com a formação de professores, sendo de admitir que a Proposta resulte de uma avaliação do estado das coisas no terreno. É formu-

lado um objectivo principal – a estabilização da terminologia; nas palavras dos autores, «partilhar uma terminologia permite que professores e alunos possam utilizar o mesmo vocabulário inequívoco e não ambíguo para se referirem aos mesmos conceitos e às mesmas classes de factos». Uma vez mais se remete, ainda que tacitamente, para a instabilidade que caracterizaria o campo pedagógico. A solução que vai ser proposta valoriza antes de tudo critérios de pertinência científica – «a nomenclatura deve ter como fundamento o estado actual de conhecimentos em Linguística»³; mas, uma vez mais, se assinala a relevância dos contextos de aplicação – «a nomenclatura [...] deve ser adequada ao contexto pedagógico da sua utilização e a sua extensão e riqueza interna devem ser determinadas pelos objectivos definidos para a disciplina de Português»; emergem também opções que decorrem de preocupações de natureza metodológica, visíveis quando se indica como princípio organizativo a existência de «áreas dotadas de uma rica hierarquização interna».

Quando se compara a NGP e a PNG aparecem como características mais evidentes desta última «um nível mais elevado de especificação, quer no conjunto da terminologia, quer no âmbito estrito de cada um dos seus domínios; alterações no âmbito da terminologia através da inclusão de novas áreas; reposicionamento de conteúdos, envolvendo uma outra delimitação das fronteiras das diferentes disciplinas, com particular evidência no caso da morfologia e da sintaxe» (CASTRO, 1998).

As condições que caracterizaram a produção da PNG e o facto de ela não ter sido objecto de qualquer validação oficial tornam inadequada a sua instituição como objecto no quadro da clarificação das relações intertextuais envolvidas na geração do discurso pedagógico oficial. Mas permitem explorar uma outra vertente analítica que me parece produtiva – as articulações ou as desarticulações entre aquilo que no campo científico se estabelece como válido e o conhecimento que circula nas escolas; neste último caso, sendo difícil estabelecer os contornos de tal conhecimento, é, se bem julgo, no campo da recontextualização pedagógica, designadamente, nos manuais escolares, que com maior fiabilidade poderemos estabelecer tais contornos.

Os «livros de Português» são hoje textos compósitos que incluem, além dos textos «principais», um conjunto diversificado de «textos secundários» que, entre outros formatos, revestem a forma de exercícios e de fichas informativas. Nestas actividades e nestes núcleos de informação é possível encontrar a

³ Este argumento que, como antes anotei, fora convocado como legitimador das opções tomadas aquando da elaboração da NGP, tem habitualmente nesta discussão uma posição central; como ilustração da sua permanência contemporânea, veja-se AZEVEDO (1999, pp. 98-99).

ocorrência de termos metalinguísticos que nos dão indicações preciosas sobre a configuração da representação formal da língua. A este propósito podem ser desenvolvidas duas linhas de análise que tomem em consideração: i) a informação que surge em lugares de aquisição explícita, no quadro da realização de objectivos de conhecimento; ii) os usos já mais «naturais» da metalinguagem e que revelarão os conceitos que se admite estarem já sedimentados.

Passarei então à apresentação de alguns resultados obtidos a partir da análise de um conjunto de manuais escolares, do ensino básico e do ensino secundário. Considerarei, em primeira instância, um conjunto de manuais destinados ao 9º ano da escolaridade⁴, o ano que encerra a escolaridade obrigatória; parece-me, por isso, que os dados obtidos constituirão um indicador relevante relativamente aos saberes metalinguísticos assumidos como comuns. Proce-deu-se, a propósito, a um levantamento exaustivo da terminologia explícita ou implicitamente associável ao trabalho sobre a língua⁵ (aqui revisito novamente dados apresentados em CASTRO, 1998).

A aplicação do sistema de categorias presente em DUARTE *et al.* (1991) permitiu obter os dados apresentados no Quadro 2 (que sintetiza aqueles que são analiticamente indicados no Quadro II, em Anexo) [ver Quadro 2 na pág. seguinte].

Os dados evidenciam fundamentalmente, por um lado, a diversidade das soluções encontradas para a circunscrição do conhecimento metalinguístico e, por outro lado, a significativa redução que os textos analisados operam sobre o sistema de categorias que tomei como elemento de contraste.

Assim, há textos que reservam, apesar de tudo, um espaço relativamente amplo ao conhecimento formal – o Texto D é exemplo dessa orientação –, enquanto outros textos, neste quadro contrastivo, o desvalorizam – é claramente o caso do Texto C. Mas mesmo quando representam de forma mais ou menos significativa os saberes metalinguísticos, os manuais escolares tendem a fazê-lo de forma pouco consistente; é verdade que o material que aqui analiso é constituído por livros para o 9º ano da escolaridade, mas ainda assim é difícil compreender a exclusão, que a leitura do Quadro II, em Anexo, permite

⁴ Foram os seguintes os manuais analisados: *Outros signos*, da autoria de Vera BAPTISTA e Elisa PINTO, Lisboa Editora, 1994; *Língua Portuguesa 9*, de M^a Ascensão TEIXEIRA e M^a Assunção BETTENCOURT, Texto Editora, 1995; *Viagens em português, 9*, da autoria de Fernanda COSTA e Rogério CASTRO, Porto Editora, 1994; *Nos caminhos do texto*, de Lilaz CARRIÇO e Justiniano SANTOS, Porto Editora, 1994.

⁵ Os termos identificados foram objecto de uma filtragem conducente à supressão de termos relacionados com tipologias e estruturas textuais; versificação; conteúdos processuais associados às diferentes modalidades verbais. As ocorrências são categorizadas através de um procedimento idêntico ao adoptado na Tabela 1.

Quadro 2 – Presença dos Termos da PNG em Manuais Escolares de Língua Portuguesa (9º Ano da Escolaridade)⁶

Categorias de análise	Manuais			
	Manual A	Manual B	Manual C	Manual D
I. Generalidades				
1. Língua e mudança	±	-	-	±/-
2. Perspectivas de análise linguística	-	-	-	+
II. Gramática e Níveis de Análise Linguística				
1. A Gramática e as suas componentes	-	-	-	-
2. Níveis de análise linguística	+	+	+	±
3. Fonética e Fonologia	-	-	-	±/-
4. Léxico	-	±/-	-	+
5. Morfologia	+	±/-	-	+
6. Semântica	±/±/-	+	-	-
7. Sintaxe	-	-	-	-
8. Modos de enunciação	+	±/-	-	+
III. Escrita, Ortografia e Pontuação				
1. Relações entre som e grafia	±	-	±	+
2. Grafia	-	-	-	±/-
3. Pontuação	-	-	-	-

identificar, de conceitos no âmbito da Fonética e da Fonologia (a «classificação dos sons» em função da «articulação» ou o «acento», por exemplo), do Léxico (por exemplo, as «expressões idiomáticas» ou as «formas lexicais de expressão do género e grau»), da Semântica («significado literal», «significado não literal») e mesmo da Sintaxe («ordem das palavras», «sintagma nominal», «sintagma preposicional»). Naturalmente que a representação que daqui resultará para os leitores destes textos é a de um corpo de conhecimentos que dificilmente poderá ser reconhecido como tal – como corpo –, antes se apresentando como um conjunto mais ou menos heterogéneo de conceitos, dotado de um baixo grau de estruturação, debilmente articulado; o resultado quase inevitável é o da geração de uma representação inadequada do objecto língua.

⁶ Neste quadro, os índices [+], [±] e [-] devem ser lidos como medida de tendência, em estreita relação com os dados apresentados no Quadro II, em Anexo. Assim, por exemplo, o índice [-] não significa que não haja conceitos que concretizem a categoria (por exemplo, Sintaxe), mas antes que, considerado o conjunto dos conceitos que na PNG concretizam a categoria Sintaxe, eles estão maioritariamente ausentes de um determinado manual.

Estes dados suscitam duas linhas de interpretação: i) a heterogeneidade como princípio constitutivo do conhecimento formal escolar sobre a língua – o conhecimento está lá, mas é um conhecimento diverso e divergente; ii) a natureza difusa da regulação exercida pelo campo científico sobre o pedagógico – ela é verificável, mas envolve operações de recontextualização às vezes significativa, no sentido em que os conceitos (e os conteúdos correspondentes) aceites como metalinguagem de base no campo científico nem sempre são transferidos/transferíveis para o campo pedagógico.

Proponho-me agora um passo mais, situado ainda no plano da recontextualização pedagógica. Dá-lo-ei orientado por uma pergunta – qual é, no final do ensino secundário, a metalinguagem que se supõe estar «naturalizada», que se supõe poder/dever ser mobilizada «espontaneamente» quando se analisam realizações concretas da língua?

Para o efeito recorro, uma vez mais, à análise de manuais escolares, agora do ensino secundário. Escolhi um livro de Português⁷ referenciado como um dos que apresenta maiores índices de adopção e selecionei, nos seus três volumes (10º, 11º e 12º anos), todos os lugares em que se propunha aos alunos a realização de *actividades* envolvendo o uso de metalinguagem, como por exemplo – «Classifique morfologicamente ‘mover’» – 10º B, p. 192; «Explique o valor da adversativa que inicia a última estrofe – 12º B, p. 144»; «Faça uma lista de neologismos relativos à vida [...] musical, industrial [...]» – 11º B, p. 25. Não considerei na análise as secções dos manuais que visam a transmissão explícita de conhecimento linguístico-gramatical, os lugares que se aproximam daquilo que um «livro de gramática» é. Interessou-me, pois, procurar captar as situações em que a terminologia surge mais como expressão de uma função instrumental, a propósito por exemplo, de uma pergunta que se faz, de uma instrução que se dá, do que como sistema de conceitos a adquirir.

Procedi a um levantamento exaustivo de todos os termos passíveis de serem incluídos numa terminologia linguística. Os dados obtidos, correspondendo a uma categorização emergente do *corpus*, estão analiticamente descritos no Quadro III, apresentado em Anexo. A sua leitura permite verificar uma presença pouco expressiva de uma linguagem especializada para falar da língua e das suas realizações no contexto escolar. Anotaria, sobretudo, a escassa representação de certos níveis de análise, mesmo quando consideramos entendimentos mais simplificadores do seu âmbito – tenha-se em conta, por exemplo, o que se passa com a Fonética e Fonologia (em que o conceito de «ritmo»,

⁷ O manual em questão intitula-se *Ser em Português* e é da autoria de uma equipa coordenada por Artur VERÍSSIMO; utilizei as edições de 1999 para o Português B.

aliás um dos de definição mais problemática neste domínio, é o único que ocorre) ou com a Morfologia (em que o conceito de «palavra» é o único cujo uso aparece naturalizado nos três textos). Mesmo as Classes de Palavras encontram aqui um modo de existência quase residual se confrontarmos as categorias que realizam este nível de análise com aquelas que ocorrem em fichas informativas ou nos próprios textos programáticos.

Como é sabido, o *corpus* textual de referência da disciplina de Português no ensino secundário é hoje, como o foi tradicionalmente, representativo de um certo olhar sobre a história da literatura portuguesa, o que supõe necessariamente uma reflexão sobre os factos linguísticos da diacronia, entre outros, nos planos fonético-fonológico, morfológico e lexical; ao mesmo tempo, a reflexão sobre aspectos da estrutura e do funcionamento da língua é também uma dimensão importante do universo de referência da disciplina. Aquilo que resulta dos dados coligidos é, pois, o escasso impacto da metalinguagem especializada na descrição daqueles factos. Nesta perspectiva, é de assinalar a descontinuidade deste tipo de saberes quando passamos do plano da recontextualização oficial, que em alguma medida os programas escolares e a nomenclatura concretizam, para a recontextualização pedagógica que os manuais escolares instanciam, facto tanto mais notável quanto a reinterpretação das orientações oficiais se caracteriza por um acentuado recorte exercido sobre o conhecimento disponibilizado. A esta descontinuidade não será alheio o carácter precário das formas de existência do conhecimento linguístico e gramatical, rasurado por modos de ler a literatura que, privilegiando imediatamente a dimensão dos significados, não observam os textos literários como expressão das potencialidades da língua, em contradição, aliás, com os argumentos mais recorrentes para a sua eleição como o texto.

Esta constatação põe em causa uma interpretação de acordo com a qual a desestruturação verificada no âmbito do conhecimento gramatical explícito deveria ser endossada à pluralidade teórica e metodológica reconhecível no campo dos estudos linguísticos; suspeito, e julgo que fundadamente, que se tratará, antes, de um processo, eminentemente «pedagógico», de reconfiguração da disciplina de Português. A reconhecida dificuldade em transferir significativamente para a escola aquisições hoje consensuais, ou tendencialmente consensuais, nos estudos linguísticos⁸ vem em abono desta tese que entende

⁸ POSSENTI (1996) elenca um conjunto de teses, enunciadas a propósito do ensino do Português no Brasil, mas a meu ver aplicáveis à realidade portuguesa, cuja assunção, em sua opinião, conduziria a uma profunda alteração das práticas de ensino do Português; tais teses, do género, *Não há línguas fáceis ou difíceis, Todos os que falam sabem falar, Não existem línguas uniformes, Não existem línguas imutáveis, Falamos mais corretamente do que pensamos*, traduzindo consensos na comunidade

esta disciplina escolar (e provavelmente todas as disciplinas escolares) como *locus* não apenas de reprodução ou de recontextualização, mas também, e decisivamente, de produção discursiva. A propósito dos factores que, em sua opinião, sustentam quer a «tradição normativa» quer o «preconceito linguístico», BRITTO (1997) refere «o 'ensimesmamento' da escola, cujo corpo de saber constituído se define em função da própria tradição escolar» (p. 12). Neste quadro, mais de desagregação que de expansão ou substituição, o ensino da gramática terá vindo progressivamente a adquirir um papel fundamentalmente simbólico, como índice identificador de uma disciplina escolar⁹.

6. Em forma de conclusão. Julgo que os dados aqui apresentados sustentam algumas hipóteses de interpretação relativamente aos modos de existência das «nomenclaturas gramaticais» e aos efeitos decorrentes da natureza dos processos da sua construção e apropriação.

Ideia central é a de que a sua recontextualização se tem traduzido numa simplificação desagregadora ou que, pelo menos, são visíveis acentuadas descontinuidades entre aquilo que elas são e aquilo que a sua apropriação é. Este facto, a meu ver, pode ser explicado a partir de dois ângulos: um relativo aos modos da sua concepção; outro às formas da sua difusão.

No primeiro caso, são visíveis ambiguidades que resultam quer do estatuto dos produtores e das condições de produção dos próprios textos, quer daquilo que são os objectivos deste tipo de documentos – «texto pedagógico e também texto científico», «texto científico e também texto pedagógico» são definições diferentes cuja assunção não ocorre sem efeitos.

No segundo caso, as ambiguidades resultam de uma espécie de efeito de estranhamento que o seu aparecimento sempre envolve e que apenas pode ser

científica, gerariam congruentemente certas práticas pedagógicas; no entanto, tais práticas estão muito longe de serem consensuais e não são certamente dominantes.

⁹ M^a Helena Moura NEVES (1990), a partir de uma pesquisa sobre concepções e práticas dos professores de língua portuguesa no Estado de S. Paulo, conclui que «os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação do seu papel» (p. 48); provavelmente, no caso português, essa função simbólica continua a ser central (o conhecimento gramatical é um conhecimento objectivável, e este facto não é despidendo), mas a sua concretização não carecerá já de uma presença sistemática. É neste sentido que aponta M^a Lourdes SOUSA (2000) quando, na sequência da análise de um *corpus* de manuais escolares de *Língua portuguesa* que evidenciou o carácter fragmentário e redutor da representação do conhecimento gramatical, conclui: «Tudo, neste contexto, contribui para que a gramática se configure como um ritual; ritual gerado e alimentado na tradição cuja acção selectiva, por um lado, evita a descaracterização, neste caso da disciplina de Português, e, por outro, é factor de construção de identidades, no que isto significa de poder para incluir e excluir. Como ritual, um dos seus significados principais é o de estabelecer a coesão entre os elementos de um determinado grupo. Neste sentido, quaisquer conteúdos bastam desde que eles sejam reconhecidos e legitimados como gramática» (p. 536).

controlado se forem visibilizadas as suas relações com outros documentos orientadores; qualquer «nomenclatura gramatical» se articula com outros textos, qualquer «nomenclatura gramatical» reenvia necessariamente para formas concretas de se entender o que é o ensino de uma língua, nos seus objectivos e nos seus objectos; naturalmente, a explicitação de tais relações e de tais fundamentos é condição para o sucesso dessa espécie de reconversão tecnológica que uma nova nomenclatura sempre supõe¹⁰.

A elaboração de uma «nomenclatura gramatical» não pode evitar, em primeira instância, a questão da sua funcionalidade – para que serve? que objectivos permite concretizar? A resposta a estas perguntas não só condicionará o seu escopo como pode induzir modos concretos de operacionalização. Por outro lado, aquelas perguntas não são desarticuláveis de uma mais geral: qual é o «programa» que se espera que as disciplinas escolares em que ela vai ser usada concretizem? Porque se é verdade que a questão da «nomenclatura gramatical», da sua configuração e dos seus modos de utilização, é uma questão «técnica», é também verdade que, como em todas as questões relacionadas com o ensino da língua, há uma inescapável dimensão «política», presente no tipo de conhecimento que se legitima, nas formas de relação com o conhecimento que se instituem, nos mundos que esse mesmo conhecimento permite interpretar e (re)construir, nos posicionamentos perante esses mundos que possibilita. Significa isto que a pergunta – para que serve uma «nomenclatura gramatical»? – não é separável desta outra – para que se ensina Português?

A configuração dos «programas» de educação linguística tende hoje a ser profundamente complexa. Mesmo quando limitamos a observação ao que se costuma designar como «objectivos de conhecimento» encontramos hoje, em variados contextos nacionais, formulações caracterizadas por uma definição lata do âmbito da intervenção pedagógica [cf., por exemplo, ARRIBAS & YAGÜE (1994) e DEF (1995)].

Numa certa perspectiva, a educação linguística pode ver alargado o seu âmbito se nela a «consciência sobre a linguagem» eleger como objectivo para os alunos «observar como as diferenças no uso se correlacionam com as diferenças na selecção de formas de linguagem [...] caracterizar objectiva e analiticamente as suas próprias escolhas de formas e funções da linguagem, a linguagem daqueles que o rodeiam [...] descrever e avaliar o seu discurso oral e escrito» (JAMES & GARRETT, 1991, p. 12); estes objectivos, na formulação que

¹⁰ A consciência de tal facto explicará provavelmente o aparecimento de textos que surgem como lugares de consensualização e de naturalização dos novos termos; são estas as funções que os Glossários de terminologia gramatical cumprem (veja-se, para o caso espanhol, ALONSO MARCOS, 1986).

os autores citados propõem, aparecem localizados não só no domínio cognitivo, mas também, entre outros, no domínio afectivo – a formação de atitudes, o desenvolvimento da atenção, da sensibilidade, da curiosidade, do interesse e resposta estética –, no domínio social – a tomada de consciência acerca das origens da língua e/ou do dialecto de cada um e do seu lugar no conjunto das línguas e dos dialectos –, no domínio do «poder», – a tomada de consciência acerca dos significados escondidos, das assunções tácitas, das armadilhas retóricas daqueles que tradicionalmente dispõem de um acesso privilegiado aos meios de comunicação verbal (pp. 12-20).

A realização de objectivos da educação linguística como os atrás referidos será provavelmente facilitada pela existência de uma terminologia linguística¹¹, desde que sejam preenchidas algumas condições relativas ao seu conteúdo e às formas da sua actualização. Em congruência com as posições antes apresentadas, é para mim razoavelmente claro que uma terminologia adequada deve ser capaz de permitir referir amplamente os factos linguísticos, desde os sons da língua à gramática da frase, das relações semânticas às estruturas dos textos, dos tipos de actos de fala às dimensões da variação linguística.

Ainda assim, há uma outra vertente do problema que fica por considerar: a apropriação da terminologia, questão que me parece absolutamente central em toda esta discussão. Uma terminologia linguística é um documento de natureza reguladora; a sua natureza de texto «impositivo», associada às suas características de texto coeso, estruturado, pode criar condições para valorizar, na recepção, a sua dimensão declarativa.

Ora o entendimento da terminologia linguística como texto eminentemente declarativo, isto é, como texto que comporta um conjunto de conceitos que devem ser apreendidos como tal, se acompanhado por um seu menor reconhecimento pelos professores, o que é plausível face às condições habituais da sua produção, pode ser factor de graves perversões, inclusivamente acentuando o grau de desestruturação que, como vimos, já caracteriza o campo do conhecimento formal, dificultando a sua apropriação como instrumento ope-

¹¹ A relevância de uma terminologia não é, longe disso, algo de indisputável. Brian Cox, referindo-se às mudanças curriculares que tiveram lugar em Inglaterra em finais dos anos 80, e dando testemunho do processo de elaboração do Relatório *English from ages 5 to 16*, afirma: «For us to have proposed a standard terminology would serve no useful purpose. Textbook writers and teachers might attempt to teach this terminology irrespective of its value to pupils' learning. In any case, such a standardisation exercise would be an enormous project and could not be imposed in practice, and many decisions would remain essentially arbitrary. However, as part of a whole-school policy on language, teachers of English and of other languages (and possibly of other subjects) should meet and discuss what framework of description and which terms they propose to use in school» (COX, 1995, p. 49).

ratório e, ao mesmo tempo, facilitando a sua transposição acrítica para o contexto da aula.

Em consequência, uma terminologia deveria ser:

- i) abrangente – possibilitando a descrição de um amplo conjunto de fenómenos no plano das unidades linguísticas, dos níveis de análise e das perspectivas sobre os fenómenos linguísticos;
- ii) estruturada – caracterizada por uma clara explicitação dos nexos relacionais que articulam as diferentes unidades que a constituem;
- iii) flexível – permitindo a sua operacionalização em diferentes lugares do currículo e não inibindo formas diferenciadas de recontextualização;
- iv) reconhecível – correspondendo a um espaço, porventura ideal, de intersecção dos conteúdos relevantes produzidos no campo científico, e aí reconhecidos como lugares de consenso, e conteúdos «pedagogicamente pertinentes», sejam estes conteúdos «produzidos» no campo pedagógico ou historicamente para aí transpostos.

Num momento em que se discute uma nova «nomenclatura gramatical», talvez estes sejam aspectos a merecer alguma consideração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO MARCOS, Antonio (1986) – *Glosario de la terminologia gramatical*. Madrid: Magisterio.
- AZEVEDO, M^a Luísa (1999) – A gramática no final do ensino básico e no ensino secundário. In Jorge M. BARBOSA, Joana SANTOS, Isabel LOPES, Ana Paula LOUREIRO & Cristina FIGUEIREDO (orgs.), *Gramática e ensino das línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra: Faculdade de Letras da Univ. de Coimbra/Livraria Almedina.
- BOLÉO, Manuel Paiva; GÓIS, Augusto da Silva Reis; MARQUES, Francisco da Costa; TEIXEIRA, Adriano Leite & GOUVEIA, M^a Alice Nobre (1965) – *Anteprojecto de unificação e simplificação da Nomenclatura Gramatical Portuguesa*. Coimbra.
- BRITTO, Luiz P. (1997) – *A sombra do caos. Ensino da língua x tradição gramatical*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995) – *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1998) – Terminologias linguísticas na escolaridade básica e secundária. Objectivos, conteúdos e modos de constituição. In M^a Antónia MOTA & Rita MARQUILHAS (orgs.), *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- COX, Brian (1991) – *Cox on Cox. An English curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1995) – *English in the National curriculum*. London: HMSO.

- DUARTE, Inês; DELGADO-MARTINS, M^a Raquel; COSTA, Armanda; MATA, Ana Isabel; PEREIRA, Dília & PRISTA, Luís (1991) – Proposta de Nomenclatura Gramatical (Ensino Básico e Secundário). Versão actualizada. In M^a Raquel DELGADO-MARTINS; Inês DUARTE; Armanda COSTA; Dília R. PEREIRA; Luís PRISTA & Ana Isabel MATA, *Documentos do encontro sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Colibri.
- GOUVEIA, Maria Alice Nobre (1968) – A Nomenclatura gramatical portuguesa. In AAVV, *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a língua portuguesa contemporânea*. Coimbra.
- JAMES, Carl & GARRETT, Peter, Eds. (1992) – *Language awareness in the classroom*. London/ New York: Longman.
- NEVES, M^a Helena Moura (1990) – *Gramática na escola*. S. Paulo: Contexto.
- POSSENTI, Sírio (1996) – *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil.
- SOUSA, M^a Lourdes Dionísio de (2000) – Condições escolares do ensino da gramática. In R. V. CASTRO & P. BARBOSA (orgs.), *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística.

Anexo

Quadro I – Presença dos Conteúdos Gramaticais nos Programas Escolares*

Categorias de Análise		Programas escolares	
		1954	1981
<i>Morfologia</i>			
A. Flexão das palavras		+	-
B. Categorias gramaticais		-	-
C. Classes de palavras		+	+
I. Substantivos	1. Classificação	+	-
	2. Género	+	+
	3. Número	+	+
	4. Grau	-	+
	5. Locuções substantivas	-	-
II. Artigos		+	-
	1. Classificação	-	-
	2. Género	-	-
	3. Número	-	-
III. Adjectivos	1. Género	-	+
	2. Número	-	-
	3. Grau	-	+
	4. Locuções adjectivas	-	-
IV. Numerais	1. Classificação	+	-
	2. Género	-	-
	3. Número	-	-
	4. Locuções numerais	-	-
V. Pronomes	1. Classificação	±	+
	2. Género	-	-
	3. Número	-	-
	4. Pessoa	-	-
	5. Locuções pronominais	-	-
VI. Verbos	1. Classificação	±	±
	2. Conjugações	+	+
	3. Voz	+	+
	4. Modo	+	±
	5. Tempo	+	+
	6. Aspecto	-	+
	7. Número	+	+
	8. Pessoa	+	+
	9. Formas nominais	-	-
	10. Forma adverbial	-	-
	11. Formas especiais de conjugação	+	+
	12. Locuções verbais	-	-

* A avaliação da presença dos conteúdos tem em conta, neste Quadro e no Quadro II, os indicadores seguintes: i) [+] presença sistemática da categoria (mais de 1/2 de presenças nas subcategorias contempladas na NGP); ii) [±] presença da categoria (menos de 1/2 de ocorrências das subcategorias); iii) [-] ausência da categoria. A título de exemplo: a categoria *grau do nome* é analisada na NGP nas subcategorias *normal, aumentativo, diminutivo*; se num determinado programa escolar se constatava a presença de pelo menos duas destas subcategorias, ele era descrito como [+]; a presença de apenas uma das subcategorias equivaleria a [±]; a sua ausência total a [-].

Categorias de Análise			Programas escolares	
			1954	1981
VII. Advérbios		1. Classificação	+	-
		2. Grau	-	+
		3. Locuções adverbiais	+	+
VIII. Preposições			-	+
IX. Conjunções		1. Classificação	+	+
		2. Locuções conjuncionais	+	+
X. Interjeições		1. Interjeições	+	+
		2. Locuções interjectivas	+	-
<i>S i n t a x e</i>				
A. Construção:		I. Concordância	+	+
		II. Regência	-	-
		III. Colocação	-	-
		IV. Coordenação	-	+
		V. Subordinação	-	+
		VI. Correspondência dos tempos	-	-
B. Funções sintácticas	I. Na oração	1. Elementos fundamentais da oração	+	+
		2. Elementos complementares da oração	+	±
		3. Vocativo	+	-
		4. Expressão de realce	-	-
		5. Núcleo	-	-
	II. No Período	1. Tipos de período	+	+
		2. Composição do período	-	+
		3. Classificação das orações	+	±
C. Espécies de discurso		Discurso directo	-	-
		Discurso indirecto	-	-
		Discurso indirecto livre	-	-

Quadro II – Presença dos Termos da PNG Em Manuais Escolares de língua Portuguesa
[9º Ano da escolaridade]

Categorias de Análise	Manuais escolares			
	A	B	C	D
I. Generalidades				
1. Língua e mudança				
1.1. Variação	±	-	-	-
1.2. Quadro histórico, geográfico, social				
1.2.1. Parentesco	-	-	-	-
1.2.1.1. Genealogia	±	±	+	±
1.2.1.2. Famílias	±	±	±	±
1.2.2. Variedades	±	-	+	±
1.3. Factores de mudança				
1.3.1. Factores externos	-	-	±	-
1.3.2. Factores internos	+	+	-	+
2. Perspectivas de análise linguística	-	-	-	+
II. Gramática e Níveis de Análise Linguística				
1. A Gramática e as suas componentes	-	-	-	-
2. Níveis de análise linguística	+	+	+	+
3. Fonética e Fonologia				
3.1. Os sons da língua	+	+	+	+
3.2. Classificação dos sons				
3.2.1. Vozeamento	+	+	-	+
3.2.2. Ressonância	±	±	-	+
3.2.3. Articulação				
3.2.3.1. Vocálica	±	-	-	-
3.2.3.2. Consonântica	-	-	-	-
3.2.4. Sequência	+	+	-	+
3.3. A palavra				
3.3.1. Composição silábica	-	-	-	±
3.4. O acento				
3.4.1. De segmento	-	-	-	±
3.4.2. De sílaba	-	-	-	-
3.4.3. De palavra	-	-	-	+
3.5. A entoação				
3.5.1. Tipo de entoação	-	-	-	-
3.5.2. Elementos da entoação	+	±	-	±
3.6. Processos fonéticos	-	-	-	-
4. Léxico				
4.1. Unidade lexical	-	±	±	±
4.2. Expressões idiomáticas	-	-	-	+
4.3. Formas lexicais de expressão [...]	-	-	-	-
4.4. Neologia e neologismo	±	±	±	±
4.5. Formas lexicais em desuso	+	+	+	+
5. Morfologia				
5.1. Palavras	+	+	±	±
5.2. Constituintes de palavra	±	±	-	+
5.3. Flexão				
5.3.1. Flexão nominal	+	+	±	-
5.3.2. Flexão adjectival	+	+	-	±

Categorias de Análise	Manuais escolares			
	A	B	C	D
5.3.3. Flexão verbal	+	+	±	+
5.3.3.1. Formas verbais simples	±	±	-	±
5.3.3.2. Paradigmas de flexão verbal	-	-	-	-
5.3.4. Flexão adverbial	-	-	-	-
5.4. Processos morfológicos de formação de palavras	+	+	-	+
5.4.1. Tipos de palavras	+	±	+	+
5.4.2. Derivação	+	-	±	±
5.4.2.1. Natureza dos afixos e processos de derivação	-	-	-	-
5.4.3. Composição				
6. Semântica				
6.1. Significado	±	+	-	+
6.2. Significado literal e não-literal	-	-	-	-
6.3. Referência independente e dependente	+	+	-	-
7. Sintaxe				
7.1. Ordem de palavras	-	-	+	-
7.2. Estrutura das combinações de palavras				
7.2.1. Classes de palavras	+	+	+	+
7.2.1.1. Subclasses de palavras	+	±	±	±
7.2.2. Classes de constituintes				
7.2.2.1. Frase	+	+	±	+
7.2.2.2. Sintagma nominal	-	-	-	-
7.2.2.3. Sintagma adjectival	-	-	-	-
7.2.2.4. Sintagma verbal	±	-	-	-
7.2.2.5. Sintagma preposicional	-	-	-	-
7.2.2.6. Sintagma adverbial	-	-	-	-
7.3. Funções sintáticas dos constituintes na frase	+	+	±	+
7.4. Processos de concordância	-	±	-	±
8. Modos de enunciação				
8.1. Discurso directo	+	-	+	+
8.2. Discurso indirecto	+	+	-	+
8.3. Citação	+	-	-	-
8.4. Discurso indirecto livre	-	+	-	+
III. Escrita, Ortografia e Pontuação				
I. Relações entre som e grafia				
2. Grafia	±	-	±	+
2.1. Escritas	-	-	-	-
2.2. Letra	-	+	-	+
2.2.1. Alfabeto	-	-	-	-
2.2.2. Dígrafos	-	-	-	-
2.2.3. Cedilha	-	-	-	+
2.2.4. Acentos	±	±	-	±
2.2.5. Sinais de ligação	±	-	-	-
2.2.6. Tipos de letra	-	-	±	±
3. Pontuação				
3.1. Sinais de pontuação	+	+	±	+
3.2. Sinais auxiliares da escrita	-	-	-	-
3.3. Sinais de espaçamento na escrita	-	-	-	-
3.4. Formas de destaque	-	±	-	-

Quadro III – Termos «Gramaticais» nos Manuais Escolares (Ens. Secundário)**

	T.12	T.11	T.10
Termos gerais			
Discurso	+	+	+
Figuras	+	+	+
Língua	+	+	+
Linguagem	+	+	+
Marcas textuais	+	+	+
Texto	+	+	+
Fonética e Fonologia			
Ritmo	+	+	
Morfologia			
Palavra	+	+	+
Cat.morfológ./gramat.	+	-	+
Classe morfológica	+	-	+
Diminutivo	+	+	-
Classes de Palavras			
Nome/Substantivo	+	+	-
Adjectivo	+	+	+
Verbo	+	+	+
Forma verbal	+	+	+
Modos verbais	-	+	+
Imperativo	+	+	+
Gerúndio	+	+	+
Tempo verbal	+	+	+
Presente do Indicativo	+	-	+
Advérbio	+	+	+
Conjunção	+	+	+
Conjunções adversativas	+	+	-
Interjeição	+	+	-
Sintaxe			
Expressão	+	+	+
Frase	+	+	+
Coordenação	+	+	+
Subordinação	+	+	+
Subordinação causal	+	+	-
Subordinação consecutiva	-	+	+
Tipos de frases	+	+	-
Estrutura assertiva/afirmação	-	+	+
Frase/estrutura interrogativa/interrog.	+	+	+
Frase exclamativa/exclamação	+	-	+
Formas de frase	+	+	-
Vocativo	-	+	+
Paralelismo	+	+	
Repetição	+	+	+

** Anoto com [+] as categorias que registam ocorrências em pelo menos dois manuais, independentemente da sua frequência; utilizo, em consequência, um critério «fraco» para identificar a frequência das categorias, construídas, neste momento da análise, de forma emergente.

	T.12	T.11	T.10
Semântica lexical			
Vocabulário	+	+	+
Vocábulos	+	+	+
Conotação	+	+	+
Polissemia	+	+	+
Sinónimos	+	-	+
Campo lexical	+	+	+
Campo semântico	+	+	+
Semântica Frásica			
Anáfora	+	-	+
Pragmática e Ling. Textual			
Sujeito (locutor)	-	+	+
Destinatário	+	+	+
Interlocutor	+	+	-
Marcas de oralidade/ coloquialidade	+	-	+
Enunciação	-	+	+
Função da linguagem	+	+	+
Função apelativa	-	+	+
Citação	-	+	+
Discurso directo	+	+	-
Discurso indirecto	-	+	+
Discurso indirecto livre	-	+	+
Verbos declarativos	+	+	+
Antítese	+	+	+
Metáfora	+	+	+
Ironia	+	+	+
Modo/ Texto dramático			
Modo/Texto lírico	+	-	+
Texto narrativo/Narrativa	+	+	+
Textos de informação			
Textos de opinião	+	+	+
Texto argumentativo	+	+	-
Descrição	-	+	+
Anedota			
Anedota	+	+	-
Anúncio	-	+	+
Artigo (texto)	+	+	+
Carta	-	+	+
Conto	-	+	+
Conversa/Diálogo	+	+	+
Entrevista	+	+	+
Horóscopo	-	+	+
Notícia	+	+	-
Poema	+	+	+
Provérbio	-	+	+
Recensão	+	+	-
Escrita, Ortografia e Pontuação			
Ábecedário	+	+	+
Parágrafo	+	+	+

	T.12	T.11	T.10
Período	-	+	+
Pontuação	+	+	+
Rericências	+	+	-
Vírgula	+	-	+
Página	+	+	-
Subtítulos	-	+	+
Título	+	+	+
Variação			
Níveis de língua/registos	+	+	+
Nível de língua/registo familiar	+	+	+
Níveis de análise			
Recursos estilísticos	+	+	+
Recursos expressivos	+	-	+
Elementos/aspectos fónicos	+	+	+
Elementos/aspectos semânticos	+	+	+
Elementos/aspectos/ morfossintáticos	+	+	+

