

FERNANDO PAULO DO CARMO BAPTISTA

Inspector jubilado do Ministério da Educação de Portugal
 Filólogo (Humanidades Clássicas)
 Investigador convidado do Centro de Investigação em Educação
 [CIEEd] da Universidade do Minho.
 Investigador honorário da Associação Piaget Internacional [AsPI],
 Consultor editorial da revista da Organização Mundial da Saúde
 [«WHO – Bulletin»]
 Membro honorário do Movimento Internacional
 da Tele-medicina / Tele-saúde
 Membro do “Editorial Board” e colaborador
 das seguintes revistas inter-universitárias:
 – «The Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences»
 do Estado de Indiana – USA (cf.: www.ias1.org);
 – «The interdisciplinary journal of Portuguese diaspora studies»
 (IJPDS) (cf.: <http://portuguese-diaspora-studies.com>)

Rua do Belo Horizonte, lote 6-B
 3500-612 VISEU PORTUGAL
 tlm: 962 645 727
 e-mail: fpbaptista@sapo.pt

“ S O S ”

pelas matrizes profundas
 da Língua Portuguesa...

pela promoção da “literacia”
 cultural e científica...

pelas crianças e pelos jovens
 transformados em “cobaias” indefesas...

*essa sinistra “guilhotina” liquidatária
 esfingicamente instalada e escondida na Base IV do novo “regulamento ortográfico” consagrado
 pelo acordo de 1990, deveria constituir a nossa nuclear preocupação
 pela defesa da «Madre Língua»!...*

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIO

Há hoje (e isso vê-se quase todos os dias, por exemplo, nos debates televisivos...) **uma generalizada tendência para as pessoas se pronunciarem acerca de tudo, mesmo daquilo de que pouco ou nada sabem...** Como combater, então, a “ilusão” sofisticada de que se está preparado para debater todo e qualquer tema ou problema, para se pronunciar acerca de tudo e até mesmo para decidir politicamente sobre aquilo que efectivamente não se domina pelo menos razoavelmente?... Levanta-se, deste modo, **a crucial questão do papel formativo de princípios e valores sóficos** como os da ἀρετή, [*arête*: a “virtude”, enquanto caminho em direcção à “excelência”...], da ἀλήθεια [*aletheia*, a “verdade” enquanto busca e “desvelação” permanente...], da δικαιοσύνη [*dikaiosyne*, a “justiça”], do «τὸ καλὸν τε καὶ ἀγαθόν» [*to kalon te kai agathon*, o “belo” e o “bem”, como referencial e horizonte da “perfeição”...], da φρόνησις [*phronesis*, a “sageza”, a “prudência”...], da σωφροσύνη [*sophrosyne*, a “sensatez”, a “moderação”...], da ἐγκράτεια [*enkrateia*, o “autodomínio”...], do γνῶθι σεαυτὸν [*gnôthi sauton*: “conhece-te a ti mesmo”...], da *veritas*, da *iustitia*, da *aequitas*, da *honestas*, da *rectitudo*, da *pietas*, da *verecundia*, da *prudentia*, da *gravitas*, da *dignitas*, em suma, das irrenunciáveis dimensões da Axiologia, da Ética e da Deontologia, **princípios e valores que**, no passado, **se aprendiam no diuturno convívio com os textos clássicos** da *Paideia* Grega e da *Humanitas* Romana, inclusora e complementarmente integrados conjuntamente com a *Caritas*, a Ἀγάπη [*Agápe*] e a Φιλία [*Philia*], no Λόγος [*Lógos*] da *Catholica Christianitas*¹ e **que, nos cibernéticos tempos que correm, andam lamentavelmente esquecidos...**

A essa luz, importa questionarmo-nos sobre se os nossos mais altos dirigentes e responsáveis políticos estarão a agir no sentido de se evitar incorrer em erros de natureza epistemológica, metodológica e pedagógica, como são os seguintes:

a) **A tentação do simplismo** para equacionar e resolver o que é *complexo* ou *hipercomplexo*;

¹ Cf. Werner Jaeger: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1962; Giorgio Colli: *La Sabiduría Griega*, Madrid, Editorial Trotta, 1998; Jacques Brunschwig e Geoffrey Lloyd: *El Saber Griego*, Madrid, Ediciones Akal, 2000; Maria Helena da Rocha Pereira: *Estudos de História da Cultura Clássica, I Volume / Cultura Grega*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, ⁸1998; Idem: *Hélade – Antologia da Cultura Grega*, Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ⁷1998; Idem: *Estudos de História da Cultura Clássica – II volume / Cultura Romana*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, ²1990; Idem: *Romana – Antologia da Cultura Latina*, Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1986; Frederico Lourenço: *Grécia Revisitada*: Lisboa, Edições Cotovia, 2004; Cf. Werner Jaeger: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1962; Giorgio Colli: *La Sabiduría Griega*, Madrid, Editorial Trotta, 1998; Jacques Brunschwig e Geoffrey Lloyd: *El Saber Griego*, Madrid, Ediciones Akal, 2000; Maria Helena da Rocha Pereira: *Estudos de História da Cultura Clássica, I Volume / Cultura Grega*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, ⁸1998; Idem: *Hélade – Antologia da Cultura Grega*, Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ⁷1998; Idem: *Estudos de História da Cultura Clássica – II volume / Cultura Romana*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, ²1990; Idem: *Romana – Antologia da Cultura Latina*, Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1986; Frederico Lourenço: *Grécia Revisitada*: Lisboa, Edições Cotovia, 2004; Cf. Nair de Nazaré Castro Soares no seu convocante ensaio «Plutarco no Humanismo Renascentista em Portugal» *apud*: Joaquim Pinheiro, José Ribeiro Ferreira, Nair Castro Soares, Rita Marnoto: *Caminhos de Plutarco na Europa*, Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos [CECH] da Universidade de Coimbra, ²2011, pp. 9-49; Josef Sellmair: *Humanitas christiana: Geschichte des christlichen Humanismus*, München, F. Ehrenwirth, 1950; <http://humanitas-christiana.blogspot.nl/>; Bento XVI: Carta Encíclica *Deus Caritas Est* (*apud*: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_lt.html) e Carta Encíclica *Caritas In Veritate*, (*apud*: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_lt.html)

b) **A cedência ao *facilitismo*** perante o que é *difícil*, com a desvalorização da “pedagogia da superação dos obstáculos” (das “aporias” e “dificuldades”) e o esquecimento de clarificadores conceitos como os de “engrama noemático”, “iconograma mental”, “*habitus*” (Pierre Bourdieu²), “Gestalt”, “insight”...;

c) **A memorização “cega”**, sem o suporte estruturante de uma aprendizagem inteligente, laboriosa e crítico-reflexiva;

d) **A violação do “princípio da coerência”** (e da coesão) *sistémica e morfo-estrutural* pela legitimação da “arbitrariedade” (vejam-se os exemplos de autêntica “babelização” da escrita relacionados com o emprego do “hífen” — «*malmequer*» (sem hífen), ao lado de «*bem-me-quer*» (com hífen); «*mandachuva*» (sem hífen), ao lado de «*guarda-chuva*» (com hífen); «*cor-de-rosa*», ao lado de «*cor de laranja*») e dos acentos — *por / pôr; para / pára* (note-se que a forma verbal «*pára*», agora, por artes do Novo Acordo, passou a dispensar o acento [*para*], porque, segundo os autores e defensores do Acordo, «o contexto resolve»; mas deixou de «resolver» no caso do verbo «*pôr*», que mantém o acento gráfico!...);

e) **A não assunção de uma postura dialógico-dialéctica de fundo, sustentada num enfoque epistémico-linguístico crítico-analítico e de alcance sistémico e holístico**, fomentador e potenciador de um debate poliédrico e polifónico, intelectualmente rigoroso e sério, tendo em vista a construção de uma síntese normativa consistente, coerente, harmoniosa e digna da tão vasta, tão rica e tão diversa comunidade lusíada, espalhada pelas sete partidas do mundo (CPLP e Diáspora);

f) **A não ponderação bem amadurecida** (contra a precipitação...) **das consequências das decisões tomadas à margem de um sentido prudencial, diagnóstico, retrospectivo e prospectivo, prognóstico e projectivo**, pressupostos numa verdadeira estratégia de concepção e planeamento do pensar e do agir;

g) **O entendimento erróneo e acrítico e a utilização abusiva do conceito de “evolução”**, assumido como se tudo decorresse do quadro diacrónico do dinamismo i fenoménico ntrínseco, metamórfico e perfectível da linguagem humana e das línguas, que levam à convocação do argumento de que «a língua evolui» e, daí, à justificação imediatista de “alterações” que, como é óbvio, defluem apenas da aplicação “mecânica” e “por decreto” do actual Acordo Ortográfico. Na realidade, do que se trata é de uma “artificial decisão” incidental (lamentavelmente “involuntiva”...) que é perfeitamente controlável e neutralizável, se para isso houver discernimento e vontade política, e que **nada tem que ver com o sentido de desenvolvimento gradativamente superador, progrediente e aprimorante que marca a ideia de “evolução”** (ex.: aquele é um país «evoluído»; aquele discurso releva mesmo de um intelectual de pensamento «evoluído»; trata-se de uma língua estruturalmente «evoluída»...)!... Importa, isso sim, questionar, de modo correcto, fundamentado e construtivo, o processo que conduziu ao presente estado de coisas!... **Um acordo «ortográfico», desde que bem concebido, bem fundamentado e bem elaborado, além de preservar a identidade e a estabilidade dinâmica (a *homeostasia*) do sistema linguístico e a criatividade das práticas escritas textualmente mais densas e mais profundas, não só não impede a liberdade diferenciadora e plural das práticas da oralidade como potencia a evolução perfectiva da própria língua.**

h) O desconhecimento (e conseqüente confusão...) da essencialidade distintiva dos diferentes, ainda que intercomplementares, “modos de realização” concreta do binómio

² Cf. Bourdieu, Pierre: *Choses Dites*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1987, pp. 19 ss, 32 ss, 50 ss, 90 ss, 124 ss, 150 ss, 160 ss; *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1989, pp. 60-64, 81-106 e *passim*.

«linguagem verbal ⇔ línguas naturais»: o «modo oral» e o «modo escrito»;

i) A ilusão quanto às virtualidades unificantes do “monofónico” e “univiário” *critério foneticista* da “*pronunciabilidade*”, contra o *critério grafemicista* da “*escrituralidade*” radicada na historicidade genealógica, morfogénica, identitária e polifónica da *filologia*, da *etimologia* (esta, com a inerente e plural garantia das duas fulcrais vias ou fontes da *lexicogénese*: a *via popular* e a *via erudita*) e da *lexicologia*, o que não deixa de nos fazer lembrar que *cada palavra, mesmo pensada na singularidade de si própria, é um búzio polifónico, espiral e verticalmente carregado de fundura histórica, de memória, de mistério e de potencial semiogénico*;

j) A grave confusão entre “fonemas” e “grafemas” (cf. Base IV: onde se diz «*sequências consonânticas*», em vez de «*sequências grafémicas*»...), e a consequente anomalia consubstanciada na padronização, standardização e regulação da «ortografia» (*práticas escritas* da língua) pela «ortoépia» / «ortofonia» (*práticas orais* da língua), consagrada pelo actual Acordo Ortográfico.

l) A imprescindibilidade e a exigência cidadã de uma clarificação paramétrica e criterial do entendimento filosófico-epistemológico e do ajuizamento ético-axiológico do que são, ou deveriam ser, as “decisões políticas” (pertinentes... bem fundamentadas... ou o seu contrário...).

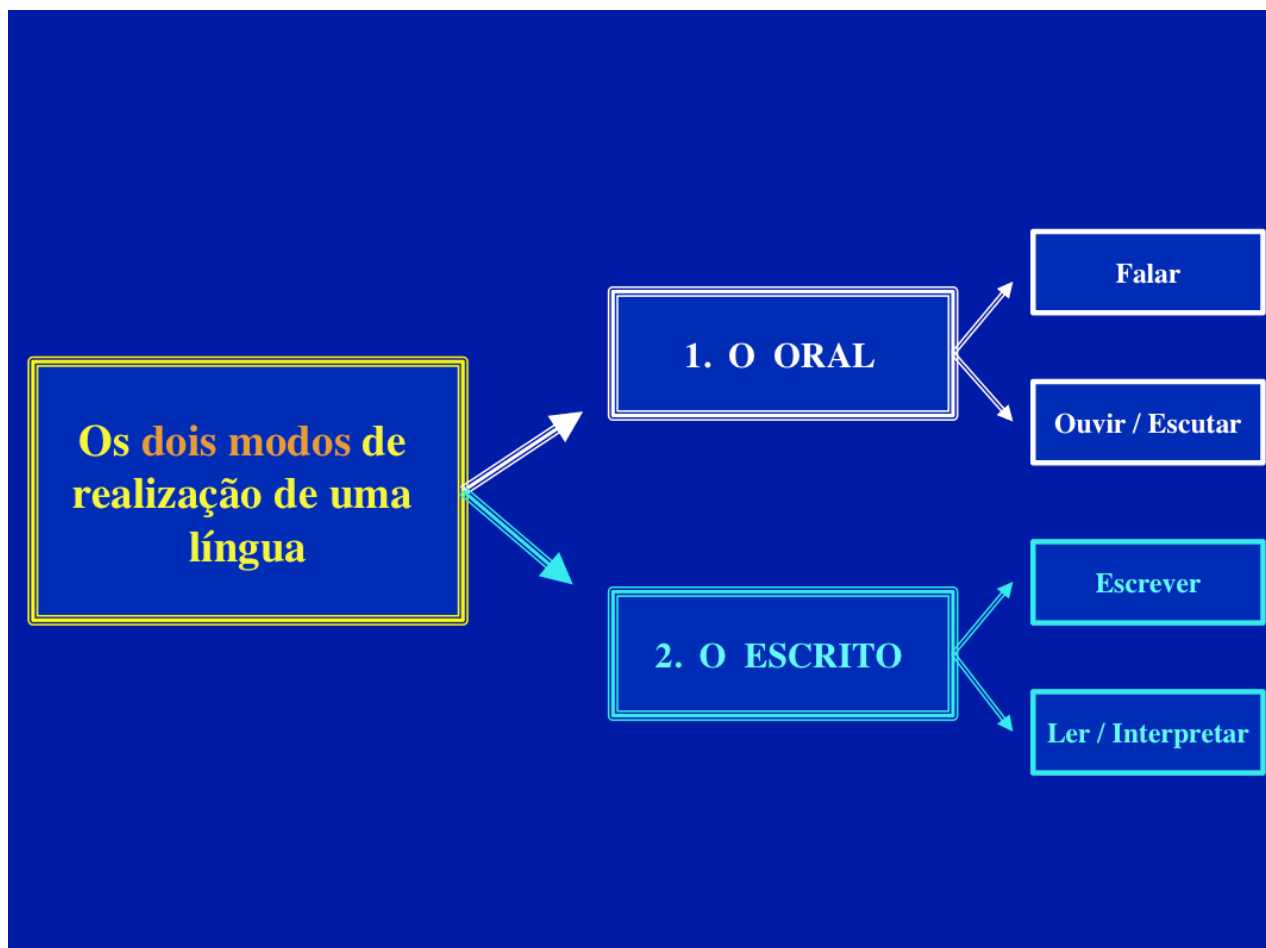
Em coerente sintonia com esse questionamento, **quero declarar perante todos que, reduzido à minha simples condição de cidadão livre de qualquer vínculo político-partidário, franciscamente despojado de toda a espécie de poder ou ambição dele e exclusivamente dedicado às causas da Educação, da Cultura e da Cidadania, aquilo que nesta fase outonal da minha vida me move, acima de tudo, é o futuro da educação linguística de todas as crianças e jovens de Portugal, da CPLP e da Diáspora.**

Por tudo isso e sem poder prescindir dos princípios que me foi dado aprender na área da Filosofia da Ciência e da Epistemologia, seja-me permitido convocar, aqui, a sempre actual “lição” de Karl Popper (e.g.: *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1982; *Conjectures and Refutations – The Growth of Scientific Knowledge*, London / Henley, Routledge and Keagan Paul, 1981; *La connaissance objective*, Paris, Flammarion, 1999; *Búsqueda sin término – Una autobiografía intelectual*, Madrid, Editorial Tecnos, 1985), para **pedir a generosidade de que as minhas posições sejam refutadas com a mobilização do potencial da «racionalidade crítica», sejam submetidas a uma exigente prova de fogo «falsificacionista», com o objectivo de serem validadas ou invalidadas.** Sei que, mesmo na hipótese da sua invalidação, se ela for feita na base da apresentação de propostas alternativas mais consistentes e intrinsecamente melhor fundamentadas, já me sentirei sobejamente recompensado das largas horas de apaixonado e aturado labor investigativo e reflexivo que venho desenvolvendo em torno desta questão que, hoje, se me afigura bem mais importante do que eu próprio inicialmente imaginava...

**Questionamento do fonocêntrico
“princípio gerativo” que presidiu à elaboração
do Novo Acordo Ortográfico / 1990:**

«ESCREVER COMO SE PRONUNCIA»

**1. Os dois intercomplementares mas distintos modos comunicacionais
de realizar uma língua: o modo oral e o modo escrito**



2. A “comunicação oral” releva da *Física Acústica Humana* e é regulada pela disciplina linguística da “Ortoépia / Ortofonia”; a “comunicação escrita” releva da *Física Óptica Humana* e é regulada pela “Ortografia”

os dois referenciais hiléticos [“materiais”]

da fundamentação e da sustentação
reguladora e normalizadora das configurações
“fonémica” e “grafémica”

das práticas verbais potenciadas pelo diassistema linguístico

o modo oral → textos orais ↔ o modo escrito → textos escritos

↓ (→ correlações convencionadas ←) ↓

Ortoépia / Ortofonia

Pronunciabilidade

foneticidade → os fonemas

sonoridade → os sons

falar ◊ ouvir

– Física Acústica –

(patologias orgânico-funcionais: *Otorrinolaringologia*)

Ortografia

Escrituralidade

grafemicidade → os grafemas

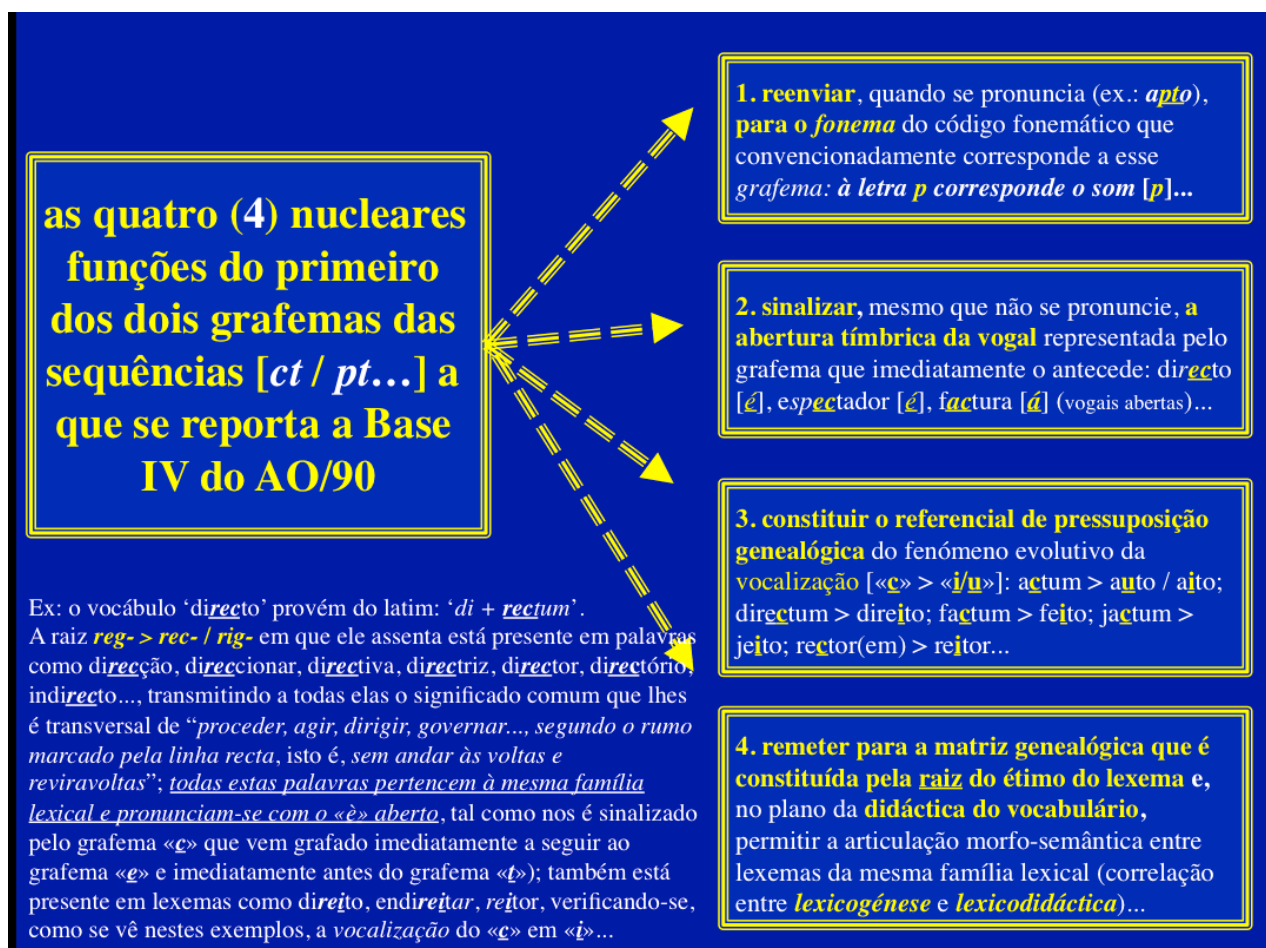
visualidade → as letras

escrever ◊ ler

– Física Óptica –

(patologias orgânico-funcionais: *Oftalmologia*)

3. As quatro nucleares funções do primeiro dos dois grafemas — «c» e «p» — das sequências grafémicas «ct» / «pt» a que se reporta a “supressão” proposta na Base IV do AO/90:



Nota Prévia:

As duas amostras textuais a seguir reproduzidas — a primeira, datada de fins do séc. XIX (1892), a segunda, com data de finais do séc. XX (1989) — constituem exemplos do que foi a aplicação, *avant la lettre*, do “espírito” que move o actual “acordo ortográfico”, elaborado com base no critério fono-cêntrico da “pronunciabilidade”: efectivamente e tal como se pode verificar, *os autores destas duas amostras já escreviam como pronunciavam...*



«M[ilagre] que fez N. Sr da Lapa, a Aurelio Coelho de Sernancelhe, q andando em cima de uma Amoreira sua mulher, caiu abaixo ficou emperigo de vida, elle com grande afelição impelora o socorro de N. S. logo conheseu milhoras no anno de 1892.» (sic)

(legenda de um *ex-voto* que o Dr. Alberto Correia amavelmente me facultou [cf. Fernando Paulo Baptista: *Nesta nossa doce língua de Camões e de Aquilino*, Sernancelhe, edição da CM, 2010, pág. 278; cf. também a *Revista da Beira Alta*, n.º 3/4, 2001, págs. 507-528])

**«Êsse iscritor xama-se Serbe antes que iscrebeu a nobela
Dão Caixote e São Chupança» (sic)**

(apontamento retirado de um registo inspectivo de 1989)

Esclarecimento:

Este último enunciado é a expressão exacta do que foi a resposta dada num teste escrito relacionado com o estudo de *Os Lusíadas* a uma questão de contextualização histórico-literária mais dirigida à memória, formulada conjuntamente com outras perguntas de intencionalidade interpretativa... Com essa questão, pretendia-se que os alunos dissessem o nome da famosa novela castelhana e do seu autor Miguel de Cervantes (1547-1616), quase contemporâneo de Camões (1524/25 [?]-1580). O aluno, autor do enunciado acabado de ser reproduzido *ipsis verbis*, não é o imaginário e ficcional “protagonista” de uma qualquer “anedota”: é, pelo contrário, um jovem estudante do 9.º ano de escolaridade, oriundo do mundo rural da nossa Beira Alta, fortemente marcado pela «diáspora», na sua condição real e concreta de filho de emigrantes analfabetos, então acabados de regressar da Suíça...

I. PRONÚNCIA VS GRAFIA... ORALIDADE VS ESCRITURALIDADE... ACORDO “ORTOGRÁFICO” OU ACORDO “ORTOÉPICO”?...

A desassossegada e fulcral preocupação que *o actual diploma regulamentador da ortografia da língua portuguesa* (AO/1990) não pode deixar de suscitar reside no facto de **impor** uma «grafia» (repare-se bem: uma «grafia»!...) que *tem como suporte e referencial inspirador uma concepção e uma perspetivação fono-cêntrica ou orali-cêntrica do sistema linguístico, radicada e sustentada na evanescente, instável e volátil “substância” dos «sons», dos «fonemas», das «palavras orais» («verba volant») e mediada pela fluidez ondulatória de um canal atmosférico — o ar —, e não, de **propor** uma grafia alicerçada na substancialidade óptico-gráfica da textualidade escrita, da escrituralidade qualitativa histórico-diacronicamente consagrada e estruturada e, ao mesmo tempo, estruturante, consistenciante, estabilizadora e permansiva das «letras», dos «grafemas», das «palavras escritas» («scripta manent») e mediada por um canal fixo e facilmente objectivável e focalizável como é, por exemplo, uma página manuscrita, impressa ou informatizada (electrónica).*

Esta *texto-escrituralidade selecta, florilégica e canónica* tem, pelo menos desde os gramáticos, retóricos, dialécticos e filólogos clássicos (*e.g.*: Dionísio de Trácia, Apolónio Díscolo, Marco Terêncio Varrão, Marco Fábio Quintiliano, Valério Probo, Élio Donato, Prisciano Cesariense³....), a sua expressão garantística e profiláctica, nas “*regulae*”, nas gramáticas, nos dicionários e nas antologias...

A “**ortografia**” **tem exercido**, ao longo da história da cultura linguístico-literária, a **cardinal função de homeostasia sistémica, de estabilizadora referência anamnóstico-identitária e de regulação acautelatória e preventiva** dos fenómenos de *anamorfose, dismorfose e entropia* (quase sempre decorrentes das *práticas orais* mais populares e mais “analfabetas” ou “iliterácicas”...), fenómenos esses, desfiguradores da “arquitectura” basilar da língua, com especial destaque para o “genoma” genealógico do seu léxico erudito e especializado. Tenha-se como exemplo do que é e do que pode vir a ser essa desfiguração o trajecto metamorfósico da fórmula de tratamento respeitosa “*Vostra Mercedes*”: > *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmincê* > *vassuncê* > *vosmecê* > *vosm’cê* > *voscê* > *ocê* > *cê*⁴...

E se **nunca a ortografia impediu a evolução**, também nunca deveria potenciar a incongruência sistemática e a turbulência caógena, desestruturante e anti-genético-genealógica!...⁵

³ Cf. <http://htl2.linguist.jussieu.fr:8080/CGL/>. Ver também como, em pleno “siècle des Lumières” (1670-1820 [...]), se pronunciaram, em plena consonância argumentativa e com um forte sentido de clarificadora e diferenciadora racionalidade, figuras como Géraud de Cordemoy e Nicolas Beauzê: «*S’il y a quelque véritable différence entre écrire et parler, c’est qu’en parlant on se sert de la voix, et en écrivant des caracteres, qui sont à la vérité des signes fort différents...*» (Géraud de Cordemoy [1626-1684]: *Discours physique de la parole* [1668]). «*Il y a une grande différence entre les lettres et les sons élémentaires qu’elles représentent...*» (Nicolas Beauzê [1717-1789]: *Grammaire générale, ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l’étude de toutes les langues* [1767]). Estes dois autores são citados por Luigi Rosiello no artigo «Língua» in Enciclopédia Einaudi, Lisboa, IN – CM, 1984, vol. 2, pp. 97 e 100, respectivamente.

⁴ Cf. Fernando Paulo Baptista: *Tributo à Madre Língua*, Coimbra, Pé de Página Editores, 2003, pp. 108-109; Edenize Ponso Peres: *O Uso de Você, Océ e Cê em Belo Horizonte: Um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real* (dissertação de pós-graduação), Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Estudos Linguísticos, 2006; Clézio Roberto Gonçalves: *Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê* (dissertação de doutoramento), São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, 2008.

⁵ Note-se, a propósito, que, nos rodapés da TV Globo, entre outras, o verbo «estar» **já aparece escrito** (sublinho: **escrito!**) «*tô, tás, tá, tamos, tais, tão*», em vez de «*estou, estás, está, estamos, estais, estão*». Ou seja, o critério neo-acordatório da “pronunciabilidade” está a gerar uma nova “gramática” (!!! ???...), consubstantiada numa redução “monossilábica” [*estou* > *tô*; *está* > *tá*], contruída com base nas sílabas tónicas pronunciadas, tal como aconteceu, como vimos, na evolução «*vossa mercê*» > «*cê*».

Mas, lamentavelmente, não é isso o que vai acontecer, ao ter sido tomado como *leitmotiv* teleológico e condutor deste normativo ortográfico a ideia de que se deve “*escrever como se pronuncia*”, a ideia de que se deve “*escrever como se fala*”, contrariando, assim, o generalizado entendimento formulado e consagrado nos melhores dicionários de terminologia linguística, segundo o qual, *a ortografia constitui o quadro, teórico-cientificamente fundamentado, da regulação normalizadora e uniformizadora da correcta e “paradigmática” configuração grafémica das práticas escritas potenciadas pelo diassistema linguístico, tendo como referencial um “código de regras” que visam assegurar a constância e a (razoável...) uniformidade (que não deve confundir-se com “unicidade”....) dessa configuração multivariável (isto é, consagradora dos vários registos lexicais escritos, populares e eruditos e multilectais: dialectos, sociolectos, idiolectos, tecnolectos, epistemilectos, gírias...)*⁶, tendo sempre presente que um “sistema linguístico” é um “diassistema” (*i. e.:* um “sistema de sistemas”) e um “paradigma” potenciador de um inesgotável “campo de escolhas” (que também não deve ser confundido com as «facultatividades» de tão má memória...)

Distanciando-se do “modelo” da melhor tradição histórico-cultural e da mais sólida concepção ortográfica, fundada na escrituralidade qualitativa da textualidade antológica e canónica dos nossos grandes escritores, pensadores, estudiosos, cientistas e investigadores e epistemologicamente sustentada no rigoroso labor da Filologia Indo-Europeia, Clássica e Moderna, da Hermenêutica Textual, da Gramática Normativa, da Grafonomia, da Grafémica, da Linguística Histórica, da Linguística Comparada, da Linguística Sistémica, da Linguística e da Teoria do Texto, etc., o novo acordo ortográfico despreza o princípio fundacional e instituidor de que a razão de ser e de existir de uma “norma ortográfica” é, como ficou dito, garantir a correcta e “paradigmática” configuração grafémica das realizações escritas da língua e, coerentemente, como, com clarividência, sublinha o linguista brasileiro Luiz Carlos Cagliari⁷, «permitir a leitura, e não, representar uma pronúncia»!...

Mas, com um tão mal engendrado e tão contraditório “**pacto acordatário**”, **o que é que afinal se pretende normalizar, regulamentar, uniformizar e estabilizar?...** É a «**pronúncia**», ou seja, a expressão fonémica do «**modo oral**» de realização da língua (que se concretiza através da *actividade de falar e de ouvir* — domínio das *relações acústicas buco-auditivas*), ou é a expressão grafémica do «**modo escrito**» de realização dessa mesma língua (que se concretiza através da *actividade de escrever e de ler* — domínio das *relações ópticas manu-visuais*)?...

Se é «a pronúncia», há que elaborar, então, um “regulamento” consonante com os conceitos de «**ortoépia**» e de «**ortofonia**»⁸, normativo esse que, com toda a propriedade, deverá passar a chamar-se e a designar-se de «**acordo ortoépico**» (ou «**acordo ortofónico**»), e não, «acordo ortográfico»; esse regulamento tomaria como referencial um «padrão fonético-fonológico» o mais alargado possível, com a intervenção elaborativa dos melhores foneticistas e fonologistas da CPLP, por forma a poder vir a funcionar como **uma espécie de «unicode» ortoépico ou de «alfabeto» fonético-fonológico universal para toda a CPLP e Diáspora.**

Se, pelo contrário, o que realmente se pretende normalizar, regulamentar, uniformizar e estabilizar é A CONFIGURAÇÃO GRAFÉMICA DOS TEXTOS QUE RESULTAM DO «MODO

⁶ Cf. David Cristal: *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Oxford, Blackwell Publishers, 1994, entrada «orthography», pág. 281; Theodor Lewandowski: *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Editorial Gredos, 1990, entrada «ortografía», pág. 251; Martínez de Sousa: *Diccionario de redacción y estilo*, Madrid, Pirámide, 1993, pág. 337; Fernando Lázaro Carreter: *Diccionario de Términos Filológicos*, Madrid, Editorial Gredos, 1990, entrada «ortografía», pág. 306; Hadumod Bussmann (dir.): *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London and New York, Routledge, 2004, entrada «orthography», pp. 343-344; Jean Dubois *et alli*: *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse, 1974, entrada «orthographe», pp. 349-350.

⁷ Cf. Luiz Carlos Cagliari, no seu estudo «Alfabetização e ortografia» *apud*: *Educar em Revista*, n.º 20, 2002, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, pp. 1-16.

⁸ Cf. Joaquim Mattoso Camara Jr.: *Dicionário de Lingüística e Gramática*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1981, entrada «ortoépia», pp. 184-185; David Cristal: *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Oxford, Blackwell Publishers, 1994, entrada «orthoepy», pág. 280; Theodor Lewandowski: *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1982, entrada «ortoepia», pág. 251; Robert Galisson et Daniel Coste (dir.): *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1977, entrada «ortoépia», pág. 251; Jean Dubois *et alli*: *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse, 1974, entrada «orthographe», pág. 349; Georges Mounin: *Diccionario de Lingüística*, Barcelona, Editorial Labor, 1979, entrada «ortoépia», pág. 134.

ESCRITO» DE REALIZAÇÃO DA LÍNGUA, COM ESPECIAL DESTAQUE PARA O SEU CONSTITUINTE SISTÊMICO NUCLEAR — O LÉXICO OU VOCABULÁRIO —, então, *há que pensar num acordo verdadeiramente «ortográfico», num normativo que faça jus a este qualificador adjectival que o caracteriza, distingue e identifica*, isto é, num *outro* documento que não só deixe de ser um “monumento” à incongruência epistemológica e à incompetência linguística, filológica e pedagógico-didáctica, mas que também, e acima de tudo, *preserve e respeite a essência grafémica da língua escrita e que não guilhotine nem liquide os constituintes “genómicos” ou “adeânicos” das raízes lexicais que integram as bases genealógico-genéticas eruditas, provenientes do latim e do grego, na medida em que são o suporte ou sustentáculo do património lexical mais rigoroso, mais denso e mais expressivo* das principais línguas românicas, património esse que também é transversal ao inglês e ao próprio alemão.

Cabe sublinhar que essas bases ou matrizes clássicas eram respeitadas e preservadas pelo anterior acordo ortográfico de 1945 até aos limites da consensualidade possível que, àquela data, foi empenhadamente construída pelos filólogos e linguistas das duas delegações negociais: a portuguesa e a brasileira...

Deve salientar-se, ainda e a propósito, que este acordo de 1945 (apesar de se afastar, à semelhança, por exemplo, da língua espanhola, do modelo ortográfico mais rigorosamente etimologista e tradicional dos «*ph*», dos «*th*» e dos «*y*» da escrita de Garrett, Herculano, Camilo, Eça, Fernando Pessoa, representando estes, aqui, por simbólica sinédoque, os outros escritores das respectivas gerações...) era, efectivamente, dentro dos limites da perfeição possível⁹, um normativo bem elaborado, obra de prestigiados filólogos e académicos portugueses e brasileiros, de que se destacam dois nomes de referência: *Rebello Gonçalves*, do lado de Portugal, e *Sá Nunes*, do lado do Brasil.

E a questão que, à partida, se coloca é a seguinte: o acordo ortográfico de 1945 (revelador de uma sintonia fundamental com o espanhol e demais línguas românicas...) alguma vez dificultou o processo de alfabetização escolar e de aprendizagem da escrita e da leitura, alguma vez impediu o pluralismo e a polifonia das pronúncias mais diversas em Portugal, no Brasil, em toda a CPLP e na Diáspora, alguma vez travou o normal curso da “evolução” da língua portuguesa ou obstaculizou a sua projecção e dignificação no mundo ou o alargamento dos mercados e o respectivo dinamismo negocial, argumentos estes de que se servem os defensores do “*pronúncio-cêntrico*” actual acordo, de modo acrítico, sofisticado e demagógico?..

Importa, igualmente, interrogarmo-nos quanto às razões que terão impedido a não realização do prometido «debate aprofundado», a não publicação do previsto e prometido «Vocabulário Ortográfico Unificado da Língua Portuguesa», questionarmo-nos, em suma, sobre o porquê da marginalização, silenciamento ou ostracismo de pareceres e estudos tão importantes, tão consistentes e tão bem fundamentados como são, entre outros, os da CNALP, da Associação Portuguesa de Linguística, do Instituto de Linguística Teórica e Computacional, do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, etc..., etc...¹⁰

⁹ Não devendo ser escamoteadas várias incongruências e deficiências que o seu texto comporta e cuja clarificação analítica, pela pormenorização que envolve, não cabe aqui levar a cabo. Ver, por todos, António Emiliano nos seus fundamentados estudos sobre a problemática da «ortografia».

¹⁰ Cf.: Parecer da CNALP (1989), da Associação Portuguesa de Linguística, ass. Inês Duarte (2005); Parecer do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), ass. Maria Helena Mateus (2005); Parecer do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, ass. Ivo Castro (2005), Associação Portuguesa de Editores e Livreiros [APEL], etc.; Ivo Castro, Inês Duarte e Isabel Leiria: *A Demanda da Ortografia Portuguesa. Comentários do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1987; Maria Filomena Gonçalves: *As ideias ortográficas em Portugal de Madureira Feijó a Gonçalves Viana*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003; António Emiliano: *O Fim da Ortografia: comentário razoado dos fundamentos técnicos do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (1990), Lisboa: Guimarães Editores, 2008; «Acordo ortográfico: pareceres ignorados, deveres do Estado e direitos dos cidadãos»; «As contas e os números do Acordo Ortográfico»; cf. também: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2006-mhmateus-ortografia_portuguesa.pdf;

Do mesmo modo, se afigura pertinente desmascarar a ostentatória postura de quantos citam, como balofo ornamento de uma pretensa cultura poético-literária, o famoso exergo pessoano — «*Minha pátria é a língua portuguesa*» —, exergo esse, usurado de modo amnésico, se não mesmo ignaro, quando esquecem ou desconhecem que, logo a seguir a essa tão vulgarizada como banalizada fórmula, o seu heterónimo autor textual, Bernardo Soares, inscreveu, nesse mesmo andamento sintáctico, **afirmações relacionadas com a expressão escrita da língua portuguesa e com a questão da «ortografia»**, carregadas de tão fino simbolismo como são as seguintes:

«As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas (...). Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal (...). Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto (...) a página mal escrita (...), a ortografia sem ípsilon (...). Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha»¹¹.

Mas estas palavras, não só põem em inquestionável e mais do que justificado relevo o “modo escrito” da língua, mas também estão em clara e flagrante sintonia com a lapidar argumentação que Fernando Pessoa¹² desenvolveu no contexto do seu lúcido e frontal combate contra o acordo ortográfico de 1911, acordo, também ele «pronúncio-cêntrico», que, como sabemos, «liquidou», sem apelo nem agravo, a tradicional grafia etimológica do «ph» de «pharmacia», do «th» de «theatro» e do «y» de «lagryma»¹³, afastando, assim, a grafia do português da grafia do inglês, que era a outra sua predilecta língua de criação poético-literária¹⁴, com a qual estava estreitamente familiarizado desde a infância:

«... O problema da ortografia é o da palavra escrita, nada tendo essencialmente que ver com a palavra falada (...). A tradição cultural, quanto à palavra escrita, é a tradição etimológica (...). A nossa ortografia, quando, lentamente, se foi fixando, fixou-se numa ortografia etimológica, baseada, é claro, no latim. (...) Como a pronúncia da palavra é só da palavra falada, e se produz por sílabas, a palavra escrita nada tem com a pronúncia dela. (...) A letra e não a sílaba é a «unidade» na palavra escrita».

Ainda no que diz respeito ao acordo ortográfico de 1945, o Brasil, como se sabe, também o subscreveu e ratificou, tendo então sido expressamente reconhecida a sua qualidade técnico-científica e filológica¹⁵. Mas, como se viu, uma década depois, decidiu, por motivos de exacerbado nacionalismo desrespeitar esse consensualizado acordo, restabelecendo o sistema ortográfico consignado no “*Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*”, organizado, em 1943, pela Academia Brasileira de Letras, acompanhado de um «*Formulário Ortográfico*» (cf. o decreto-

<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/AOLP.pdf>;

http://www.revistaautor.com/index.php?option=com_content&task=view&id=238&Itemid=1;

<http://ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=1907>.

¹¹ Cf. Bernardo Soares: *Livro do Desassossego* [edição de Richard Zenith] Lisboa, Assírio & Alvim, 1998, § 259, pp. 254-255.

¹² Cf. Fernando Pessoa: *A Língua Portuguesa* [edição de Luísa Medeiros], Lisboa, Assírio & Alvim, 1997, pp. 29, 36, 48 e 58.

¹³ «Na palavra lagryma, (...) a forma do y é lacrymal; estabelece (...) a harmonia entre a sua expressão graphica ou plastica e a sua expressão psychologica; substituindo-lhe o y pelo i é offender as regras da Esthetica. Na palavra abysmo, é a forma do y que lhe dá profundidade, escuridão, mysterio... Escrevel-a com i latino é fechar a boca do abysmo, é transformal-o numa superficie banal.» Teixeira de Pascoas: *A Águia*.

¹⁴ v.g.: *Antinous* e *35 Sonnets e English Poems I - II e III*, escritos entre 1918 e 1921.

¹⁵ Veja-se, a propósito, o «Prefácio» da autoria do académico brasileiro, Ribeiro Couto, ao importantíssimo «Tratado de Ortografia da Língua Portuguesa», elaborado por Francisco Rebelo Gonçalves (cf. Francisco Rebelo Gonçalves: *Tratado de Ortografia da Língua Portuguesa*, Coimbra, Atlântida, 1947, pp. IX a XXV).

lei 2.623, de 21.10.1955, promulgado pelo então Presidente João Café Filho, um tupi-potiguar...)¹⁶.

A motivação de fundo *político-nacionalista* para essa recorrente e unilateral desvinculação acordatária, por parte do Brasil (a configurar, ao fim e ao cabo, o “*imperium*” acrítico do *quantitativo* sobre o *qualitativo*...) está eloquentemente expressa na seguinte argumentação (sintomática e simbolicamente reforçada pelo recurso ao idiossincrásico símile do futebol...) de Maurício Pedro da Silva, da Universidade Nove de Julho, de São Paulo¹⁷: «... *não estamos mais dispostos a aceitar que tomamos a língua “deles” [leia-se: dos “portugueses”...] emprestada e nos cabe apenas respeitá-la. Afinal, somos a maioria. De resto, os ingleses inventaram o futebol e não são eles os mestres da bola. Por que seriam os portugueses os donos de uma língua falada por 180 milhões de brasileiros?».*

É evidente que **nós, os Portugueses** («*poucos quanto fortes*» [Camões: *Lus.*, VII, 3]), **não somos nem queremos ser os exclusivos ou, muito menos, os excludores “donos” da língua portuguesa. Mas também ainda não deixámos de ser os “progenitores” daquela que é** (em sinfónico e complementar contraponto épico com o actual *mapa-múndi* que resultou da primeira globalização geográfica protagonizada pelos nossos nautas...) **a nossa criação genético-simbólica mais genial** — ou seja, esta nossa encantadora Língua de D. Dinis, Camões, Vieira, Machado de Assis, Pessoa e todos os seus inúmeros Pares da CPLP e da Diáspora!... **Tão-pouco abdicámos de continuar a ser “cultores” legítimos da sua genealogia, historicidade e potencialidade memorial e de defender e promover, em consciência, a sua qualidade, a sua consistência sistémico-funcional, a sua riqueza *multi-lectal* e a sua projecção planetária enquanto língua civilizacional de *Cultura, de Ciência e de Humana Sabedoria*** — valores e vectores que, em intrínsecos aspectos linguísticos e pedagógicos estrategicamente cruciais, o actual acordo ortográfico põe em grave risco, como tentaremos demonstrar...

II. A “LIÇÃO” DA HERMENÊUTICA DO TEXTO E DA FILOLOGIA

Decisiva para a clarificadora consciencialização que importa levar a cabo é a “lição” que se pode e deve retirar da reflexão proporcionada pelas imprescindíveis áreas da “filologia” e da “hermenêutica do texto”, com as suas rigorosas e exigentes operações de *exegese* e até de *ecdótica*. Vejamos, em esquemática e sistematizadora sinopse, três exemplos de referência:

A) HANS-GEORG GADAMER¹⁸

(hermenêutica do texto em geral e do texto filosófico em particular)

- (i) *Compreender é a forma originária da realização do homem;*
- (ii) *todo o compreender é interpretar;*
- (iii) *compreender é sempre interpretar e, conseqüentemente, a interpretação é a forma explícita da compreensão;*
- (iv) *compreender e interpretar estão co-implicados de modo indissolúvel;*
- (v) *a linguagem verbal é o centro a partir do qual se desenvolve toda a nossa experiência do mundo e, em particular, a experiência hermenêutica;*

¹⁶ Para mais pormenores, ver o esclarecedor estudo de Maurício Silva (da área da Educomunicação: ECA/ USP) intitulado «Reforma ortográfica e nacionalismo lingüístico no Brasil» *apud*: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(15\)58-67.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(15)58-67.html)

¹⁷ Cf. Maurício Pedro da Silva: *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa — o que muda, o que não muda*, São Paulo, Editora Contexto, 2008, Introdução, pág. 6.

¹⁸ Cf. Gadamer, Hans-Georg (2001): *Verdad y Método*, I, Salamanca, Ediciones Sígueme, pp. 325, 378, 467, 469, 474, 479, 467, 477, 478, 335, 475, 548; *Idem* (2002): *Verdad y Método*, II, Salamanca, Ediciones Sígueme, pp. 23, 24, 26.

- (vi) a interpretação linguística é a forma da interpretação em geral;
- (vii) com a extensão da leitura (...), o escrito (as litterae) passa a ser o conceito comum através do qual se designam os textos e a leitura passa a constituir o centro da hermenêutica e da interpretação e a base geral de toda a construção do sentido;
- (viii) a leitura dos textos escritos é a mais alta tarefa da compreensão;
- (ix) uma consciência formada hermeneuticamente tem que mostrar-se receptiva, desde o início, à alteridade do texto;
- (x) a compreensão é sempre interpretação, porque constitui o horizonte hermenêutico em que se faz valer a referência de um texto;
- (xi) a interpretação tem que lidar com uma linguagem correcta se quer pôr o texto realmente a falar;
- (xii) por último: o texto escrito é sempre o objecto preferido da hermenêutica.

B) VÍTOR AGUIAR E SILVA¹⁹
(hermenêutica do texto literário)

- (i) É primordial o papel da filologia na análise do texto literário, na medida em que só ela garante a autenticidade autoral e a autenticidade material da letra e da forma do texto;
- (ii) não há razão hermenêutica, por mais criativa e fulgurante que seja, que possa dispensar a razão filológica;
- (iii) sem o conhecimento filológico, sem o suporte da materialidade do texto, sem a leitura atenta do texto, sem a moldura intertextual do texto, as construções hermenêuticas são como cavalos sem brida ou como espuma efémera;
- (iv) conhecer o autêntico corpus textual de um autor, tanto no plano da autoria como no plano das lições, é a condição prévia, absolutamente inarredável, para se conhecer e analisar a sua obra;
- (v) sem o corpo do texto, não respira o espírito do texto, embora o corpo proporcione múltiplas moradas ao espírito;
- (vi) quando as incertezas e as dúvidas sobre problemas de autoria e sobre a fixação das lições são múltiplas e ponderosas, a razão filológica tem de ser um suporte e um guia constantes;
- (vii) sem a disciplina imposta pela razão filológica, sem a ancoragem segura na letra do texto, serão vulneráveis e incertas quaisquer leituras, ficando aberta a porta ao arbítrio interpretativo e às fantasias hermenêuticas;
- (viii) em síntese: o plano hermenêutico-filológico constitui o irrecusável plano da construção do sentido dos textos pelos seus leitores e intérpretes, plano em que se levam a cabo, e de forma metódica, as mais finas, criteriosas, exigentes e laboriosas indagações das estruturas estilísticas, retóricas, gramaticais, temáticas e ideológicas dos textos.

C. ANTÓNIO CASTANHEIRA NEVES²⁰
(hermenêutica do texto jurídico)

Também Castanheira Neves², no contexto da sua profunda reflexão hermenêutica e crítica (sustentada numa vasta e credenciada base bibliográfica...) em torno da linguagem jurídica e, mais

¹⁹ Cf. Vítor Aguiar e Silva: *Sobre o regresso à Filologia* (separata da obra *Gramática e Humanismo*. Actas do Colóquio de Homenagem a Amadeu Torres, I volume, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2005, pág. 91 (agora também em Vítor Aguiar e Silva: *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010, pp. 93-106); *Idem*: *A lira dourada e a tuba canora*, Lisboa, Livros Cotovia, 2008, pp. 21, 12, 21, 21, 21, 21-22, 208-209.

²⁰ Cf. António Castanheira Neves: *O actual problema metodológico da interpretação jurídica – I*, Coimbra, Coimbra Editora, 2003, pp. 45-347.

especificamente, sobre as questões do “referente” e do “sentido”, reconhece que «a linguagem é a expressão inteligível (compreensivo-significante e comunicativa) da experiência que o homem faz do seu ser-no-mundo», constituindo, assim, «a irredutível mediação» semiósico-textual nos processos de intelecção das “realidades” que integram essa experiência ou dos “fenómenos” que a tocam... É ainda nesse mesmo contexto que o insigne Mestre da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra convoca Oswald Ducrot²¹ para nos dizer que «a realidade é muda se não for o referente de um discurso», ao mesmo tempo que reitera a ideia de que «a compreensiva experiência humana do ser-no-mundo procura a sua inteligibilidade e esta, a sua expressão estruturada e significante na linguagem e manifesta-se como linguagem.»²² Cabe sublinhar, todavia, como prudencial salvaguarda crítica, que *esse esforço hermenêutico textualmente sustentado e verbalmente mediado e assumido* é intencional e metodologicamente dirigido para a consecução da “normatividade jurídica” e, assim, para o fundamento e o sentido axiológicos das “normas”, do “sistema jurídico” e da “doutrina” e, de modo fulcral, implicativo e intransferível, da “judicação problemático-decisória”, ou seja, da realização histórico-concreta do Direito: o problema da “interpretação jurídica” é um problema específico e indissociável do pensar e do agir jurídicos²³ ...

III. O HORIZONTE E O TRAJECTO DA “LITERACIA CIENTÍFICA E CULTURAL”, DESDE A BASE ATÉ AO TOPO: A CAMINHO DA UNIVERSIDADE...

A) DO ANALFABETISMO LITERAL PARA A LITERACIA CIENTÍFICA E CULTURAL...

Se bem pensarmos (e consonantemente com os sintomas que nos é dado captar destas abordagens sectoriais...), o que no fundo está (posto) em causa, é a globalidade de toda uma política de formação integrada, a ser garantida articuladamente pelo Sistema Educativo desde a base (educação pré-escolar) até ao topo (ensino universitário inclusive), política essa, direccionada para os desempenhos profissionais especializados em todas as áreas e sectores da vida comunitária e para as missões socialmente mais relevantes e de maior responsabilidade.

Assim, se é verdade que ainda continua a fazer-se sentir significativamente a calamidade do *analfabetismo literal* (cerca de um milhão de portugueses em 2009²⁴), calamidade caracterizada pela Unesco, em fins do séc. xx, como «o último flagelo do género humano»²⁵, importa não esquecer também que, tal como sublinha Celia Hart²⁶, «el analfabetismo científico y cultural es hoy por hoy el flagelo primario de la civilización»...

É essa “visão” feita de humanidade que nos deve impulsionar e fazer convocar em benefício de todos esses nossos concidadãos a crucial problemática da literacia científica e cultural («scientific and cultural literacy»), em seu mais aprofundado entendimento, perspectivando-a, desde logo, no interior da frequência “normal” do processo educativo institucional, mas também para além dela (lacerada, entre nós, como se sabe, por elevadas taxas de

²¹ Cf. Oswald Ducrot: artigo «Referente», in Enciclopédia Einaudi, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda [IN-CM], 1984, vol. 2, pág. 421.

²² Cf. António Castanheira Neves: *op. cit.*, pp. 273-274.

²³ Cf. *idem*: *ibidem*, pp. 343-344.

²⁴ Segundo o “Público” de 2009.09.08: «Em Portugal, nove em cada cem portugueses continuam sem saber ler nem escrever, na maioria idosos e a viverem no Interior. Ainda assim, previsões da UNESCO apontam para uma descida progressiva até 2015».

²⁵ Cf. Fernando Paulo Baptista: *Tributo à Madre Língua*, Coimbra, Pé de Página Editores, 2003, pág. 71.

²⁶ Cf. Celia Hart: *Analfabetismo científico en la nueva era imperial. Artículos y documentos ajenos*, Asociación Cultura Paz y Solidaridad Hayde e Santamaría. La Habana, Noviembre, 2003, pág. 2. Considerar também, neste contexto, o convergente e incisivo ensaio de Blanca Ruth Orantes: «El nuevo analfabetismo y la calidad en la Educación», in «Entorno», revista de la Universidad Tecnológica de El Salvador, n.º 42, Abril de 2009, pp. 21-27.

abandono escolar²⁷...), integrando-a numa estratégia de inclusão actualizadora nas dinâmicas de formação e *aprendizagem ao longo da vida* («*lifelong learning*») e projectando-a ascensivamente para os exigentes horizontes de **ingresso na Universidade**, ingresso a ser entendido como **um direito humano universal**, com a consciência, todavia, de que **esse direito de modo algum pode deixar de pressupor «the knowledge and skills that all high school graduates need»²⁸.**

Na verdade, **a literacia científica e cultural**, dando consubstanciadora expressão ao desígnio mais ambicioso da educação e da formação para a Ciência e para a Cultura, implica, por um lado, **uma relação fundacional com o conceito de literacia (leitura e escrita, em sua acepção mais complexa, mais profunda, mais exigente e mais elaborada...)** e, pelo outro, **com os conceitos de ciência e de cultura que, por sua vez, remetem para a instância académica que é a sua matriz morfogénica e legitimante por excelência — a Universidade.**

Mas considerando, agora, e mais focadamente, a questão da *literacia científica*, importa, desde bem cedo, responder às expectativas de futuro dos nossos jovens, desenhando-lhes, de modo escalonado e progressivo, um horizonte de inteligibilidade que lhes permita criar uma consciência lúcida e consistentemente estruturada de que esta modalidade sapiencial se realiza através de um processo de complexidade crescente que envolve, ao longo da nossa existência, quatro fundamentais dimensões²⁹: a dimensão *nominal*, a dimensão *funcional*, a dimensão *conceptual-processual* e a dimensão *multivectorial e holística*, implicando sempre, na base, no meio e no topo, o imprescindível contributo fundacional, inspirador e alumiante das áreas das *Humanidades*, das *Belas Letras* e das *Belas Artes*³⁰.

Nessa perspectiva, importa fazer a apologia da importância da educação e da cultura científicas (*scientific literacy*) no horizonte global das demais dimensões sapienciais (culturais) do homem — a arte, a religião, a filosofia, o direito, a política, a técnica, a tecnologia... —, na constituição do seu “estatuto antropológico” e na concepção e concretização de um dinâmico e humanizador “projecto de cidadania” de real alcance universalista (local, regional, nacional, europeu e planetário).

Em lógica coerência, torna-se imprescindível que os responsáveis pela organização curricular e operacional dos processos educativos e formativos tenham uma consciência bem clara de tópicos como os seguintes:

1. A importância da educação e da cultura científicas (*scientific literacy*) no contexto das demais esferas sapienciais (culturais) do Homem — a arte, a religião, a filosofia, o direito, a política, a técnica, a tecnologia... — e no quadro global do processo educativo e na perspectiva da realização de um “projecto de cidadania”;

²⁷ Cerca de 30% dos cidadãos portugueses, com idades situadas entre os 18 e os 24 anos, abandonam a escola, apenas com o 9.º ano ou menos. Cf. o DN, de 20.04.2011, reportando dados do “Relatório Europeu sobre Educação”. No contexto da UE, apenas Malta apresenta índices piores.

²⁸ Cf. American Association for Science Literacy: *Project 2061: Resources for Science Literacy*, New York / Oxford, Oxford University Press, 1997, «Preface», pp. vi-vii.

²⁹ Cf. Rodger W. Bybee: *Achieving Scientific Literacy – From Purposes to Practices*, Heinemann, Portsmouth, NH / USA, 1997, pp. 109-137; American Association for Science Literacy: *Project 2061: Resources for Science Literacy*, New York / Oxford, Oxford University Press, 1997, pp. vi-vii, xi-xiv e pp. 3-111.

³⁰ Para uma perspectiva humanístico-artística da “educação científica”, considerar o importante estudo de Floyd James Rutherford «A Humanistic Approach to Science Teaching», de que se transcreve o seguinte excerto:

«*His design for a humanistically oriented science course would connect the sciences with the content and values of the field of history, philosophy, literature, and fine arts. A humanistic approach to science teaching makes sense for several reasons. First, science shares many of the intellectual, conceptual, imaginative, and aesthetic characteristics attributed to the humanities. Second, scientists influence and are influenced by the history, art, philosophy, and literature of their period. And third, each of the sciences and humanities has its own value and integrity, and all are necessary to society*» — citação feita por Rodger W. Bybee: *Achieving Scientific Literacy – From Purposes to Practices*, Portsmouth, NH / USA, Heinemann, 1997, pág. 73. Cf. também Michael R. Matthews: *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York / London, Routledge, 1994, pp. 12, 97, 99 e *passim*.

2. A educação científica enquanto processo *verbo-sémio-comunicativo* direccionado para o desenvolvimento desse “projecto”:

2.1. A ciência e seus textos: o sistema da ciência enquanto “sistema de semióticas específicas” (sistema de “*langues*” dotadas, simultânea, articulada e implicadamente, de uma *semântica* \diamond de uma *lexicogramática* \diamond e de uma *pragmática* próprias), potenciadoras da constituição de comunidades de cientistas, investigadores, especialistas, criadores, intérpretes, tradutores, pedagogos, didactas e das inerentes/decorrentes práticas textuais e comunicacionais; as linguagens/línguas especiais/especializadas: os tecnolectos e os epistemolectos — as “microlínguas científico-profissionais” (Paolo Balboni³¹).

2.2. A intransferível importância do léxico das ciências na estruturação dos textos científicos; papel das línguas clássicas na construção da aprendizagem daquele léxico: classes morfológicas (nomes, verbos, adjectivos e advérbios) e constituintes estruturais do léxico científico (raízes, prefixos e sufixos).

2.3. O léxico científico nos planos de estudos, programas e demais diplomas oficiais, bem como nos manuais escolares: as funções de identificação/designação, descrição, explicação e caracterização: vocabulário dos processos, dos procedimentos operativo-funcionais, das “etiquetagens” de referentes empírico-naturais, de referentes noético-epistémicos e técnico-instrumentais (construtos teóricos, nocionais, conceptuais e proposicionais; artefactos, aparelhagens, utensílios, equipamentos...).

3. De uma “*lexicopoiese*” (uma “*lexicogénese*” e uma “*lexicomorfose*”...) para uma “*lexicodidáctica*”: o contributo científico da linguística e o papel metodológico-operatório da didáctica, enquanto específicos e especializados suportes de uma “retórica” e, sobretudo, de uma “poética” educativas.

B) UM FORTE SENTIDO ACADÉMICO, EM REFERÊNCIA À IDEIA DE “UNIVERSIDADE”...

Mas o processo de aprendizagem da *linguagem científica e cultural* e, analogamente, da *linguagem erudita* da “cultura elaborada” ou “alta cultura”³² não é dissociável de um projecto intrinsecamente marcado por *um forte sentido académico*, ao ponto de se falar mesmo de *linguagem académica*³³ e de se privilegiar uma “visão” *académico-universitária* não

³¹ Paolo Balboni: *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria, 2000.

³² CF. Fernando Paulo Baptista: *Tributo à Madre Língua*, Coimbra, Pé de Página Editores, 2003, pp. 414-415.

³³ «*Academic language* is the language used in instruction, textbooks and exams. *Academic language* differs in structure and vocabulary from language used in daily social interactions. *Academic language* includes a (1) *common vocabulary* used in all disciplines, as well as a (2) *technical vocabulary* inherent to each individual discipline. *Academic English* is based more upon Latin and Greek roots than is common spoken English. In addition, *academic language* features more complex language and precise syntax than common English. Low *academic language* skills are associated with low performance in school. *Academic language* is a central theme in PACT and to the development of content literacy. PACT defines academic language as follows: «*Academic language is the language needed by students to understand and communicate in the academic disciplines. Academic language includes such things as specialized vocabulary, conventional text structures within a field (e.g., essays, lab reports) and other language-related activities typical of classrooms, (e.g., expressing disagreement, discussing an issue, asking for clarification). Academic language includes both productive and receptive modalities.*»

cf.: <http://www.csun.edu/science/ref/language/pact-academic-language.html>;

<http://www.csun.edu/science/ref/language/index.html>

PACT — Performance Assessment for California Teachers

(ver: http://www.pactpa.org/_main/hub.php?pageName=Supporting_Documents_for_Candidates)

só da *ciência* e da *cultura*, mas também da *literacia*³⁴ científica e da *literacia cultural*, consideradas estas como *o desígnio mais ambicioso de todas as dinâmicas educativas, formativas e humanizadoras que visam a constante e ascensional perfectibilidade axiológica e sófico-gnosiológica (lato sensu) do ser humano.*

Na verdade, a *literacia científica e cultural*, consubstanciando e dando expressão a esse desígnio, pressupõe (como já ficou dito, perdoe-se-me a insistência!...), uma *relação simbiótica, por um lado, com o conceito de literacia* (ou seja, a *escrita* e a *leitura* em seus mais complexos, mais exigentes e mais aprofundados desenvolvimentos pós-iniciáticos da *manuscritura* e da *soletração*, específicos da alfabetização elementar...) e, pelo outro, com os conceitos de *ciência*, de *cultura*, de *sapiencialidade* e de *sabedoria* que, por sua vez, remetem para a sua *instância matricial, validadora e legitimante por excelência: a Universidade.*

Efectivamente, a palavra ‘*Universidade*’ nomeia e identifica historicamente (logo lá desde a sua aurora eclesial e medieva, sob a designação de *Studium Generale*...) aquele singular e inconfundível tipo de instituição que assume como intranscendível razão *antropo-poiésica* a sublime “missão” plasmada num “Magno Projecto Académico de Formação e de Investigação” em todos as áreas do Saber, iluminado pelos supremos valores da virtude e da excelência, configuradores de uma *Ética Intelectual Superior*³⁵...

O desenvolvimento desse “**Projecto Maior da Cidadania**” é protagonizado por «**comunidades de sábios e de estudantes**», afincadamente dedicados à **intérmina procura das relações “onto-fânicas” e “onto-génicas” do Universo, da Terra, da Vida e do Homem e das correlatas verdades fenomenais³⁶ e numenais...**

E são essas comunidades (hoje, cada vez mais inter-activamente reticuladas e globalizadas à escala planetária...) que, com um bem determinado propósito *antropo-paidêutico*, capacitante e habilitante — domínio da «*competence*»... —, vão concretizando esse inesgotável e desafiante “Projecto”, ao ritmo quotidiano do cumprimento *curricular* e *transcurricular* e através de um exigente e superador processo *poiésico-metamorfósico* contra a tendência entrópica e a acomodação rotineira e obsolescente das práticas instaladas e cristalizadas, sempre à luz do semafórico e indescartável axioma de que «*the only skill that does not become obsolete is the skill of learning new skills*»³⁷, axioma inscrito no coração *metacrónico* dos verdadeiros *programas de formação ao longo da vida (Lifelong Learning Programmes)*³⁸...

Esse processo, assim pensado e assumido, não pode deixar de se inspirar no mais fundo, mais autêntico e mais responsável sentido da liberdade ideativo-conceptiva, criadora, inventiva, realizadora e inovadora, que potencia, de modo integrado («*mind, heart, and spirit*») e *pléctico*³⁹

³⁴ Ou seja: *ler e escrever* com qualidade, propriedade e rigor...

³⁵ Cf. Fernando Paulo Baptista: *Polifonia, Poiese & Antropopoiese*, Lisboa, Instituto Piaget, 2006, pp. 23 ss.

³⁶ «*The phenomena we experience are simultaneously a reflection of world reality and of our specific mind. Thus, education should be, in part, the cultivation of the mind so that the breadth and depth of world can be explored.*».

Cf. Parker J. Palmer & Arthur Zajonc with Megan Scribner: *The Heart of Higher Education — A Call to Renewal*, San Francisco, CA /USA, 2010, pág. 68.

³⁷ Cf. Michael Gibbons (Secretary General Association of Commonwealth Universities): *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, World Bank, 1998, pág. 12 (Paper prepared as a contribution to the United Nations Educational, Social, and Cultural Organization World Conference on Higher Education [Paris, France, 1998, 5-8]); trata-se de um documento bem sistematizado e de inegável interesse analítico-informativo.

³⁸ Cf. «Strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”)», *apud*:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm; e também: <http://www.kslll.net/Default.cfm>

³⁹ Cf. Parker J. Palmer & Arthur Zajonc with Megan Scribner: *op. cit.*, pág. vii. Importa, na verdade, superar as divisões e as rupturas “*esquizo-epistémicas*”, “*esquizo-ético-axiológicas*”, numa palavra, “*esquizo-sóficas*”, que subjazem à etiologia profunda (endógena e exógena...) da patológica e agónica situação denunciada no polémico mas interpelante título de Bill Readings «*A Universidade em Ruínas*» (Bill Readings: *The University In Ruins*, Cambridge and London, Harvard University Press, 1996). Esse estilhaçamento ou dilaceração decorre também (entre outras variadíssimas razões intrínsecas aos fenómenos da «massificação dos sistemas educativos» e da «globalização economicista» e aos radicalismos pós-modernistas e neo-liberais...) da que tem sido a incapacidade de se reconhecer o valor e a importância da solidariedade ético-axiológica e gnosiológica e da inter-conectividade dos saberes e dos valores: «*Those divisions, rooted in our failure to recognize the reality of interconnectedness, are found not only in the ontology, epistemology, pedagogy, and ethics that form a silent backdrop to university life.*» (Parker J. Palmer *et alii*: *op. cit.*, pág. 127). Neste contexto, além da reflexão plasmada no ensaio acabado de citar, são igualmente importantes os contributos reflexivos consignados nas seguintes obras (todas elas, de *leitura obrigatória*): Mark C. Taylor: *Crisis on Campus — A Bold Plan*

(disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar), a transformação perfectivante (corpóreo-mental, intelectual e espiritual...) do ser humano, nos planos competencial e ético-deontológico e nas dimensões pessoal, interpessoal e comunitária⁴⁰ (dimensões *transmassísticas*...).

Importa sublinhar que tal transformação é crescentemente reclamada pela qualidade pressuposta nos exigentes e responsabilizantes desempenhos profissionais e de missão — domínio da «*performance*» —, enquadrados, sustentados e iluminados por um cada vez mais urgente e actualizado potencial (*background*) sófico-espistémico, tecnológico, cultural, artístico, axiológico-humanístico e metodológico-atitudinal (etológico) e, desse modo, desejavelmente também em sistemática e solidária conectividade, orquestral articulação e sinérgica disseminação cooperativa (através da institucionalização, nacional e internacional, de parcerias, protocolos, co-projectos, co-laboratórios e intercâmbios, orientados para a produção, a distribuição e a partilha do conhecimento...) com as demais entidades e organizações promotoras do desenvolvimento sustentável e do progresso social a todos os níveis⁴¹.

É a Universidade a privilegiada instância que alimenta o sonho e a faz mover a vida no quadro englobante da sua missão arquitectora, estruturante, articuladora e dinamizadora ao nível da busca, da investigação, da invenção, da descoberta, da criação, da transmissão e da divulgação do conhecimento e da acção pedagógica e formadora, qualitativamente direccionada para uma aprendizagem problematizante, indagativa e aprofundante das capacidades humano-relacionais, afectivas, cognitivas, ideativas, organizativas, metodológicas, discursivo-textuais e comunicacionais, tanto na tendencialmente mais *cartesiana* e mais *metrológica*, mais descritivo-explicativa, mais experimental e mais aplicativa, mais *material*, mais *tecnúrgica*⁴² e mais operativa área das Ciências e das Tecnologias, como na propensivamente mais fundadora, mais modeladora,

for Reforming Our Colleges and Universities, New York, Alfred A. Knopf, 2010: «*There can be no meaningful reform of higher education without redesigning departments in ways that will support more extensive collaboration among faculty members and students working in different fields. It is also necessary to make structural changes in the curriculum that will facilitate the introduction of new interdisciplinary programs focused on specific problems and themes. Departments and programs should have the openness and flexibility that allow them to adapt to the constant evolving structure of knowledge.*» (pág. 139); Martha C. Nussbaum: *Not For Profit — Why Democracy Needs The Humanities*, Princeton, NJ / USA, Princeton University Press, 2010 («... *what schools can and should do to produce citizens in and for a healthy democracy?*» (pp. 45-46); «*Democracies have great rational and imaginative powers. They also are prone to some serious flaws in reasoning, to parochialism, haste, sloppiness, selfishness, narrowness of the spirit. Education based mainly on profitability in the global market magnifies these deficiencies, producing a greedy obtuseness and technically trained docility that threaten the very life of democracy itself, and that certainly impede the creation of a decent world culture. If the real clash of civilization is, as I believe, a clash within the individual soul, as greed and narcissism contend against respect and love, all modern societies are rapidly losing the battle, as they feed the forces that lead to violence and dehumanization and fail to feed the forces that lead to cultures of equality and respect. If we do not insist on the crucial importance of the humanities and the arts, they will drop away, because they do not make money. They only do what is much more precious than that, make a world that is worth living in, people who are able to see other human beings as full people, with thoughts and feelings of their own that deserve respect and empathy, and nations that are able to overcome fear and suspicion in favour of sympathetic and reasoned debate.*» (pp. 142-143).

Todos estes contributos se revelam crucialmente decisivos, sobretudo quando verificamos que, nesta «era do vazio» (Lipovetsky), há tanta iliteracia, prolifera tanto «analfabetismo» (mesmo se «diplomado»...), se silenciam cada vez mais, e de modo catastrófico, os textos maiores da nossa Língua, da nossa Cultura, da nossa Literatura, da nossa Poesia e da nossa Reflexão (filosófica, teológica, científica e sapiencial em geral...), textos plasmados nas obras (literárias ou afins...) dos nossos Grandes Clássicos, Antigos e Modernos, o mesmo é dizer, quando se ostraciza o “Património” imaterial, imorredoiro, energizante e sempre criativa e inovadoramente potenciador e propulsor (aos mais diversos níveis da nossa condição antrópica e lusiada...) das Humanidades, das Belas Letras e das Belas Artes... Cf. Fernando Paulo Baptista; *Polifonia*..., op. cit., pp. 28-30.

⁴⁰ Cf. Karl Jaspers: *The Idea of the University*, London, Peter Owen, 1965, pp. 64-65 e *passim*.

⁴¹ Cf. OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>; cf. também o importante relatório elaborado por: Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley: *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution* (A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education).

⁴² Digo *tecnúrgica(o)*, *tecnurgia* ou *tecnurgo*, do mesmo modo que se diz *cirurgia*, *cirúrgico* e *cirurgo* (ou também *quirurgo*), *demiurgia*, *demiúrgico* e *demiurgo*, *dramaturgia*, *dramatúrgico* e *dramaturgo*, *liturgia*, *litúrgico* e *liturgo*, *metalurgia*, *metalúrgico* e *metalurgo*, *taumaturgia*, *taumatúrgico* e *taumaturgo*, *siderurgia*, *siderúrgico* e *siderurgo*, *teurgia*, *teúrgico* e *teurgo*...

mais *paidêutica*, mais *imaterial*, mais *pascaliana* e mais *aistésico-poiésica*⁴³ área das Humanidades, das Belas Letras e das Belas Artes⁴⁴...

É desse modo que ela se configura como «o memorial do mais alto conhecimento ou reflexão», nas palavras de Eduardo Lourenço⁴⁵, como o determinante lugar, onde, na perspectiva de Karl Jaspers⁴⁶, cada época histórica «*pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria*» e constituir o **inderrogável e estratégico centro e “laboratório” dos mais experimentados, testados, reflectidos, debatidos e convalidados conhecimentos, saberes e valores...**

Em suma, a **Universidade** enquanto referencial histórico e paradigma axiológico, à luz dos quais se desenham os traços porventura mais nobres, mais densos e mais fortes da nossa identidade de Povo e de País, **constitui a incomparável alma e coração da Cidade...** Por tudo isso é que, em relação a ela, de seus Professores e de seus Estudantes, outra atitude não será de esperar senão a da mais exigente, devotada e exemplar dedicação na forma de *estudo* (em latim: *studium*) diligente e quotidiano, que é o modo académico mais genuíno de conjugar o verbo *amar*: no fundo, o inconformado modo dessa insaciável, curiosa e iluminante paixão pela busca, pela investigação, pela descoberta, pela sabedoria...

Nela, portanto, não deveria haver lugar para a rotina «rotineira», a displicência, a incúria ou a «fossilização» científica e pedagógica nos actos investigativo-formativos, nem tão-pouco para o «turismo» académico do «dolce far niente» ou, pior ainda, para os consabidos e sistemáticos desregramentos pautados por «padrões» próprios da vida nocturna, sob pena de ficar irremediavelmente comprometido o investimento no futuro qualitativo do país, investimento esse que todos nós custeamos com os impostos que esperançosa e generosamente pagamos... Nela, de modo algum se pode abdicar do valor, do mérito, da virtude e da dignidade ao mais alto nível, tudo consubstanciado e plasmado num trabalho intelectual, metódico, rigoroso, perseverante e sério.

A Universidade, pela sua origem, natureza e missão, tem o dever de impor a quem nela trabalha e a quem a frequenta um código ético da máxima exigência, porque, na verdade, quem a não sabe merecer, quem não sabe ser digno dela... está ali a mais...

É pelas razões acabadas de invocar que a Universidade não pode deixar de ser apresentada aos nossos jovens, na perspectiva da sua ascensional, plenificante e perfectiva caminhada em direcção ao futuro, como a «Alma Mater» que alimenta e alumia a realização das suas potencialidades e faculdades antrópicas mais poderosas: a imaginação criadora, a racionalidade crítica e judicativa, a sensibilidade poética e estética, a memória informante e identificante, a inteligência intuitiva, conjectural e teorética, a vontade resiliente e decisional...

Daí, a multi-sectorial responsabilidade dos dirigentes do Sistema Educativo pela qualidade da *formação literácica* que, desde bem cedo, deve ir preparando, de modo determinado, graduado, consistente, exigente e laborioso, aquelas potencialidades, na perspectiva estratégica do devir académico e da formação universitária...

⁴³ De αἴσθησις [*aisthesis*] e ποίησις [*poiesis*]: faculdade da sensibilidade inteligente (sensibilidade, em geral, e sensibilidade artística, em especial) e criatividade (criatividade artística, em geral, e criatividade poético-literária, em particular).

⁴⁴ Cf. Fernando Paulo Baptista: ensaio «Sob o signo da luz ou a “centelha” [*scintilla*] de Zeus na palavra «teoria» [θεωρία (*theoria*)]», *apud*: Rosa Maria Goulart, Maria do Céu Fraga e Paulo Meneses (coords.): *O Trabalho da Teoria*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2008, pág. 43.

⁴⁵ Cf. Eduardo Lourenço: *Nós e a Europa ou as duas razões*, Lisboa, IN-CM, 1988, pág. 73.

⁴⁶ Cf. Karl Jaspers: *ibidem*, pp. 19, 51 e ss.

IV. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICO-LINGUÍSTICOS
 (e também metodológicos...) **ORIENTADORES DESTA MISSÃO CONSCIENCIALIZADORA**
PARA AS GRAVÍSSIMAS CONSEQUÊNCIAS DECORRENTES DA SINISTRA “GUILHOTINA”
LIQUIDATÁRIA, ESFINGICAMENTE INSTALADA E ESCONDIDA NA BASE IV
DO NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO / 1990

O empenhamento nesta missão consciencializadora das gravíssimas consequências iliterácicas que decorrem da aplicação da Base IV do actual acordo, radicam na assunção dos seguintes princípios:

1º. Não há produção nem comunicação do conhecimento científico e dos conteúdos sófico-epistémicos e sapienciais que integram a noosfera, fora das potencialidades sémio-discursivas proporcionadas pelo binómio “*linguagem verbal <> língua(s)*”, o mesmo será dizer, pela “*palavra*”.

2º. Não há processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente formador e transformador, sem uma bem alicerçada *competência de comunicação linguística* que implica, em sua centralidade constitutiva, uma cada vez mais forte, mais exigente, mais vasta e mais qualificada *competência lexical*, com especial relevância para o *vocabulário erudito e especializado*.

3º. Não há aprendizagem reflectida e meditada e, por isso mesmo, consistente e duradoira, sem o diuturno convívio com a mais credível informação proporcionada pelas qualitativas e imprescindíveis páginas das obras sapienciais que se *lêem*, a partir das *bibliografias* e das *referências internéticas* recomendadas ou criteriosamente auto-descobertas, sem as subsequentes fichas de leitura que se elaboram, os apontamentos que se tiram, os textos dos trabalhos que se escrevem, em suma, sem os testes e demais provas escritas que validam e legitimam essa mesma aprendizagem...

4º. Quanto mais consciente e estruturado for o *domínio do vocabulário morfo-semanticamente mais denso, mais rigoroso e mais expressivo*, mais sustentadamente estará garantido o sucesso dos hoje cada vez mais desafiantes *programas de literacia (leitura e escrita) científica e cultural*⁴⁷ que caracterizam o exercício esclarecido e responsável da cidadania.

5º. Em sua esmagadora percentagem (mais de 80%), o *léxico* que integra as *terminologias especializadas* constitui-se e estrutura-se *morfo-semiogenicamente* com base nas *matrizes clássicas* (greco-latinas) e no seu núcleo *adeânico-genómico* que é a *raiz*.

6º. Ora a Base IV do novo acordo ortográfico constitui não só a sinistra “guilhotina” liquidatária e desfiguradora de inúmeras raízes portadoras desses “adeânicos” núcleos *lexicogénicos* identitários mas também o bloqueador obstáculo a uma aprendizagem inteligente, racional e *morfo-semiogenicamente* radicada, fundamentada, sustentada e articulada.

7º. Daí, o imprescindível empenhamento cidadão de todos nós na consciencialização do País, da CPLP e da Diáspora para o que efectivamente significa o arquitectante, estruturante, clarificador e formativo recurso às *matrizes genético-clássicas* (com natural destaque para o grego e o latim, reforçados pelo contributo comparatístico de enfoque lexicológico com as demais

⁴⁷ Cf. Rodger W. Bybee: *Achieving Scientific Literacy – From Purposes to Practics*, Portsmouth, NH / USA, Heinemann, 1997, pág. 72: «... *scientific literacy includes understanding of scientific terminology, but it is more than mere vocabulary. It extends to concepts...*».

línguas indo-europeias), não só como intranscendível suporte dos processos da *lexicogénese*, da *terminopoiese*, da *terminografia*, mas também da *lexicodidáctica* fundamental.

Importa, assim, neste último sentido, ter a humildade de reconhecer, em nosso proveito e benefício próprios, o significado e o alcance do investimento que, por exemplo, nos Estados Unidos da América, se vem fazendo, no âmbito da Educação Linguística, nomeadamente o competentíssimo labor investigativo e reflexivo protagonizado, entre outros, por John J. Pikulski e Shane Templeton, com projectos extensíveis a todo o sistema educativo (escolas básicas, secundárias, colégios e universidades) e consubstanciados em estudos estrategicamente tão importantes como os que têm vindo a ser publicados, estudos esses, onde expressamente se reconhece que «*a large proportion of the vocabulary of specific content areas is built on Greek and Latin elements*»⁴⁸.

Tal reconhecimento, feito no quadro mais específico do projecto editorial da “Houghton Mifflin Reading” e sob os auspícios do “National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)”, tem como referência aquele labor centrado sobre o crucial tema-e-problema do «*Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*», para o qual, entre outras medidas pedagógico-didáticas igualmente pertinentes, se propõe que, «desde bem cedo, mas de forma adequada, escalonada e distribuída por classes (*grades*), níveis (*levels*) e etapas (*steps*), se proceda *sistematicamente* ao ensino e aprendizagem do significado de «*prefixes, suffixes, and root words*»⁴⁹.

De facto, e no que mais específica e directamente diz respeito à aprendizagem do significado das raízes das palavras, sublinha, por sua vez, Norman Herr, com a autoridade científica e pedagógica que se lhe reconhece, que «*a knowledge of Greek and Latin root words can greatly enhance student understanding of scientific terms and provide a better understanding of English*

⁴⁸ Tais estudos aparecem referidos e sumarizados *apud*:

http://www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_041608.html.

E, numa linha de historicidade interpretativo-compreensiva, fundadora e clarificadora, importa considerar, entre outras, a posição de Howard Jackson and Etienne Zé Amvela (*Words, Meaning and Vocabulary – An Introduction to Modern English Lexicology*, New York / London, ²2007), quando, na pág. 39, afirmam: «*Latin has been a major influence on English right from the Germanic period up to modern times*». De igual modo, também María Teresa Cabré (*La Terminología. Teoría, Metodología, Aplicaciones*, Barcelona, Editorial Antártida / Empúries, 1993), dentro do mesmo rigor genético-arquitectante, reconhece, na pág. 182, que «*los préstamos del fondo grecolatino se hallan normalmente presentes en una gran cantidad de lenguas, especialmente en las romances, pero también en las anglosajonas, y son percibidas como unidades naturales, nada extrañas*», sendo que tal reconhecimento é confirmado na nota 37 dessa mesma página, nos seguintes termos: «*El fondo grecolatino constituye una de las fuentes más ricas y a la vez más explotadas de extracción y formación de términos de especialidad*». Essa mesma fundamental sintonia ressalta do labor indagativo de Donka Minikova and Robert Stockwell (*English Words – History and Structure*, Cambridge, Cambridge University Press, ²2009), quando, na pág. 1, se referem, assim, ao potencial formativo das matrizes genéticas clássicas: «*Greek and Latin roots in English language have been studied and have been part of the core educational curriculum at least since the Renaissance*», referência igualmente consonante com a de Keith Denning e William R. Leben (*English Vocabulary Elements*, Oxford / New York, Oxford University Press, 1995), ao escreverem, na pág. 23: «*Still, English continues the traditions of the Renaissance in its heavy reliance on Latin and Greek. This is fortunate, since it means that the systematic study of scientific and other special vocabulary can concentrate on these two languages out of the many that English has drawn from its history. Because the Latin of ancient Rome itself borrowed words from Greek, many Greek words entered English indirectly through Latin. As a result, the three major sources of English borrowd vocabulary – French, Latin, and Greek – have contributed to language along the major paths (...) of borrowing from Greek and Latin sources into English*». Mas não menos significativo e eloquente é o testemunho de um dos mais consagrados promotores da «literacia científica» a nível mundial — Norman Herr (*The Sourcebook for Teaching Science*, San Francisco / California /USA, Jossey – Bass, 2008), quando, depois de, na pág. 3, afirmar que «*scientists give names to new discoveries, concepts, theories, and inventions using classical Latin and Greek roots, prefixes, and suffixes*», passa a justificar o facto concreto e objectivo de a Língua Inglesa se haver transformado na «Língua Franca da Ciência»: «*Today scientists from around the world communicate in English, and English has therefore become the lingua franca of science. The English lexicon (the entire stock of words belonging to the language) is much greater than any other due in part to the scientific words that are added daily. The English scientific vocabulary is increasingly rich and complex, allowing scientists and others to express themselves more precisely than ever before*». Na verdade, e em jeito de culminativo e simbólico fechamento, tenha-se em conta, para a devida reflexão, o seguinteajuizamento sobre *The Oxford English Dictionary*: «*is one of the largest dictionaries in the world and the accepted authority on the evolution of the English language, tracing the use of more than 600,000 words over the last 1,000 years through 3 million quotations*». Cf.: <http://www.oed.com/public/about> e também: <http://www.oed.com/>

⁴⁹ Cf. os já citados estudos *apud*: http://www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_041608.html

and other European languages», concluindo, por um lado, que «*learning scientific root words (...) helps us understand the vocabulary of a variety of languages, particularly English*» e, pelo outro, que «*an understanding of the roots (...) helps us all master both scientific and nonscientific terms and become more proficient in the use of language*»...

**V. RELEVÂNCIA DO INGLÊS ENQUANTO LÍNGUA DA GRANDE COMUNICAÇÃO E
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E SAPIENCIAL À ESCALA PLANETÁRIA;
OS PROCESSOS DE *LEXICOGÉNESE*, *TERMINOPOIESE* E DE *TERMINOGRAFIA*:
AS TERMINOLOGIAS CIENTÍFICAS E AS LINGUAGENS ESPECIALIZADAS**

Mas, para além de todas as querelas ortográficas decorrentes das limitadoras perspectivas emocionais inerentes à afirmação dos nacionalismos, há um irrisurável dado de facto ao qual não tem sido dado o devido relevo e significado e que é o seguinte: **o referencial da prática ortográfica**, mesmo com o seu tradicional conservadorismo etimologista, **continua a ser**, queiramos ou não, **a língua escrita inglesa**, não só porque é a língua de maior implantação mas também, e sobretudo, porque é a “língua franca” da grande comunicação e divulgação científica e sapiencial à escala planetária: «... *English has become the principal international language of modern science*» (Jhon Ziman)⁵⁰. Basta pensar no que se passa com a respectiva produção bibliográfica especializada em todo o mundo e com a Internet!...

E face ao argumento de que «*as línguas são realidades vivas que evoluem*» (argumento invocado, de modo tão trivial quanto acrítico, pelos defensores do actual acordo para o justificarem a qualquer preço...), **será que a pervivência dessa “grafia etimológico-tradicional” no inglês, no francês e no alemão tem impedido o normal curso da evolução destas línguas?...** Não deveria haver maior rigor intelectual quando se recorre a este tipo de argumentação?...

Depois (e focalizando-nos agora no plano mais estritamente histórico-linguístico...), **é ou não é verdade que a língua inglesa**, não sendo considerada propriamente uma língua românica ou neo-latina, **preserva, intactas, as bases genealógico-genéticas greco-latinas, clássico-eruditas, que representam a fonte de mais de 80% das terminologias especializadas?...**

O que significa que é o “paradigma” genético-genealógico, filológico-etimológico **aquele que melhor pode garantir, do ponto de vista descritivo-explicativo e evolutivo, não só as duas principais vias da nossa “lexicogénese” — a via popular e a via erudita —, mas também a proximidade inter-lexical e sémio-discursivo-textual do português com o inglês e com as principais línguas românicas**⁵¹.

Este entendimento decorre da assunção de um imperativo ético-intelectual inerente à formação específica na área da Filologia Clássica que nos leva, em coerente consonância, a tentar defendê-lo com fundamentos e com argumentos de natureza epistemológica, técnico-linguística, histórico-cultural e pedagógica, e não com preconceitos de natureza ideológica, subjectivista, sentimental ou meramente opinativa...

Mas, voltando ainda ao tópico da *preservação das matrizes genealógico-genéticas* do vocabulário *clássico-erudito*, não é por acaso, portanto, que **o inglês é, hoje, reconhecidamente, o grande “sucessor” ou “herdeiro” do latim e do grego em todo o mundo, línguas estas que, apesar de catalogadas de «mortas», continuam a ser a fonte do maior número das bases lexicais das terminologias especializadas e a alimentar os processos de «neologia», de «lexicogénese» e, mais especificamente, de «terminopoiese», bases, em suma, que são**

⁵⁰ Cf. Jhon Ziman: *Real Science — What is, and what means*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pág. 135.

⁵¹ Comparar, para o efeito, a Base VI do anterior acordo ortográfico / 1945 com a Base IV do actual acordo ortográfico /1990.

reconhecidas e consagradas pelas organizações internacionais de legitimação e normalização terminográfica.

Não é, pois, por qualquer motivação de natureza “clubística” ou de “conservadorismo tradicionalista” ou “anti-evolução” que nos empenhamos, sobretudo, pela **indispensável e urgente reformulação ou mesmo revogação da Base IV do actual AO/1990**.

E quando dizemos que os Políticos e Académicos de Portugal, do Brasil⁵², numa palavra, de toda a CPLP e da Diáspora, deviam repensar tudo isto, não é por menos consideração por eles que o fazemos⁵³: é em cumprimento de um intransgredível dever de cidadania linguística.

Resta, pois, assumir esse dever lusíada e convocar todos os nossos Concidadãos na mesma demeteriana e universalista Pátria da encantadora Língua Portuguesa, especialmente os nossos Académicos e Universitários (que os há — e muitos! — dotados, felizmente, de rara lucidez e reconhecida competência...), no sentido de despertarmos os decisores políticos com este SOS em defesa das matrizes genético-genealógicas⁵⁴ que constituem a “via erudita” (também dita a “via culta”), da *lexicogénese*, da *terminopoiese*, da *terminografia* e da *lexicodidáctica*.

Importa, na verdade, «abrirmos os olhos» (porque a questão da *grafia* é uma questão que *ex definitione* os implica nas actividades de *escrita* e de *leitura*...) e tomarmos a única posição condigna contra a tão grave “patologia” de que enferma a *fono-cêntrica*, *anti-grafémica* e, no fundo, *anti-alfabética* Base IV, pois todos sabemos que, na problemática da relação “*escrita* <> *pronúncia*”, não é, por exemplo, a *grafia* do nome «Brasil» — «B-r-a-s-i-l», ou mais tradicionalmente: «B-r-a-z-i-l» — que tem impedido qualquer cidadão brasileiro, seja ele quem for, de *pronunciar* livremente «Bràziu», porque não é confundível, voltamos a insistir, a *realização escrita* da língua com a sua *realização oral*. Isto, para, em contraponto, não falarmos, por exemplo, dos grafemas «h» e «u» que se escrevem mas não se pronunciam: *habilidade*, *hábito*, *homem*, *honra*, *humor*... *guerra*, *sangue*, *quente*, *querer*, *questionar*...

Do mesmo modo, e a título de novo e reforçante exemplo comprovativo, a *grafia* do substantivo «acto» («a-c-t-o», mantendo a letra «c» antes da letra «t») nunca impediu «a realização oral» ou a «pronúncia» «à-t-u». Mas a partir de agora, em cumprimento do «Novo Acordo», ao ser suprimida a letra «c», *sob o argumento de que não se pronuncia*, o substantivo «acto» (que é proveniente do supino *actum* do verbo latino *ago*, -is, -ere, egi, *actum*: agir) passou a grafar-se «ato» («a-t-o», sem o «c» antes do «t»), gerando-se, desse modo, uma acrescida ambiguidade (homográfica e homofónica), consubstanciada numa situação de homonímia com a flexão «ato» do verbo «atar», além de, **em plena era da globalização intercomunicativa**, se ter afastado, conjuntamente com os demais lexemas da mesma família⁵⁵, da *grafia não só das principais línguas românicas* (e.g.: francês [*acte*], espanhol [*acto*]...), mas também do inglês [*act*] e do alemão [*Akt*]...

Idêntico tratamento supressivo atinge, como adiante tentaremos demonstrar, centenas de outros importantíssimos vocábulos provenientes do latim⁵⁶, como é o caso de ‘*espectador*’, nome cujo étimo — *spectatore(m)* — apresenta a raiz — *spec-* — do verbo *specio*, -is, -ere, *spexi*,

⁵² País e Povo que tanto admiro, até em razão da diáspora, desde a sua infância, do meu saudoso Avô materno...

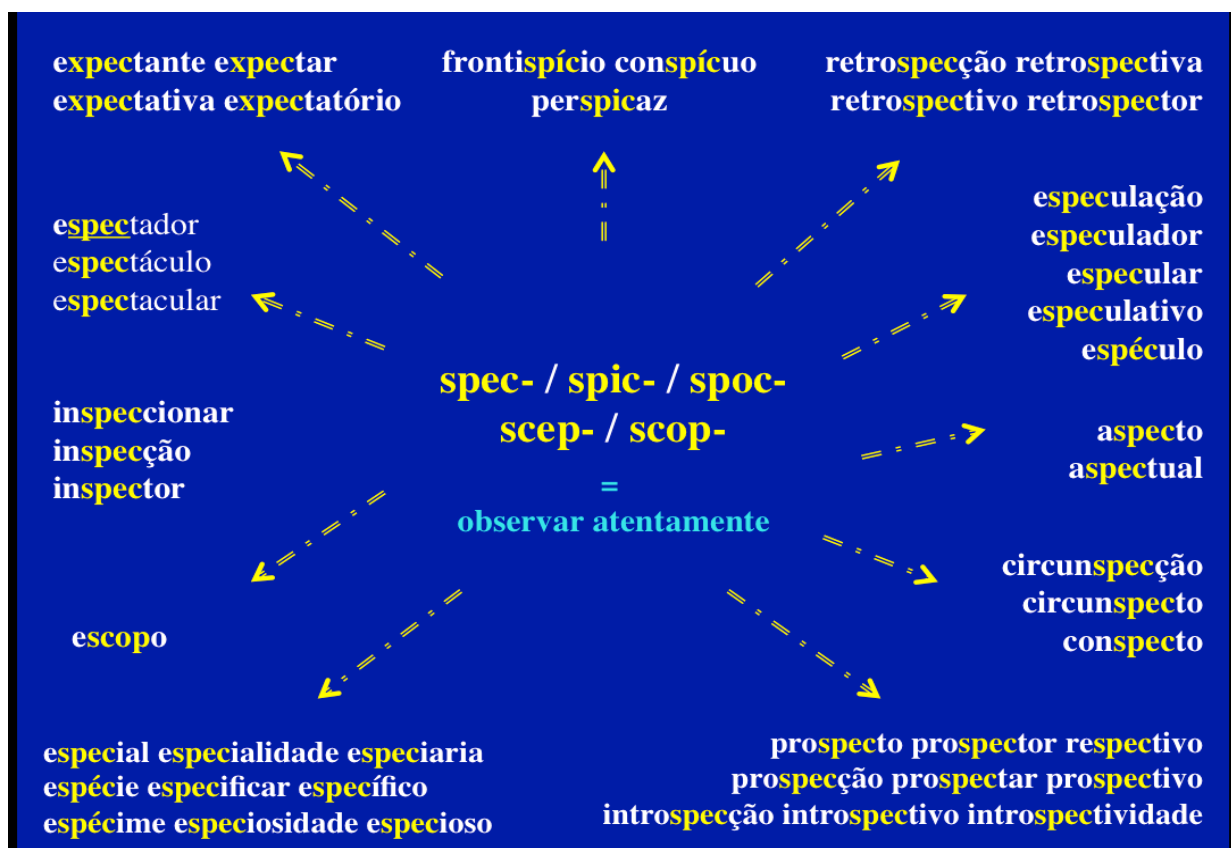
⁵³ Devo confessar, a propósito, que, além de familiares meus, tenho, em vários dos seus estados, inúmeros amigos que são professores universitários e investigadores, inclusivamente, na área da «tele-medicina» e da «tele-saúde», de cujo movimento internacional tenho o privilégio de ser membro honorário...

⁵⁴ *Raízes, radicais* (em inglês: *roots, stems, bases*); cf. Hadumod Bussmann (dir.): *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London and New York, Routledge, 2004, nas entradas respectivas: pp. 409, 453, 49.

⁵⁵ e.g.: *acção*, *accionar*, *accionista*, *acta*, *activo*, *actor*, *atriz*, *actual*, *actuar*, *coacção*, *coactivo*, *exacção*, *exactidão*, *exacto*, *exactor*, *inacção*, *inactivo*, *inactividade*, *reacção*, *reactivo*, *reactor*, *redacção*, *redactor*, *retroacção*, *retroactivo*, *transacção*, *transacto*...

⁵⁶ Considerem-se, pelo menos, as seguintes 36 bases em que se verifica a ocorrência das sequências «ct» e «pt»: *agere... actum*; *apere... aptum*; *capere... captum*; *dicere... dictum*; *ducere... ductum*; *facere... factum*; *fungere... fictum*; *flectere... flexum*; *fligere... flictum*; *fluere... fluctum*; *frangere... fractum*; *frigere... frictum*; *iacere... iactum*; *iungere... iunctum*; *legere... lectum*; *lugere... luctum*; *nectere... nexum*; *optare... optatum*; *pangere... pactum*; *pingere... pictum*; *pungere... punctum*; *regere... rectum*; *rumpere... ruptum*; *scalpere... scalptum*; *scribere... scriptum*; *sculperere... sculptum*; *secare... sectum*; *specere... spectum*; *stringere... strictum*; *struere... structum*; *tangere... tactum*; *tegere... tectum*; *tingere... tinctum*; *trahere... tractum*; *unguere... unctum*; *vehere... vectum*; *vincere... vinctum*; *vincere... victum*...

spectum, com o significado de *olhar com atenção, observar*. Este lexema é um cognato morfo-semanticamente integrado numa vasta família de mais de 250 palavras⁵⁷, da qual fazem parte vocábulos como *aspecto, circunspeção, circunspecto, espectacular, espectáculo, expectativa, expectável, inspeção, inspector, introspeção, introspectivo, retrospeção, retrospectivo...* que, por força da guilhotinante Base IV, também passam a ser grafados sem a letra «c»: *aspeto, circunspeção, circunspeto, espetacular, espetáculo, expetativa (expectativa), expetável (expectável)*⁵⁸, *inspeção, inspetor, introspeção, introspetivo, retrospeção, retrospectivo...*



Em consequência de tal supressão grafémica, gera-se, uma vez mais, nova ambiguidade homonímica com o substantivo «*espetador*» (ou seja, aquele que executa a acção de «*espetar*»), da família do verbo *espetar* e de *espeto*, lexemas construídos com base na matriz gótica latinizada — **spītus* —, *espeto*, *verga metálica, ou mesmo vegetal, afiada e penetrante, usada para assar carne* (ex.: frango, porco ou javali, assados no *espeto*...).

Mas, sobretudo quando se trata dos processos de *terminopoiese* e de *terminografia* (que são comprovadamente aqueles que com maior frequência vão contender com as «*sequências grafémicas*» contempladas na Base IV: *cç / ct // pç / pt // bd / bt / gd / mn / tm...*), importa ter bem presente que não pode haver lugar para a *ambiguidade*, a *polissemia* ou a *homonímia*, tal como, nesta rigorosa área dos *Estudos Terminológicos*, o faz ressaltar inequivocamente Andréina

⁵⁷ Cf. o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, na entrada *espec-*.

⁵⁸ A dupla grafia — *expetativa/expectativa, expetável/expectável* — é deixada ao “*sabor pronunciático*” facultado por este “liberal” AO!... Exemplar entendimento este, do que é a “*coerência*” e o “*significado*” da pretendida “*uniformização*”!...

Adelstein, na sua bem fundamentada e argumentada dissertação de doutoramento⁵⁹, em sintonia, aliás, com o estelar pensamento de Maria Teresa Cabré e de Bertha Gutiérrez Rodilla.

VI. TERMINOLOGIA, *TERMINOPOIESE* E *TERMINOGRAFIA*:

— A SUA “REGRA DE OURO”...

Esta *e-movente* e *co-movente* preocupação nuclear decorre, portanto, do facto de entendermos que **a Língua Portuguesa, pela sua universalidade e implantação intercontinental, justifica situar-se, cada vez mais, “na linha da frente”, entre as principais línguas de comunicação e divulgação científica, tecnológica e sapiencial especializada.** Mas, com esta «*orto-orali-grafia*» ou «*orto-pronúncio-grafia*», tem todo o cabimento o receio (com previsíveis consequências para a projecção estratégica e linguística do grande Brasil...) de que alguma vez consiga chegar a conquistar também, como bem merecia, o “**estatuto**” internacional de “**Língua Franca do Saber**”, designadamente do conhecimento científico!...

Por isso é que, nessa perspectiva, **a questão das terminologias se afigura crucialmente decisiva** e não creio que os países de língua inglesa (Inglaterra, EUA, Canadá, Austrália, África do Sul, etc.), onde está implantado um vasto elenco de universidades das mais prestigiadas do mundo, vão alterar a sua ortografia de raiz e tradição clássica etimológico-filológica para uma ortografia *orali-fónica e anti-genealógica*.

Os académicos e universitários e os dirigentes políticos destes países, porque são lúcidos e prudentes, sabem bem que **constitui uma “regra de ouro”⁶⁰ garantir e promover, tanto quanto possível, a precisão, o rigor, a segurança, a estabilidade, a mono-referencialidade, a univocidade e a intercomunicabilidade conceptual, lexical e terminológica entre as comunidades científicas de todo o mundo**⁶¹...

Este entendimento traduz uma convergente sintonia com a perspectiva que subjaz aos processos de *terminopoiese* e de *terminografia*, tal como ressalta das seguintes e autorizadas palavras de uma das mais prestigiadas especialistas na matéria, María Teresa Cabré⁶²: «***Para la terminología, considerada (...) en su proyección como sistema de comunicación entre***

⁵⁹ Cf. Andreína Adelstein: *Unidad Léxica y Valor Especializado: Estado de la Cuestión y Observaciones sobre su Representación*, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2004, pp. 30-31. Cf. também: Maria Teresa Cabré: *La Terminología. Teoría, Metodología, Aplicaciones*, Barcelona, Editorial Antártida / Empúries, 1993, pp. 170-171; Bertha M. Gutiérrez Rodilla: *La ciencia empieza en la palabra — Análisis e historia del lenguaje científico*, Ediciones Península, Barcelona, 1998, pp. 88-94. Estas últimas são duas daquelas obras que, pela sua consistente fundamentação e pelo seu rigor analítico, justificam, plenamente, ser consideradas de «leitura obrigatória».

⁶⁰ A não ser revogada levemente ou por mero oportunismo e, portanto e bem pelo contrário, a ser preservada como o exige a «escrita» científica e sapiencial mais elaborada, mais estruturada, mais consistente e mais responsável...

⁶¹ Cf. Bertha M. Gutiérrez Rodilla: *La ciencia empieza en la palabra — Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona, Ediciones Península, 1998, pág. 24: «*El rigor con que los conceptos están organizados en una ciencia exige un rigor paralelo en el lenguaje*». E, mais explicitamente ainda, na pág. 92: «*La falta de precisión dificulta seriamente las funciones que el lenguaje de la ciencia debe desempeñar como instrumento fundamental de comunicación entre todos los que integran la comunidad científica internacional (...). En un texto científico, la falta de precisión (...) resulta un echo negativo, pues la imprecisión terminológica suele ir ligada a la conceptual*».

⁶² Cf. Maria Teresa Cabré: *La Terminología. Teoría, Metodología, Aplicaciones*, Barcelona, Editorial Antártida / Empúries, 1993, pp. 170-171; Andreína Adelstein: *Unidad Léxica y Valor Especializado: Estado de la Cuestión y Observaciones sobre su Representación*, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2004, pp. 30-31. Cf. também: Bertha M. Gutiérrez Rodilla: *La ciencia empieza en la palabra — Análisis e historia del lenguaje científico*, Ediciones Península, Barcelona, 1998, pp. 88-94. Nessa mesma linha, converge Norbert Schmitt (cf. Norbert Schmitt: *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 45, 50), ao sublinhar, por um lado, que «*orthographical (written-form) knowledge (...) is a key component to both vocabulary knowledge and language processing in general*» e, pelo outro, que «*results from reading research have been particularly instrumental in showing the importance of orthographical word form*» e que «*the importance of the written form of words is obvious if those words are to be utilized through reading*».

*especialistas, la grafía de las unidades léxicas tiene una importancia capital, ya que los procesos de normalización no actúan sobre la pronunciación de los términos, sino precisamente sobre su forma escrita*⁶³.

VII. PARA UMA LEXICODIDÁTICA MORFO-SEMANTICAMENTE RADICADA E ARTICULADA...

Entre as principais estratégias⁶⁴ de aprendizagem do vocabulário em geral, mas, sobretudo, do vocabulário de maior relevância cognitiva e densidade semântica, situa-se a “*análise morfémica*”⁶⁵ como imprescindível técnica de “decomposição <> recomposição” e interiorização inteligente e racionalmente ancorada e articulada, através da tomada de consciência do significado e do valor dos três fundamentais constituintes da estrutura significativa de um lexema: *a raiz, os prefixos e os sufixos...*

Essa aprendizagem conhecerá outra consistência, outra coerência, outra segurança e outra fecundidade, se tiver como orientação e como suporte estratégico-metodológico aquilo que, convergentemente, nos é proposto **pelos melhores especialistas⁶⁶ em didática das línguas e,**

⁶³ Entendimento este, partilhado igualmente por G. Rondeau (cf. G. Rondeau: *Introduction à la terminologie*, Québec, Gaëtan Morin, 1983, pág. 31), quando afirma: «*a forma gráfica dos termos tem, em terminologia, prioridade sobre a fônica. [...] A forma gráfica dos tecnicismos uniformiza-se à escala internacional. [...] A pronúncia não tem, pois, do ponto de vista terminológico, praticamente nenhuma importância*» (referenciado por Bertha M. Gutiérrez Rodilla: *op. cit.*, pág. 26); cf. ainda: Richard Alan Strehlow, Sue Ellen Wright: *Standardizing terminology for better communication: practice, applied theory, and results*, American Society for Testing and Materials, Philadelphia, PA: ASTM, 1993.

⁶⁴ Por exemplo: tipificação de dicionários e respectivos modos e técnicas de utilização, análise dos contextos verbais e situacionais de comunicação, radicações genealógicas, reticulações de cognação, mapeamentos eidéticos e constelações lexicológicas, campos semântico-temáticos / áreas lexicais / famílias de palavras, relações de homonímia, sinonímia, antonímia, paronímia, hiperonímia, hiponímia, meronímia, etc... Cf.: Norbert Schmitt and Michael McCarthy: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997; I. S. Paul Nation: *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001; Camille Blachowicz, Peter J. Fisher: *Teaching vocabulary in all classrooms*, Upper Saddle River (New Jersey, USA), Prentice Hall, 2005; Elfrieda H. Hiebert, Michael L. Kamil: *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah (New Jersey/USA), 2005; Donna E. Alvermann, Stephen F. Phelps, Victoria R. Gillis: *Content Area Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*, 5/E, Allyn & Bacon, Boston, 2006; Jeanne McCarten: *Teaching Vocabulary – Lessons from the Corpus Lessons for the Classroom*; Cambridge, Cambridge University Press, 2007; Timothy Rasinski, Nancy Padak, Rick M. Newton, Evangeline Newton: *Greek & Latin Roots: Keys to Building Vocabulary*, Huntington Beach (CA /USA), Corinne Burton, Shell Education, 2008; Tara Marie Novak: *Effects of Implementing a Morphemic Analysis Vocabulary Strategy on Student Vocabulary Development and Comprehension in a Secondary Science Classroom*, Carroll University Waukesha, Wisconsin, 2011; *apud*:

<http://content-dm.carrollu.edu/cdm/singleitem/collection/edthesis/id/83>; John J. Pikulski and Shane Templeton: *Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*, *apud*:

http://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf

<http://www.southampton.liunet.edu/academic/pau/course/webword.htm>

<http://www.southampton.liunet.edu/academic/pau/course/webroot.htm>

<http://www.readingrockets.org/article/9943/>

<http://www.k12reader.com/effective-strategies-for-teaching-vocabulary/>

<http://eps.schoolspecialty.com/downloads/povs/s-vcr.pdf>

⁶⁴ http://www.litandlearn.lpb.org/strategies/strat_4morph.pdf; http://reading.uoregon.edu/big_ideas/voc/voc_skills_goals.php

<http://eps.schoolspecialty.com/downloads/povs/s-vcr.pdf>

⁶⁵ http://www.litandlearn.lpb.org/strategies/strat_4morph.pdf; http://reading.uoregon.edu/big_ideas/voc/voc_skills_goals.php

⁶⁶ Cf. Robert J. Marzano and Debra J. Pickering: *Building Academic Vocabulary: Teacher's Manual*, Alexandria, Virginia / USA, Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2005; Camille Blachowicz and Charlene Cobb: *Teaching Vocabulary Across the Content Areas: An ASCD Action Tool*, Alexandria, Virginia / USA, Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2007; cf. também:

http://www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_041608.html

Considere-se, a propósito, o esclarecedor excerto retirado do desenvolvimento explicativo do tópico «Systematically Teach the Meaning of Prefixes, Suffixes, and Root Words», constante neste importante «sítio» (*site*):

«*The majority of English words have been created through the combination of morphemic elements, that is, prefixes and suffixes with base words and word roots. If learners understand how this combinatorial process works, they possess one of the most*

mais especificamente, em lexicodidáctica: o domínio seguro dos constituintes ou elementos genómicos de todo e qualquer lexema ou termo — **a raiz, os prefixos e os sufixos** — e a sua articulação transversal, em rede e em constelação, com os lexemas da mesma família morfo-semântica e genética (genealogia da língua...).

E é com base nesse insubstituível e envolvente dinamismo pedagógico-didáctico que **a raiz das palavras assume uma importância decisiva, se não mesmo determinante:** um só exemplo (em representação das largas centenas que, em análoga consonância, poderiam, igualmente, ser aqui convocados...) bastará, em nosso entendimento, para o demonstrar e justificar.

Vejamos, então, o que se passa com a palavra ‘*espectroscopia*’.

Nos textos científicos e técnicos, não é indiferente escrever ‘*espectroscopia*’ ou ‘*espetroscopia*’ (a primeira com «c» antes do «t», a segunda sem esse «c»): é que, em inglês (como, aliás, em espanhol, em francês e em alemão), «*escreve-se*», conservando o «c» da raiz «*spec-*», ou seja, ‘*spectroscopy*’ (em inglês), ‘*espectroscopía*’ (em espanhol), ‘*spectroscopie*’ (em francês), ‘*Spektroskopie*’ (em alemão). E o mesmo se passa com a escrita dos demais termos da mesma família de ‘*espectroscopia*’:

EM INGLÊS: *specter spectral spectre spectrogram spectrograph spectrographic spectrography spectrometer spectroscope spectroscopic spectroscopical spectroscopy spectrum...*

EM ESPANHOL: *espectral espectro espectrógrafo espectrograma espectroscópico espectrográfico espectrografía espectroscopía espectroscópio...*

EM FRANCÊS: *spectre spectroscopie spectrographe spectrographie spectromètre spectrométrie spectroscope spectroscopie...*

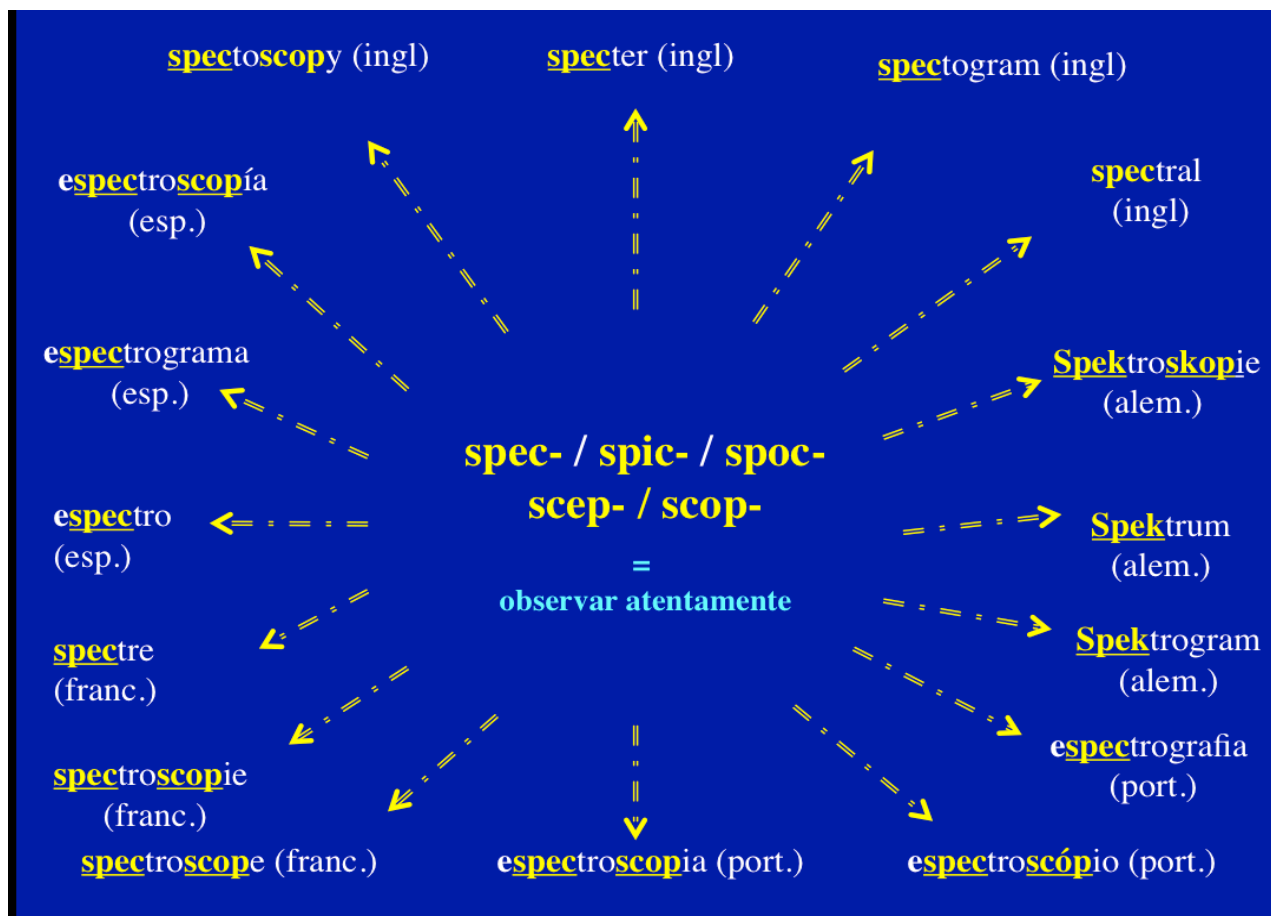
EM ALEMÃO: *spektrale Spektrograf Spektrometer Spektroskop Spektroskopie Spektrum...*

EM PORTUGUÊS (pelo anterior acordo de 1945 e, portanto, mantendo o «c» da raiz «*spec-*»): *espectral espectro espectrógrafo espectrograma espectroscópico espectrográfico espectrografia espectroscopia espectroscópio...*

EM PORTUGUÊS (pelo actual acordo de 1990 e, portanto, suprimindo o «c» da raiz «*spec-*»): *espetral espetro espetrógrafo espetrograma espetroscópico espetrográfico espetrografia espetroscopia espetroscópio...*⁶⁷

powerful understandings necessary for vocabulary growth (Anderson and Freebody 1981). This understanding of how meaningful elements combine is defined as morphological knowledge because it is based on an understanding of morphemes, the smallest units of meaning in a language. In the intermediate grades and beyond, most new words that students encounter in their reading are morphological derivatives of familiar words (Aronoff 1994). In recent years, research has suggested some promising guidelines for teaching the meanings of prefixes, suffixes, and word roots as well as for the ways in which knowledge of these meaningful word parts may be applied (Templeton 2004). Word roots such as dict, spect, and struct are meaningful parts of words that remain after all prefixes and suffixes have been removed but that usually do not stand by themselves as words: prediction, inspection, construct. In the primary grades students begin to explore the effects of prefixes such as un-, re-, and dis- on base words. In the intermediate grades students continue to explore prefixes and an increasing number of suffixes and their effects on base words: govern (verb) + ment = government (noun). Common Greek and Latin roots begin to be explored, along with the effects of prefixes and suffixes that attach to them (Templeton 1989). These include, for example, chron (“time”, as in chronology), tele (“distant, far” as in television), and fract (“break”, as in fracture). A large proportion of the vocabulary of specific content areas is built on Greek and Latin elements. As this morphological knowledge develops, teachers can model how it may be applied to determining the meanings of unfamiliar words encountered in print.

⁶⁷ Cabe sublinhar que, nos dicionários da “União Mundial Interlínguas” [UMI] (cf. <http://www.interlingua.com/an/ceid>), o italiano já começa a reescrever (retomando assim a matriz clássica...) a sua habitual grafia com o dígrafo «*tt*», transformando-a na versão



O problema que, agora, se nos coloca, ao nível da intercomunicabilidade *lexicológica* e da normalização *terminográfica*, é o seguinte: **por que motivo é que se escreve dessa maneira naquelas tão importantes e influenciadoras línguas**, conservando o grafema «c» antes do «t» (que é, importa sublinhá-lo, um «c» *genómico* ou *adeânico* da raiz da palavra), quando o que seria mais “facilitador” era suprimi-lo, porque até nem se pronuncia?!... Ter-se-á ortografado assim, por um mero e caprichoso pretexto de «*conservadorismo anti-evolução*» e/ou de intransigente obstinação «*complicativa*» e «*dificultativa*», ou não terá sido, antes, como já atrás ficou sublinhado, em razão de uma sensata, prudencial e estratégica preocupação epistemológica com a **precisão, o rigor, a segurança, a estabilidade, a mono-referencialidade, a univocidade e a intercomunicabilidade conceptual, lexical e terminológica entre as comunidades científicas de todo o mundo?**...

A resposta afigura-se óbvia e clara: mantém-se o grafema «c» da raiz, porque, dessa forma, fica bem patente, sem qualquer margem para dúvida ou ambiguidade, o facto de todos estes termos técnico-científicos serem formados por um comum e isogénico constituinte de base, com origem no indo-europeu — «*spek-* [> *spik-*] / *spok* (> por metátese: *skep-* / *skop-*)» —, mediatizado pelo latim e pelo grego, ou seja, a raiz latina «*spec-* / *spic-*» e a sua cognata grega «*scep-* / *scop-*»⁶⁸.

a) A primeira destas duas variantes radiciais — *spec-* — está presente no verbo latino «*specio, -is, -ere, spexi, spectrum*», que é um vocábulo morfo-semanticamente relacionado com

interlinguística grafada com o par grafémico «ct»: *spettroscopia / spettroscopio* > *spectroscopia / spectroscopio*...

⁶⁸ Cf. Robert K. Barnhart (edit.): *Chambers Dictionary of Etymology*, Edinburg / New York, Chambers Harrap Publishers, 2001, entrada «*spy*», importando considerar as várias correlações de natureza lexicológica aí estabelecidas com outras línguas: desde o sânscrito, ao islandês, ao norueguês, ao sueco, ao francês e ao alemão...

largas dezenas de outros vocábulos portugueses, uns de uso corrente e vulgar, outros de uso especializado e erudito, pertencentes à mesma família lexical⁶⁹, sendo que todos eles são portadores do significado fundacional (“adeânico-genómico”) de «olhar atentamente para, observar bem...

b) A segunda variante (a raiz grega *scep-* / *scop-*, formada por metátese interconsonântica [*sp* > *sc*] a partir da supra-referida raiz indo-europeia) está presente em lexemas gregos como ἐπισκοπέω [*episcopéō*], ἐπίσκοπος [*epískopos*], σκεπτικός [*sceptikós*], σκέπτομαι [*scéptomai*], σκοπέω [*skopéō*], σκοπή [*scopé*], σκοπιά [*scopiá*], σκοπός [*scopós*] e é igualmente portadora do significado fundamental de «olhar atentamente para, observar bem...».

Foi a partir do seu isogénico enraizamento genético-genealógico nessa ancestral matriz morfo-semântica que o termo ‘*espectroscopia*’ (em inglês: ‘*spectroscopy*’) foi criado para designar, caracterizar, tipificar e definir, com o indispensável rigor conceptual, «o estudo científico, técnico e tecnológico baseado na observação atenta, pormenorizada e rigorosa das interações entre a radiação electromagnética e a matéria constituinte de uma dada amostra submetida a análise espectral; estudo que se desenvolve através de um processo operativo, potenciado por específicos e sofisticados recursos técnico-tecnológicos que permitem detectar e observar, com cuidadosa e minudente exigência, os fenómenos de oscilação dos campos magnéticos e eléctricos, de absorção ou emissão de energia radiante, a variação de densidade espectral, etc., foto-cromaticamente gravados ou registados nos espectogramas»⁷⁰; é este tipo de estudo que está na origem de métodos e técnicas de diagnóstico como a «ressonância magnética».

Repare-se que, em inglês (como aliás também nas outras línguas europeias já mencionadas...), são três os “termos-conceito” que ressaltam imediatamente e de forma óbvia e clara, por estarem intimamente relacionados entre si e apresentarem a mesma grafia genético-etimológica clássica (greco-latina) e a mesma estruturante raiz genómica «*spec-*»: «*spectrum*», «*spectroscope*», «*spectroscopy*» (em português, pelo acordo de 1945: *espectro*, *espectroscópio*, *espectroscopia*)...

Se quisermos consolidar essa base morfo-semântica comum a estes três termos, podemos recorrer à listagem das dezenas de vocábulos da mesma família lexical (abaixo inventariados na nota 69) e organizá-los, de modo radicado, reticulado e constelado ou, também, em pódio e em pirâmide. Desse modo, a didáctica do vocabulário, a *lexicodidáctica*, promove, reforçadamente, **uma aprendizagem das formas significantes e dos respectivos conteúdos eidético-conceptuais e noemático-semiósicos fundamentais** que estão em causa nas terminologias especializadas e no léxico em geral, mas promove-a, de modo inteligente e racional, e não apenas através da simples memorização desprovida de qualquer esteio de racionalidade iluminante...

Se este tipo de exercício for feito, gradualisticamente (*step by step*), ao longo de toda a escolaridade (desde o ensino básico até ao ensino universitário inclusive...), acabaremos por

⁶⁹ arúspice aruspicina aruspício aspecto aspectual áuspice auspiciar auspício auspicioso circunspeção circunspecto conspecto conspício despeita despeitar despeito despiciência despiciendo despiciente especial especialidade especiaria espécie especificar específico espécime especiosidade especioso espectacular espectáculo espectador expectante expectar espectral espectro espectoscópio especulação especulador especular especulativo espéculo espelho espia espião espionar expectante expectar expectativa expectatório frontispício inspeccionar inspeção inspetor insuspeição insuspeito introspeção introspectivo intuspeção perspectiva perspetivar perspetivismo perspicácia perspicaz perspicuidade perspício prospeção prospector prospectivo prospecto prospector respectivo respeitar respeito respeitoso réspice retrospeção retrospectivo retrospector suspeição suspeito suspicácia suspicaz...

⁷⁰ Cf. Peter M B Walker (edit.): *Chambers Dictionary of Science and Technology*, Edinburg / New York, Chambers Harrap Publishers, 1999, entrada «*spectroscopy*»: «the practical side of the study of spectra, including the excitation of the spectrum, its visual or photographic observation, and the precise determination of wavelengths». O “espectro” (ver entrada “*spectrum*”) é aí definido nos seguintes termos: «*arrangement of components of a complex colour or sound in order of frequency or energy, thereby showing distribution of energy or stimulus among the components. A mass spectrum is one showing the distribution in mass, or in mass-to-charge ratio of ionized atoms or molecules. The mass spectrum of an element will show the relative abundances of the isotopes of the element*». Repare-se como o sema genómico de «*observar ou olhar atentamente, tornar evidente...*» está presente nestas definições dicionarizadas: *visual, photographic, observation, precise determination, show...*

compreender e reconhecer melhor (nomeadamente com o inestimável contributo reflexivo do grande linguista M.A.K. Halliday⁷¹ ...) o seguinte:

i) «*foi a linguagem científica que construiu para nós o vasto edifício teórico do conhecimento moderno*» («scientific language has construed for us the vast theoretical edifice of modern knowledge» [Halliday: 2004, 182]);

ii) «*a linguagem da ciência é, por sua natureza, uma linguagem na qual as teorias são construídas; as suas características especiais são exactamente aquelas que tornam possível o discurso teórico*» («the language of science is, by its nature, a language in which theories are constructed; its special features are exactly those which make theoretical discourse possible» [Halliday: 2004, 207]);

iii) «*o discurso científico é uma forma da mais alta energia semiótica*» («scientific discourse is a very high-energy form» [Halliday: 2004, 182]) proporcionada pelo sistema linguístico;

iv) «*a energia semiótica do sistema linguístico irrompe da lexicogramática*» («the semiotic energy of the system comes from the lexicogrammar» [Halliday: 2004, 54]) e, portanto, «*todo o discurso é, por assim dizer, potenciado pela energia lexicogramatical*» («all discourse is powered by grammatical energy, so to speak» [Halliday: 2004, 182]);

v) é na lexicogramática (e mais focadamente no léxico...) que reside «*o coração da linguagem*» («the heart of language» [Halliday: 2003, 194]) e «*a fonte da sua energia semiótica*» («the source of its semiotic energy» [Halliday: 2003, 276]), constituindo, assim, «*a casa do poder semiogénico de uma língua*» («the semogenic powerhouse of a language» [Halliday: 2003, 248]), poder que transforma o léxico no “centro nevrálgico” da construção de todas as significações e de todos os sentidos, numa palavra, de todo o conhecimento, uma vez que é ele o insubstituível codificador, ordenador, sistematizador e informante noético-noemático e semiósico e, assim, o imprescindível sustentáculo operatório da acção verbo-comunicativa *interpretante* e *expressante*⁷²...

vi) «*os termos técnicos*⁷³ *são uma parte essencial da linguagem científica; sem eles, seria impossível criar um discurso do conhecimento organizado*» («technical terms are an essential part of scientific language; it would be impossible to create a discourse of organized knowledge without them» [Halliday: 2004, 201]);

vii) «*ser alfabetizado em ciência significa ser capaz de compreender a linguagem técnica que está a ser usada*» («to be literate in science means to be able to understand the technical

⁷¹ Cf. M.A.K. Halliday (2003): *On Language and Linguistics*, London / New York; M.A.K. Halliday (2004): *The Language of Science*, London / New York; M.A.K. Halliday and J.R. Martin (1993): *Writing Science – Literacy and Discursive Power*, London / Washington, The Falmer Press.

⁷² Cf. Fernando Paulo do Carmo Baptista: *Nesta nossa doce língua de Camões e de Aquilino*, Sernancelhe, edição da CM de Sernancelhe, 2010, pág. 59.

⁷³ «*Criar um termo técnico é, em si mesmo, um processo gramatical*» («creating a technical term is itself a grammatical process» [Halliday: 2004, 207]); *para existir enquanto termo, uma forma linguística (uma unidade lexical) tem que designar um conceito integradamente incluído num específico e bem demarcado “domínio de pertença” noético-gnosiológico e sistémico-conceptual* (científico, sapiencial, cultural... e.g.: matemática, física, astronomia, geologia, botânica, biologia, zoologia, medicina, direito, filosofia, economia, linguística, engenharias, metalurgia...) e *determinado por uma definição* (cf. Bruno de Bessé, no seu importante estudo intitulado «Le domaine», apud: Henri Béjoit et Philippe Thoiron [dir.]: *Le sens en terminologie*, Lyon, Presses Universitaires, de Lyon, 2000, pp. 182-184; além duma tipologia dos «domínios», Bruno Bessé apresenta uma sua caracterização marcada por grande rigor e clareza, sendo de sublinhar a parte especificamente dedicada aos critérios e processos terminográficos de descrição, classificação, catalogação e taxinomização (pp. 188-190); «*os problemas com a terminologia técnica surgem, por via de regra, não propriamente dos termos técnicos em si, mas das complexas relações que eles mantêm uns com os outros*» («the problems with technical terminology usually arise not from the technical terms themselves, but from the complex relationships they have with one another» [Halliday: 2004, 162]); «*os termos técnicos não podem ser definidos isoladamente*» («technical terms cannot be defined in isolation»), uma vez que «*cada um deles é para ser entendido como parte integrante de um quadro de referência mais vasto, sendo, assim, definido em referência a todos os outros*» («each one is to be understood as part of a larger framework, and each one is defined by reference to all the others» [Halliday: 2004, 162]).

language that is used» [Halliday and Martin: 1993, 168]), capacidade que não pode deixar de ser desenvolvida, de modo articulado e integrado, no quadro estratégico e programático dos objectivos educacionais e formativos de um “projecto de cidadania” que perspetive a literacia humanístico-cultural, artística, científica e tecnológica como “a pedra angular” potenciadora de uma intervenção consciente e responsável na transformação qualitativa da vida em comunidade⁷⁴;

viii) «*uma compreensão das raízes das palavras (...) ajuda-nos a todos a dominar quer os termos científicos quer os não-científicos e a tornarmo-nos mais proficientes no uso da linguagem*» («an understanding of the roots (...) helps us all master both scientific and nonscientific terms and become more proficient in the use of language»... [Herr: 2008, 3-4⁷⁵]), e isso é tanto mais importante quanto é certo que *a construção pessoal do conhecimento é concebida como um processo eminentemente social, uma de cujas manifestações mais relevantes é a função que cabe às línguas*, de tal modo que *aprender ciência é, antes de tudo, aprender o vocabulário científico*, na medida em que há hoje, mais do que nunca, uma crescente consciência quanto ao papel que a sociedade desempenha em, de um modo muito especial, dotar de significado os conceitos científicos, através dos meios de comunicação de massas e das novas tecnologias da informação⁷⁶;

ix) em suma: «*aprender ciência é, no fundo, aprender a linguagem científica*» [«learning science is the same thing as learning the language of science», [Halliday, 2004, 138]], pelo que tem pleno cabimento evocar aqui o sugestivo título que a famosa especialista em «Linguagem Científica» — Bertha María Gutiérrez Rodilla —, Professora Catedrática da Faculdade de Medicina da Universidade de Salamanca, escolheu para nomear a sua substanciosa e alumiante obra «*La ciencia empieza en la palabra*»⁷⁷.

VIII. DESMONTAGEM CRÍTICA DOS FALACIOSOS “ARGUMENTOS” PRÓ-ACORDATÁRIOS, MARCADOS PELO SIMPLISMO, PELO FACILITISMO, PELA LEVIANDADE, SE NÃO MESMO PELA IGNORÂNCIA PEDAGÓGICA...

Só por falta de visão estratégica, de horizonte projectivo e proactivo e de informação actualizada, se podem ignorar os contributos da mais recente investigação que apontam no sentido de que *as crianças, por volta dos três anos de idade, têm capacidade para compreender o seu próprio mundo a partir de uma perspectiva científica e de aprender matérias tão difíceis como a matemática e as ciências*⁷⁸.

Importa, assim, desmitificar (e desmistificar...), com racionalidade *crítico-constructiva* (mas também com frontalidade...), os falaciosos “argumentos” (marcados pelo *simplismo*, pelo *facilitismo*, pela *leviandade*, se não mesmo pela *ignorância* psicopedagógica...) de quem defende o actual acordo, a coberto de uma *auctoritas* autoral como que dimanada de uma mítica e intocável

⁷⁴ Cf. Ruqaiya Hasan e J. R. Martin (edits.): *Language Development: Learning Language, Learning Culture — Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*, Norwood, New Jersey / USA, Ablex Publishing Corporation, 1989, pág. 210.

⁷⁵ Norman Herr: *The Sourcebook for Teaching Science*, San Francisco / California / USA, Jossey – Bass, 2008.

⁷⁶ Cf. Francisco Javier Perales Palacios: «Didáctica de las Ciencias Experimentales», *apud* Luis Rico Romero e Daniel Madrid Fernández (eds.): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Madrid, Editorial Síntesis, 2000, pág. 28.

⁷⁷ Bertha M. Gutiérrez Rodilla: *La ciencia empieza en la palabra – Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona, Ediciones Península, 1998, obra já citada.

⁷⁸ Cf. George D. Nelson, Director do Project 2061, no seu «Prefácio» a «Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education» (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1999): «*Recent educational research suggests that even very young children have the ability to comprehend their world from a scientific perspective. Some studies indicate that children as young as three years old may be capable of concept-based theoretical learning. New research on how the brain develops during these early years promises to help us understand how young children learn mathematics and science.*» *apud*: <http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/Default.htm>; ver também: <http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/preface.htm>.

potestas ex cathedra ou *ex academia*, ou de um corporativo *charisma* como que congenial à supostamente *especializada* “experiência” *ex officio*... Se não, vejamos dois paradigmáticos exemplos:

a) JOÃO MALACA CASTELEIRO E PEDRO DINIS CORREIA (no seu *ATUAL O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO*, Lisboa, Texto, ⁴2009, adoptando já a «nova ortografia», depois de assumirem expressamente (pág. 14) que «é o critério da pronúncia que determina (...) a supressão gráfica das consoantes mudas ou não articuladas», afirmam, sem qualquer suporte empírico-probatório, o seguinte (pág. 5): «esta supressão (...) facilita a aprendizagem e o ensino da ortografia nas escolas»; «... alguma prática da nova ortografia e o recurso, hoje de utilização tão comum, a um corretor ortográfico atualizado resolverão rapidamente as dificuldades». Repare-se (e pasme-se!) na *ligeireza* de uma tal asseveração e na clara analogia *práxico-atitudinal* e *eto-pedagógica* com o que se tem vindo a passar, na disciplina de Matemática, com a abusiva e acrítica utilização das máquinas de calcular, tão “*facilitadoras*”, como se tem visto (perdoe-se a ironia!...), da aprendizagem mentalmente reflectida do cálculo!...

b) PAULO FEYTOR PINTO (no seu *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2009, pp. 118-125 e *passim*), pondo também já em prática o «novo acordo», afirma que «uma das principais dificuldades na unificação da ortografia da língua portuguesa reside na solução a adotar para as consoantes *c* e *p*, em certas sequências consonânticas interiores, já que existem fortes divergências na sua articulação», sendo que «umas vezes, estas consoantes são invariavelmente proferidas em todo o espaço geográfico da língua portuguesa, conforme sucede em casos como *compacto*, *ficção*, *pacto*, *adepto*, *aptidão*, *núpcias*, etc.», sublinhando que, em tais circunstâncias, «não existe qualquer problema ortográfico, já que tais consoantes não podem deixar de grafar-se». Noutras circunstâncias, porém, «dá-se a situação inversa da anterior, ou seja, tais consoantes não são proferidas em *nenhuma pronúncia culta* da língua, como acontece em *acção*, *afectivo*, *direcção*, *adopção*, *exacto*, *óptimo*, etc.», salientando igualmente que, neste caso, sim, já existe um problema que é o seguinte: «na norma gráfica brasileira há muito estas consoantes foram abolidas, ao contrário do que sucede na norma gráfica lusitana, em que tais consoantes se conservam».

Mas, se se pensar com o devido rigor, o que realmente foi abolido na ortografia brasileira, em razão da sua *não pronunciabilidade*, não foram «consoantes»: foram, sim, «grafemas». Do mesmo modo, a solução agora preconizada no “Novo Acordo” consiste na supressão, não das «consoantes» como aí se diz, mas dos «grafemas» que, convencionadamente, as representam.

Essa supressão, segundo a explicação de Paulo Feytor Pinto, foi decidida «*por uma questão de coerência e de uniformização de critérios*» (pp. 118-119), sem explicitar, todavia, em que consiste e onde é que reside essa *coerência* e quais os *critérios* contemplados nessa pretendida *uniformização*. O que todos ficámos a saber, isso sim, é que tal supressão de grafemas, *na base do critério da sua não pronunciabilidade*, releva claramente da arbitrária sujeição ou subordinação do «modo escrito» de realização da língua ao seu «modo oral», significando objectivamente o desrespeito do princípio material e sistémico-constitutivo, segundo o qual, «o grafema é a unidade mínima de uma ortografia, ou sistema grafémico»⁷⁹, sistema este que de modo algum deveria ser confundido com o «sistema fonémico».

Ora o que acontece é que os autores e defensores deste «Novo Acordo» parecem ter-se esquecido de que «fonema é fonema» e «grafema é grafema» e de que o «sistema fonémico» não é redutível ao «sistema grafémico» nem muito menos identificável com ele. E é exactamente porque assim é que, por exemplo, o facto de se escrever ou grafar «Portugal» (P-o-r-t-u-g-a-l) nunca impediu pronúncias como «*Purtugál*» ou «*Pörtugáu*» ou que a grafia de palavras como

⁷⁹ Cf. António Emiliano: artigo «Critérios e normas para a transcrição e transliteração de textos medievais», *Fonthis / Normas / v. 1.0*, Lisboa, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, 2002, revisto, pág. 4/74 (*apud*: <http://www.fcsh.unl.pt/philologia/Normas1.0.pdf>).

«sabichão» ou «jardim» iniba certos estratos populares regionais de as pronunciarem como «*sabixõ*» ou «*jardãe*», bem como, no Brasil, «capaz» se pronuncie «*capáiz*», etc., etc...

Quanto aos argumentos de natureza «facilitadora» e «psicológica», tão dogmática como acriticamente invocados por Paulo Feytor Pinto quando, na pág. 122 do seu citado opúsculo, escreve, em tom assertivo, que «*é indiscutível que a supressão deste tipo de consoantes vem facilitar a aprendizagem da grafia das palavras em que elas ocorriam*», basta ter na devida conta, para os refutar liminarmente, o facto de aqueles que de entre nós (incluindo-o a ele próprio!...) foram alfabetizados segundo as normas dos anteriores acordos ortográficos então vigentes, de um modo geral e que se saiba, não sentiram especiais dificuldades nem sofreram quaisquer “traumatismos” de ordem psíquica nessa aprendizagem...

Esse tipo de argumentação como aquela que é protagonizada por Paulo Feytor Pinto (e pela sua sucessora Edviges Ferreira...) situa-se *objectivamente* na mesma linha de fomento do “facilitismo” que caracterizou o seu desempenho enquanto presidente da Associação de Professores de Português (APP), ao subscrever *institucionalmente* a concepção e a orientação pedagógica subjacente aos Programas de Português em vigor. Com efeito, permanece bem vivo na nossa memória o seu *responsabilizador* pronunciamento, através do gratuito recurso ao signo e argumento da *ideologia*, contra a «alta cultura» e contra «os valores literários» e ao desvalorizar o estabelecimento de um condigno, qualitativo e polifónico «cânone literário», com a conseqüente secundarização (se não mesmo arbitraria proscricção...), no interior do preciosíssimo espaço-tempo e dinamismo formativo específico da sala de aulas, do estudo dos textos dos Grandes Clássicos da nossa Literatura, hoje praticamente condenados ao mais negro dos ostracismos... Desvalorização e secundarização essas, feitas sob o pretexto perfeitamente demagógico de que «*o que é importante é privilegiar a língua*» (como se aqueles textos não fossem dos textos **mais privilegiantes** da «língua»!), em favor, nomeadamente, da priorização da «oralidade» (com os inerentes riscos do esbanjador e improfícuo, se não mesmo estupidificante, «*blá-blá-blá*»...) e da *canonizadora* e desproporcionada promoção do «texto jornalístico», infelizmente nem sempre de boa qualidade!... **Tudo isso, como se o estudo bem preparado, bem conduzido e bem trabalhado dos melhores textos literários de todas as épocas não constituísse, garantidamente, um dos mais fecundos contributos pedagógicos e didácticos ao serviço da aprendizagem da língua portuguesa**, tanto em sua vertente interpretativo-compreensiva (hermenêutica e estética), como em sua vertente crítica, cultural, expressiva e *poiética* (escrita criativa), como se esse estudo não configurasse, em suma, um dos melhores, mais consistentes, mais eficazes, estruturantes e fundamentais processos metodológico-didácticos para que os alunos fiquem *realmente* a «*saber ouvir, falar, ler e escrever*» e não, como Feytor Pinto faz questão de proclamar, no quadro, porém, de uma absurda, desqualificante e anódina simplificação e vaguidão temático-conteudística, a nível dos Grandes Autores Literários de referência antológica, conjugada com uma obsessiva, acrítica e meramente formalista *gramaticofilia* assente na babel terminológica plasmada na aberrante TLEBS de má memória e que pouco ou nada tem que ver com a sua directa e concreta implicação operatória na análise interpretativo-compreensiva e na criação-produção de texto...

Na perspectiva pedagógico-didáctica que defendemos (naturalmente com outros padrões de exigência bem diferentes dos que ele preconiza...), os alunos ficariam (essa é a nossa firme convicção!...), a «*saber ouvir, falar, ler e escrever*», isso sim, acerca de *aquilo que é deveras importante e, sobretudo, insubstituível na construção da sua identidade histórico-cultural e na sua formação livre, consciente, crítica, responsável, ética, estético-poiética, científico-sapiencial e humanista para o exercício da cidadania à escala local, nacional, europeia e planetária*.

Com a sua opção, Paulo Feytor Pinto e seus sucessores parecem ter-se esquecido da famosa (e ainda até hoje não refutada) «tese» de Eugenio Coseriu⁸⁰, segundo a qual, *o texto literário*

⁸⁰ Eugenio Coseriu: «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura» in AA VV: *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura. Actas y Simposios*, Madrid, MEC, 1987, pág. 23; sem esquecer que já nas suas «Tesis sobre el tema ‘lenguaje y poesía’» defende que é nos textos poéticos (é nos textos literários) que a linguagem atinge a sua «*plenitud funcional*» (cf. Eugenio Coseriu: *El Hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos, 1977, 203).

representa o lugar, por excelência, da plenitude funcional da linguagem e, nessa perspectiva (como de modo tão pertinente e lúcido sublinha Fernando Fraga de Azevedo⁸¹), ao incorporar em si registos de linguagem mais seleccionados, mais complexos, mais elaborados e mais expressivos, o texto literário desempenha um papel extremamente relevante no ensino-aprendizagem da língua materna. Tudo isso, no pressuposto de que, efectivamente, **só «o que é difícil» (e nunca «o que é fácil»!...) nos engrandece, nos enobrece e nos faz crescer!**...

É na base da rejeição deste arquitectante pressuposto que os promotores do famigerado «Lynce» nem se dão conta de que este intruso e totalitário “corrector” é a expressão “neorwelliana” dessa autêntica “lepra” pedagógica que dá pelo nome de «facilitismo» e constitui a verdadeira bengala de suporte à promoção da «iliteracia» científica e cultural...

Há que reconhecer, pois, que aquelas tão desqualificadas e tão desqualificantes posições do ex-presidente da APP e de seus actuais seguidores directivos só adquirem o seu real sentido no contexto global da crise que vem atravessando o estudo das Humanidades Clássicas e Modernas, das Belas Letras e da Grande Filologia⁸²...

Mas, ainda a propósito do “facilitismo”, cabe alertar, desde já, para o enganador “cenário edénico” apresentado pelos devotos seguidores do actual acordo, cenário em que *«tudo é muito fácil, de que não há qualquer problema, de que está tudo numa boa — as crianças até estão a aprender a ler e a escrever segundo as novas regras, sem qualquer dificuldade...»*, etc., etc...

E dizemos «enganador», porque não foi adequadamente ponderado o decisivo e clarificador caudal informativo proveniente do polifónico campo da Psicologia⁸³ (Psicologia Educativa, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Cognitiva, Psicologia da Forma [“Gestalt”], Psicanálise, Inteligência Artificial...) e da Sociologia⁸⁴ (Sociologia Geral e Sociologias Especializadas), caudal que poderá condensar-se nos termos e conceitos de “insight”⁸⁵,

⁸¹ Cf. o seu importante ensaio «A literatura infantil e o problema da sua legitimação», Braga, Universidade do Minho, 2004, produzido no âmbito do projecto de investigação “Literatura Infantil e Literacia”, inscrito no LIBEC - Centro de Investigação em Literacia e Bem-Estar da Criança, da Universidade do Minho»; ver, ainda, deste mesmo autor: *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2002.

⁸² Veja-se, sobre este tema, a estelar obra de Vítor Aguiar e Silva: *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e A Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010; para este nosso exemplar e fulgurante académico de craveira mundial, «... as Humanidades devem ser, na escola e na vida, arcos da abóbada do futuro.» (ver «Nota Preliminar»). Quero, entretanto, aproveitar o ensejo para deixar claro que nada me move contra a «pessoa» de Paulo Feytor Pinto que, até pela sua natural relação de simpatia para comigo, me merece humana consideração e estima: é tão-só o desencanto que sinto, depois de também haver sido dirigente da APP, ao assistir a estas tomadas de posição de natureza institucional; devo confessar, a propósito, que, por princípio e por formação, não questiono as opções pessoais e próprias de quem quer que seja... Mas também não escondo que, de há uns anos para cá, a APP, de tão descaracterizada na sua essência e razão de ser, já nada me diz, não fazendo, portanto, qualquer sentido ter continuado a ser sequer seu simples sócio...

⁸³ Cf. Henry Gleitman, Alan J. Fridlung, Daniel Reisberg: *Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 72007; Norman A. Srinthall, Richard C. Srinthall: *Psicologia Educacional — Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa, McGraw-Hill, 1993; Roland Doron e Françoise Parot: *Dicionário de Psicologia*, Lisboa, Climepsi Editores, 2001; Remo Fornaca / Redi Sante Di Pol: *Dalla certezza allla complessità — La pedagogia scientifica del '900*, Milano, Principato Editore, 2001.

⁸⁴ George Ritzer and Douglas J. Goodman: *Sociological Theory*, New York, McGraw-Hill Education, 82011; George Ritzer (ed.): *Encyclopedia of Social Theory*, New York, McGraw-Hill, 2000; Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed Cherkaoui, Bernard-Pierre Lécuyer: *Sociologia*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002; Anthony Giddens: *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2004; João Ferreira de Almeida, Fernando L. Machado, Luís Capucha e Anália C. Torres: *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta, 1995; Pamela Abbott, Claire Wallace, Melissa Tyler: *An Introduction To Sociology: Feminist Perspectives*, London, Routledge, 2005;

<http://esscpsociologiaalfredogarcia.blogspot.pt/2007/10/sociologias-especializadas.html>

⁸⁵ O conceito de “insight” é expresso pelo termo inglês ‘*insight*’ que é formado pelo prefixo “in” (veiculador da ideia de “movimento de fora para dentro”, “movimento para o interior de”), anteposto à palavra primitiva ‘*sight*’ [in + *sight*], substantivo que significa «a capacidade de ver e também aquilo que dela resulta: a visão, o ficar com a ideia de...»; trata-se de um lexema pertencente à mesma família do verbo «to see» (= ver); “*insight*” significa, portanto, “a visão inteligente que penetra no interior de, a visão interpretativa e compreensiva daquilo que nos é dado observar, fora de nós e também dentro de nós”; o nome ‘*insight*’ pertence à mesma família de *sihte* (± 1175) — mais tarde (1303) *syght* —, formas evolucionadas do Old English *gesith* e *gesihht* (± 950), relacionadas com o Middle Low German e com o Midle Dutch *sicht*, com o Modern Dutch *Zicht*, com o Old High German *siht* e o Modern German *Sicht*, todas elas construídas a partir da raiz Proto-Germânica **sek*-, que é a matriz morfogénica do Old English *sēon* que veio a dar origem ao actual verbo inglês “to see” (ver) Cf. Robert K. Barnhart [edit.]: *Chambers Dictionary of Etymology*, Chambers Harrap Publishers Ltd, New York, 2001, entradas «*insight*» e «*sight*», pp. 531 e 1005, respectivamente; cf. T. F. Hoad [edit.]: *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*, Oxford, Oxford University Press, 2003, nas mesmas

“*habitus*”⁸⁶ e “*Gestalt*”⁸⁷ de natureza linguística, a implicarem o accionamento dos “engramas” e “ideogramas” mentais (de base *grafo-noemática*) de inteligibilidade intuitiva, prospectiva, discerniente e decifratória e de perspicácia interpretativo-compreensiva e iluminante, por cada um de nós consolidados ao longo do tempo, por força da constante e *habitualizante* repetição dos actos de leitura e de escrita, “engramas” e “ideogramas” esses com que operamos no nosso quotidiano e recorrente envolvimento nos dinamismos de cognição, acção e experiênciação grafémico-semiósica...

Afigura-se, deste modo, epistemologicamente fecundo articular o conceito de “*insight*” (entendido como «*visão inteligente que penetra no interior das coisas*») com o conceito sociológico de “*habitus*” (elaborado por Pierre Bourdieu e por ele definido como «*estrutura estruturada estruturante*»⁸⁸) e com o conceito de «*Gestalt*» que, por sua vez, remete para o processo de «dar forma», «estruturar» e «configurar» os dados que se colocam à nossa análise e ajuizamento, sendo que este processo morfo-estruturante e configuracional assenta no princípio holístico de que «*o todo é muito mais do que a soma das partes*», tendo consonantemente em conta⁸⁹ que só através da percepção ou elaboração activa e criativa (*poiética*) da totalidade é que o cérebro pode efectivamente decifrar e entender uma imagem ou um conceito, em estreita e indissociável confluência de dimensões e aspectos como os de *experiência vivida (Lebenswelt)*, *memória*, *contrastação*, *adjacência*, *similaridade*, *afinidade*, *simetria*, *regularidade*, *continuidade*, *constância*, *equilíbrio*, *direccionalidade*, *simplicidade*⁹⁰, *homogeneidade*, *complementaridade*, *pregnância*, *conclusividade*, *fechamento*, *hierarquia*, *unidade estrutural*, *figuralidade*...⁹¹

Se bem nos recordarmos, também nós, os que fomos alfabetizados segundo as normas do Acordo Ortográfico de 1945, não tivemos dificuldades de monta em aprender segundo as suas regras.

Ora, uma vez constituído e consolidado o nosso “*habitus*” e configurada e estruturada a nossa “forma mental” (a nossa “*Gestalt*”) de escrever e de ler, tudo se tornou tão natural que, agora, imediatamente “radiografamos” as novas práticas escritas que caoticamente vêm sendo ensaiadas nos jornais e nos textos de rodapé da TV.

O que se passa é o seguinte: com o recurso praticamente automático ao nosso potencial de “*insights*” linguísticos sustentados e alimentados pelos “engramas” e “ideogramas mentais” de base *grafo-noemática* construídos a partir das matrizes clássicas histórico-genéticas e identitárias da nossa língua — uma língua *românica* ou *neolatina*, cujas estruturas morfológicas fundamentais, com especial destaque para o vocabulário, foram objecto da aprendizagem que fizemos ao longo destes anos todos e que ficou radicada e arquivada na nossa memória... —, com o recurso a esse potencial de “*insights*” linguísticos (permita-se-nos a insistência!), facilmente detectamos e estranhámos a ausência dos grafemas consonânticos das sequências «*ct*», «*pt*» e similares agora

entradas, pp. 237 e 438.

⁸⁶ Bourdieu, Pierre: *Choses Dites*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1987, pp. 19 ss, 32 ss, 50 ss, 90 ss, 124 ss, 150 ss, 160 ss; *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1989, pp. 60-64, 81-106 e *passim*.

⁸⁷ Cf. Agostinho Pereira: «gestaltismo», in Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, Lisboa, Edição Século XXI, vol. 13, 2000, pp. 371-372.

⁸⁸ Bourdieu, Pierre: *Choses Dites*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1987, pp. 19 ss, 32 ss, 50 ss, 90 ss, 124 ss, 150 ss, 160 ss.

⁸⁹ De modo dialéctico e interactivo: relação “*in <> out*”...

⁹⁰ Que de maneira alguma deve confundir-se com “simplismo”, sobretudo quando se opera em áreas de extrema “complexidade” como é a da linguagem!...

⁹¹ Cf. Marcos Chedid Abel: ensaio «O insight na psicanálise», in *Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, 23 (4), 22-31; Haroldo de Campos, (org.): *Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2000; João Gomes Filho:

<http://www.joaogomes.com.br/7-Ges-TEORIA-palestra-OUTUBRO-06%20ok.pdf>

Jonas Fornitano Cholve: *As Implicações Filosóficas da Teoria da Gestalt*, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

Laura de Sousa Machado: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=49>

Leonel Cunha: http://www.leonelcunha.com/aulas1lab/documentos/gestalt_introducao.pdf

Margarida Alves Martins e Ivone Niza: *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998;

Marková I. S.: *Insight in Psychiatry*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005; Santos, Karoline Biscardi: «O ideograma e a poesia concreta brasileira: um estudo de dois poemas de Haroldo de Campos», in *ReVeLe*, n.º 2 – Jan/2011; Van Hiele, P.: *Structure and insight*, Academic Press, New York, 1986, pp. 5-6 e 99-108.

suprimidos e tomamos aguda consciência dos efeitos altamente negativos da sua “liquidação” designadamente no campo das correlações entre palavras da mesma família e das consequentes implicações estruturais de natureza morfo-semântica e genealógico-identitária para o ensino e a aprendizagem do vocabulário erudito e especializado...

Mas já muito dificilmente se poderá garantir que venha a acontecer o mesmo com as gerações mais jovens que começam a construir, agora, os seus “insights” a partir de “engramas” e “ideogramas mentais” de base *fono-noemática*, desenraizados das matrizes clássicas histórico-genéticas: para eles, subalternizado que foi o “critério etimológico-filológico” da *escrituralidade qualitativa* a favor do “critério foneticista” da “pronunção” («*pronuncia-se, mantém-se; não se pronuncia, corta-se!...*»), deixa de ter sentido afirmar, a não ser por mero e vazio adorno *in memoriam*, que o português é uma língua proveniente do latim e que, por isso mesmo, pertence ao assim designado conjunto das «*línguas românicas ou neolatinas*».

EM CONCLUSÃO:

Depois de tudo isto, poderá ainda parecer aos defensores do “simplismo” e do “facilitismo” *pronúncio-cêntrico* que a supressão de um “mero grafema” integrado nas sequências «*ct*» e «*pt*» (entre outras) da esfíngica Base IV do actual acordo ortográfico (1990) é «uma questão irrelevante e sem importância» que mais parece uma caprichosa implicância (“caturrice”, “embirração”...) de filólogos do que **uma muito séria preocupação**, por um lado, com uma *lexicodidáctica* inteligente, coerente, radicada e teórica e metodologicamente sustentada e, pelo outro, com o rigor próprio da conceptualização do conhecimento científico e com a harmonização e sintonização noético-terminológica de todo o ordenamento sapiencial...

Pois bem, **pensemos, com a devida ponderação e preocupação, na situação-conjectura de uma receita médica ou de um relatório clínico** (e poderia, igualmente, tratar-se de um *acórdão jurídico* ou de um *projecto de engenharia...*) **em que apareçam termos técnico-científicos de especialidade médico-farmacológica ortografados segundo a orientação anti-filológica, anti-etimológica e anti-genealógica**, consagrada na liquidatária Base IV do atabalhado, incongruente, desestabilizador e caotizante novo acordo ortográfico!...

Pode acontecer que, em consequência dessa confusionista e “esquizofrénica desarmonia” de origem ortográfica, um medicamento criteriosamente pensado e seleccionado na esperançosa expectativa de curar o doente, ao ser prescrito e formalizado naquela receita médica, em cumprimento da turbulenta e babélica “*dis-ortografia*” agora em vigor, se venha a transformar, através da leitura grafémico-interpretativa de um técnico de farmácia, por mais preparado e experiente que ele seja, numa fatídica “*cicuta de morte*”...

E porque a complexidade (ou a lacunaridade...) dos contextos, por um lado, e o ritmo urgente das situações emergenciárias, pelo outro, não são facilmente controláveis ou domináveis, pode muito bem acontecer que um *relatório clínico*, por causa das confusões ou contaminações terminológicas motivadas por semelhanças homofónicas ou parafónicas do tipo “*recepção / receção*” (em Teoria da Comunicação: «a *recepção* [agora escreve-se: *receção*] da mensagem foi perfeita»), “*recessão*” (em Economia: «a situação de *recessão* na Europa continua na ordem do dia»), “*ressecção / resseção*” (em Medicina Cirúrgica: «foi bem conseguida a *ressecção* [= extracção, extirpação; agora escreve-se: *resseção*] do tumor»), venha a induzir terapias gravemente distorcidas, com as inerentes consequências, eventualmente fatais...

É assim que não podemos deixar de partilhar memorialmente a “lição” que nos foi dado

aprender em torno do famosíssimo “efeito borboleta”⁹² dos paradigmas meteorológicos, através da sugestiva, esclarecedora e formativa “parábola/alegoria” que plasma, figurativamente, a «*dependência sensível das condições iniciais*» que, como se sabe, é a designação técnico-científica daquele «efeito» metaforicamente identificado e universalizado pelo cinetismo etológico-alar de tão grácil e alucinado insecto:

«*Por um prego, perdeu-se a ferradura;
Por uma ferradura, perdeu-se o cavalo;
Por um cavalo, perdeu-se o cavaleiro;
Por um cavaleiro, perdeu-se a batalha;
Por uma batalha, perdeu-se o reino!*»

Só que o «reino» que, nesta fábula (ao mesmo tempo tão simples e tão eloquente...), em crescente gradação se foi perdendo, pode muito bem ser o intransferível, incomparável e maravilhoso reino da nossa própria VIDA!...

O “código ortográfico” do diassistema linguístico tem como constitutiva razão de ser e de existir e como desígnio teleológico e teleonómico, na dialéctica entre *autonomia* e *heteronomia*, a aberta sistematização normalizadora, a *ortonómica* regulação e padronização configuradora da manifestação ou expressão *grafemo-fânica* (plano do *fenotexto* ou das *estruturas de superfície*) do “modo escrito” de realização da língua (concretizado nos actos de *ler* e de *escrever*), com um muito especial destaque para o seu constituinte sistémico nuclear que é o *léxico* ou *vocabulário*, considerado por M.A.K. Halliday, como já atrás ficou referido (cf. *supra*, ▼), «*o coração da linguagem*» («the heart of language» [Halliday: 2003, 194]), «*a fonte da sua energia semiótica*» («the source of its semiotic energy» [Halliday: 2003, 276]), numa palavra, «*a casa do poder semiogénico de uma língua*» («the semogenic powerhouse of a language» [Halliday: 2003, 248])...

Mas ***uma perspectiva correcta do que é e do significa o léxico não pode deixar de o considerar na fundura da sua historicidade diacrónico-filológica e genético-genealógica*** (plano do *genotexto* ou das *estruturas de profundidade*), ***na heterogeneidade gradativa das suas tradicionais vias lexicogénicas — a popular e a erudita — e na polifonia das suas variedades e variações dialectais*** (ou *diatópicas*), ***sociolectais*** (ou *diastráticas*) e ***idiolectais*** (ou *diafásicas*). E por isso se pergunta: onde é que está o prometido “*vocabulário ortográfico da língua portuguesa*”, instrumento-chave para qualquer reforma ortográfica?...

Um “acordo ortográfico” digno desse nome deveria consubstanciar-se na elaboração de um documento da mais apurada qualidade técnico-linguística e da maior dignidade cultural, se considerarmos, por um lado, as suas implicações sistémico-funcionais e operatórias (nomeadamente ao nível da *lexicodidáctica*, da *neologia* e da elaboração, formalização e normalização das *terminologias*...) e se reflectirmos, pelo outro, no grau de complexidade e de exigência inerente aos textos mais densos, mais profundos, mais prestigiantes, de maior responsabilidade sémio-comunicativa e, bem assim, de maior impacto na transformação progrediente e perfectiva das comunidades, como aliás é próprio dos patamares mais altos do “modo escrito” de realização de uma língua...

Assim sendo e no pressuposto de que o “nivelamento por baixo” só pode conduzir ao apoucamento sem horizonte e sem futuro e à desqualificação pauperizante e menorizante de uma

⁹² Cf. James Gleick: *Caos, a construção de uma nova ciência*, Lisboa, Gradiva, 1989, pp. 33-58, 48-49 e *passim*.

verdadeira “Cultura e Projecto de Cidadania” de inquestionável dimensão planetária, um tal documento deveria ir buscar a sua inspiração à singularidade qualitativa e paradigmática dos melhores textos escritos da nossa cultura poético-literária e sapiencial alargada e ao vasto campo de saberes construídos ao longo da História pela acção dos melhores estudiosos e investigadores dos vários ramos das Ciências da Linguagem para o efeito convocáveis, sem descurar, naturalmente, e sempre com espírito crítico e criativo, a melhor, mais segura e mais credível tradição *ortográfico-prática*.

Lamentavelmente, o normativo da regulação da ortografia que resulta deste novo acordo de 1990 é de longe pior que o de 1911 (também ele “*pronúncio-cêntrico*” ou “*fono-cêntrico*”) e pouco ou nada tem que ver com a reconhecida qualidade técnico-linguística e filológica do documento seu homólogo de 1945 que foi aquele que regulamentou o ensino e a aprendizagem da *escrita* e da *leitura* de todos quantos temos a feliz ventura de saber *ler* e *escrever* e de saber *distinguir* entre vocabulário *erudito e especializado* e vocabulário *popular e corrente*...

O actual acordo ortográfico, ao ter sido concebido com base numa perspectiva *fono-cêntrica*, *orali-cêntrica* ou *pronúncio-cêntrica* da própria *língua escrita*, configura um documento regulativo cheio de incongruências epistemológicas de natureza técnico-linguística e de erros científicos, transformando-se numa “chave” caótica, geradora de desarmonias, conflitos e clivagens e reduzindo-se, ao fim e ao cabo, a um mero “operador” da *transliteração* ou *tra(ns)dução grafémica* do critério da “*pronunciabilidade*” imposto arbitrariamente e por decreto ao exigente *processo de textualização do modo escrito da língua e dos daí decorrentes dinamismos de leitura hermenêutica*; configura, culminativamente, a consagração do ditatorial “império” do *som* sobre a *letra*, do *fonema* sobre o *grafema*, da *oralidade* sobre a *escrita*, em suma, da *iliteracia* sobre a *literacia*, o mesmo será dizer, da *alfabetização elementar* sobre a *literacia científica, cultural e sapiencial*...

Para além das graves lacunas e erros de ordem científica e filológica, das flagrantes incongruências e incoerências de toda a ordem de que enferma (desde o absurdo princípio das *facultatividades*, ao babélico uso do *hífen*⁹³ e dos *acentos*⁹⁴...), este (dis)ortográfico acordo vai também implicar, no processo da sua generalizada entrada em vigor, um ainda não calculado nem quantificado impacto financeiro, configurável nos avultadíssimos investimentos que, num planeamento e numa gestão de recursos responsável e prudente (providente...), não deveriam deixar de se conjecturar e ponderar, desde já, sobretudo em tempos de tanta austeridade: desde a reescrita e informatização do enorme legado bibliográfico e do vasto acervo documental e arquivístico, até às novas edições e à formação de professores e demais quadros técnicos em todas as áreas da vida social e comunitária: Sistema Educativo, Comunicação Social, Justiça, Saúde e por aí fora... Importa ter bem presente que **a comunicação verbal, com especialíssimo destaque para a comunicação escrita** (esta, pelo seu reconhecido e inquestionável *poder estruturador* e *organizacional*...) **é ubíqua, co-envolvendo tudo e todos**...

Mas **esse investimento ainda se justificaria, se dele adviesse qualquer espécie de vantagem ou benefício não só para o progresso da Educação, da Cultura e da Ciência e,**

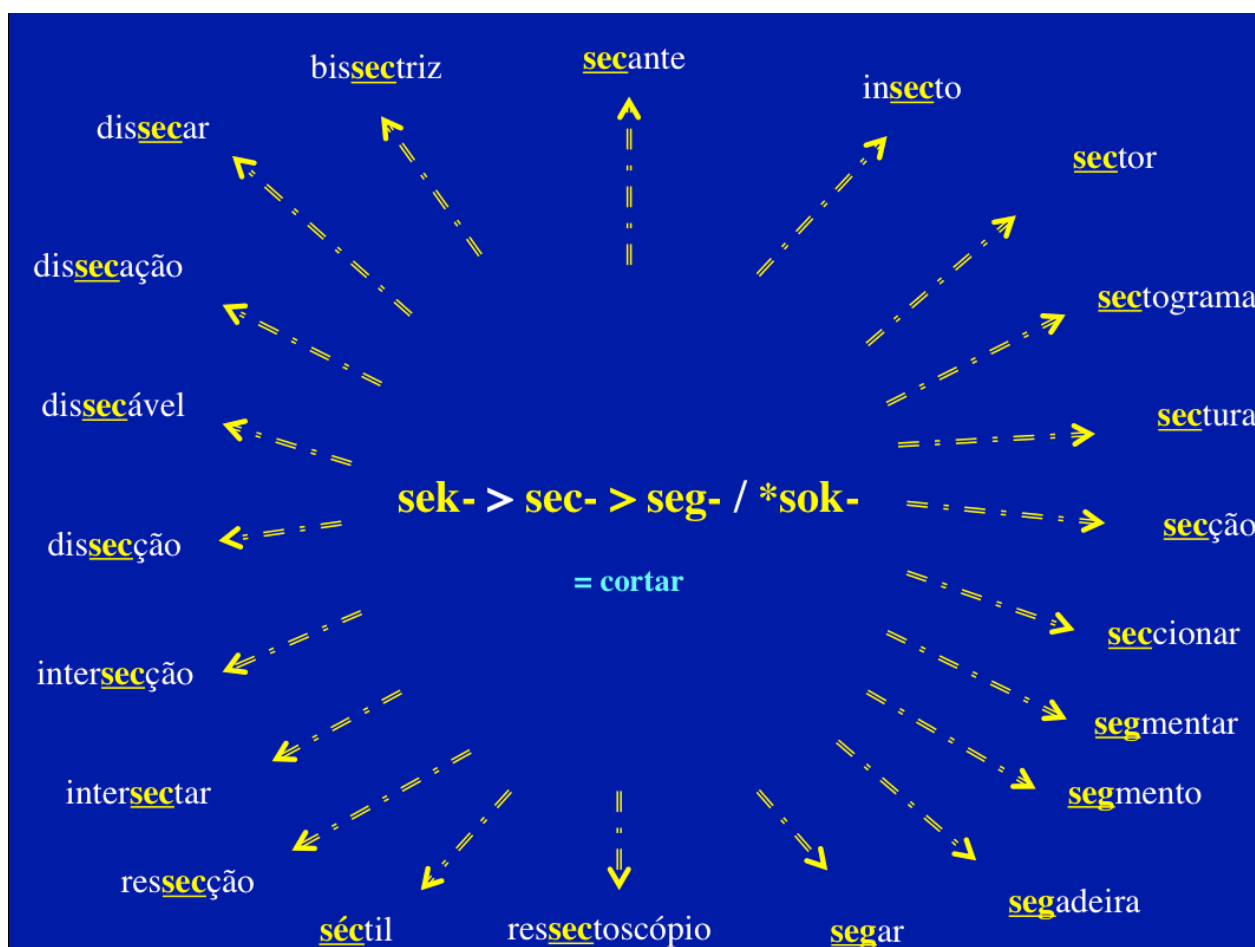
⁹³ Basta pensar nas «babélicas» Bases XV, XVI e XVII, respeitantes ao hífen, se se tiver na devida conta a semântica etimológica e o conceito para que remete este termo de origem grega: ὑπό + ἔν ὑφέν ὑφην > hífen [= sob a força unificadora da ideia de “um”, ou seja, união dos respectivos e parciais elementos constitutivos numa só e única palavra]. Porque das duas uma: ou o conteúdo semântico morfogenético e configurador deste designador e morfo-juntor que é o “hífen” (conteúdo semântico unificador das partes hifenizadas...) tem sentido e ele deve ser aplicado em coerente conformidade, ou não tem sentido e, então, deveria ser pura e simplesmente abolido. Por isso, se questiona, a título de mera exemplificação ilustrativa dessa recorrente incoerência no texto do novo acordo ortográfico: face a tanta supressão aí consagrada, qual é a razão de ser que justifica a flagrante incongruência morfológica entre «malmequer» e «mandachuva» (sem hífen), ao lado de «bem-me-quer» e «guarda-chuva» (com hífen), ou a “facultatividade” da dupla grafia: «cor-de-rosa» // «cor de rosa», com e sem hífen ao mesmo tempo?... Como diria o velho Horácio (*Sátiras*: 1, 1, 106): «*Est modus in rebus*»!...

⁹⁴ Os autores e defensores do novo acordo, para justificarem a supressão do acento gráfico (´) na flexão «para» do verbo «parar», avançam o argumento de que o “contexto” permite estabelecer a sua distinção, relativamente à preposição «para»; mas, pelos vistos, o “contexto” já não permite semelhante distinção no caso do verbo «pôr», que, para o efeito, mantém o acento gráfico (^); justificação avançada pelos acordatários: é para se distinguir da preposição «por»!... Estranha funcionalidade esta, que é assim tão atabalhoadamente conferida (ou retirada...) ao conceito de “contexto”!...

assim, para o desenvolvimento da Cidadania Humanista e Universalista, mas também para a efectiva *intercomunicabilidade luso-poli-gráfica* (mais do que *luso(poli)fónica...* e muito mais ainda do que *luso-brasileira!*...), mesmo à custa da tensão conflitual e das clivagens divisionistas que tão preocupantemente já se fazem sentir, contrariando inequivocamente, portanto, o alegado desígnio acordatário de *uma convergente unificação* no espaço da CPLP e da Diáspora...

O favorecimento de interesses económico-financeiros circunscrito a um ou outro poderoso e influente grupo editorial, **não neutraliza** (bem longe disso!...) a **preocupante perspectiva das gravíssimas consequências pedagógico-didáticas e cognitivas decorrentes da desfiguradora “mutilação” das matrizes clássicas greco-latinas que sustentam a formação de mais de 80% do vocabulário especializado e erudito**, directamente envolvido nos processos de ensino/aprendizagem e no estudo da Ciência, da Técnica, da Tecnologia, das Humanidades e demais áreas sapienciais, tal como é reconhecido pela generalidade dos especialistas em Terminologia e Terminografia...

Pensando em apenas mais um clarificador exemplo, apresentado através de um sintetizador e demonstrativo registo feito em sínodoque, cabe questionarmo-nos com toda a frontalidade quanto à seguinte situação pedagógico-didática: **como é que os professores de Português ou de Matemática vão promover, de modo coerente e articulado, a aprendizagem de vocábulos da mesma família de *bissectriz*, *dissecar*, *dissecção*, *secante* e *sector*, etc.**, se é suprimido um elemento fundamental do «genoma» ou «adn» morfo-semântico — neste caso, o grafema *c* da raiz *sec* —, grafema que é comum a todas aquelas palavras e que apresenta uma inequívoca e específica importância propedêutica para o ensino da *Geometria* e da *Anatomia*?...



Como se pode verificar através da análise dos vocábulos desta família de palavras⁹⁵ bem como dos vocábulos da generalidade das famílias lexicais provenientes de étimos latinos com análoga estrutura morfo-genética⁹⁶ (a propósito da qual e no contexto das sequências grafémicas «*ct*», «*pt*» se coloca a questão da supressão liquidatária preconizada na Base IV do Acordo...), coexistem palavras formadas, quer *por via erudita*⁹⁷, quer *por via popular/popularizante*⁹⁸...

Não se compreende, portanto, que a coexistência dessas duas diversificantes e enriquecedoras vias *lexicogénicas* — a popular e a erudita — no inventário ou léxicon global do diassistema linguístico possa ser usada como argumento justificativo da supressão das denominadas “consoantes mudas” das raízes clássicas, por não serem consideradas imprescindíveis não só para a *sinalização da abertura tímbrica* da vogal imediatamente precedente (exs.: *director* [dirê <—> *ctor*], *espectador* [espê <—> *ctador*], *redactor* [redâ <—> *ctor*], *sector* [sê <—> *ctor*], *tecto* [tê <—> *cto*]..., mas também (o que é muito mais grave!...) para a *radicação morfo-semântica e identitária num mesmo universo de referência genealógico e noético-sapiencial* e para a *normalização e estabilização das relações de univocidade e mono-referencialidade terminológico-conceptual no discurso escrito da ciência e de todas as áreas do conhecimento mais rigoroso, mais profundo e mais elaborado*.

Se assim não é, só nos resta concluir que, na prática, ***a supressão grafémica, agora legislada, constitui um passo decisivo para a liquidação da via erudita da lexicogénese e consubstancia a consagração (através de uma espécie de decreto “imperial” e totalitário...) de uma exclusiva “via única” popular ou popularizante...***

Efectivamente, se, tal como prescreve a Base IV do acordo, suprimirmos o grafema «*c*» que vem grafado antes do grafema «*t*» na palavra «*bissectriz*» (de modo a ficar escrito *bissetriz* sem *c*...), **com base no argumento “oralista” de que este grafema não se pronuncia**, como é que se vai explicar aos alunos que este vocábulo tem a mesmíssima raiz *morfo-sémio-génica* — *sec-*⁹⁹ — que aparece em palavras como *secante*, *sector*, *bissectar*, *dissecar* ou *intersectar*, vocábulos cujo significado conceptual assenta na ideia de «*cortar*»?...

Ou seja, e dizendo as coisas de modo semanticamente ainda mais explícito: como é que se lhes vai fazer ver e compreender que a *bissectriz* [*bi* + *sectriz*] é uma semi-recta que “corta” em duas (*bi-*) partes iguais e que *dissecar* [do latim: < do latim *dis* + *secare*] é o acto de “cortar” separativamente (*dis-*) em pedaços, para se poder analisar com minúcia e distinguir com clareza?...

Será que os alunos vão ter que limitar-se a decorar, cegamente e de modo desenraizado e sem nexos, o significado destas palavras?... Será que não lhes assiste o direito a uma aprendizagem inteligente, racionalmente potenciada pela decomposição morfo-analítica,

⁹⁵ *bissectar*, *secante*, *co-secante*, *secção*, *seccionar*, *seccionável*, *sector*, *dissecar*, *dissecção*, *dissectivo*, *dissector*, *intersecção*, *intersectar*, *intersectável*, *ressector* *resssectoscópio*, *segar* (< do latim: *secare*, ceifar), *segada*, *seitoira* (< do lat.: **sectoria*-)...

⁹⁶ Por exemplo, as centenas de vocábulos oriundos dos seguintes étimos (incluindo os seus derivados): *agere... actum*; *apere... aptum*; *capere... captum*; *dicere... dictum*; *ducere... ductum*; *facere... factum*; *fingere... fictum*; *flectere... flexum*; *fligere... flictum*; *fluere... fluctum*; *frangere... fractum*; *frigere... frictum*; *iacere... iactum*; *icere... ictum*; *iungere... iunctum*; *legere... lectum*; *lugere... luctum*; *nectere... nexum*; *optare... optatum*; *pangere... pactum*; *pingere... pictum*; *pungere... punctum*; *regere... rectum*; *rumpere... ruptum*; *scalpere... scalptum*; *scribere... scriptum*; *sculpere... sculptum*; *secare... sectum*; *specere... spectrum*; *stringere... strictum*; *struere... structum*; *tangere... tactum*; *tegere... tectum*; *tingere... tinctum*; *trahere... tractum*; *unguere... unctum*; *vehere... vectum*; *vincere... victum*; *vincire... vinctum*...

⁹⁷ Ex.: *secante*, *sector*, *actante*, *acto*, *actor*, *exacção*, *exactor*, *captar*, *captura*, *excepcional*, *excepto*, *abdicar*, *abdicatório*, *dictafone*, *dictério*, *dictibilidade*, *predicativo*, *abducente*, *dúctil*, *indúctil*, *inductilidade*, *inducto*, *afectivo*, *fáctico*, *factitivo*, *facto*, *factor*, *factura*, *deficiente*, *defectível*, *defectivo*, *infectioso*, *infectar*, *proficiente*, *profícuo*, *jacto*, *injectável*, *subjectivo*, *luctífero*, *lugente*, *lúgubre*, *atractor*, *contráctil*, *tracção*, *tractor*, *abstracção*, *abstracto*, *extractor*, *retracção*, *retráctil*, *vectação*, *vector*, *vectorial*, *vinculativo*, *vinculação*, *vínculo*, *desvincular*, *convicção*, *convicto*, *convincente*, *evicção*, *evicto*, *evictor*, *invicto*, *victricense*, *victorioso*, *vincendo*, *vincituro*...

⁹⁸ Ex.: *aito*, *auto*, *catar*, *cativeiro*, *abençoar*, *bênção*, *condição*, *dicionário*, *dita*, *desdita*, *ditado*, *ditador*, *ditadura*, *ditame*, *dito*, *ditoso*, *dizibilidade*, *abdutor*, *indução*, *indutivo*, *indutor*, *afeição*, *afeição*, *afeito*, *defeito*, *fazenda*, *feito*, *feitor*, *feitura*, *imperfeito*, *prefeito*, *prefeitura*, *proveito*, *proveitoso*, *refeição*, *receita*, *jeito*, *rejeição*, *rejeitar*, *sujeito*, *sujeição*, *luto*, *lutuoso*, *abstrair*, *apetrecho*, *atrair*, *contrato*, *contrata*, *distrair*, *retrair*, *retrato*, *vencilho* (*vincelho*, *vincilho*), *des(en)vencilhar(-se)*, *vencedor*, *vencer*, *vitória*, *vitorioso*...

⁹⁹ Raiz que, num contexto de contiguidade sonora, se assimila para *seg-*: *segmento*, *segmentar*, *segar* (< do latim: *secare*, ceifar), *segada* (= ceifa), *segadeira*...

operacionalizada a partir da raiz respectiva e articulada com o significado dos prefixos e dos sufixos, na base de que *as palavras que integram esta família lexical são portadoras do mesmo “adn” semântico-genealógico*, veiculador da mesma informação “genética” de “cortar”, comum a todas elas?...

Mas, como já atrás insistentemente foi sublinhado, as consequências que decorrem das medidas supressoras estabelecidas na Base IV do “Acordo Ortográfico” obrigam-nos a pensar seriamente nas suas implicações pedagógico-didáticas e cognitivas no processo de aprendizagem conceptual e terminológica, relacionado com qualquer projecto promotor da *literacia* ou *cultura científica*, tal como ela é hoje convergentemente entendida¹⁰⁰.

Depois, quando verificamos que nos países mais desenvolvidos a nível educacional, cultural, sapiencial, científico, tecnológico e académico em geral e universitário em particular, como paradigmaticamente acontece nos EUA, se aposta cada vez mais na produção, entre outros, de bons dicionários etimológicos, de bem organizados «thesauri» semântico-temáticos e de modelares manuais propedêuticos ao estudo das Ciências (vejam-se, a título de emblemático exemplo, Norman Herr: *The Sourcebook for Teaching Science*, San Francisco / California / USA, Jossey – Bass, 2008; Timothy Rasinski, Nancy Padak, Rick M. Newton, Evangeline Newton: *Greek & Latin Roots: Keys to Building Vocabulary*, Huntington Beach (CA /USA), Corinne Burton, Shell Education, 2008;), **nós, por cá, aceitamos e permitimos pacificamente que as nossas crianças e os nossos jovens sejam indefesamente submetidos à autêntica “ditadura” anti-genealógica, anti-genética, anti-filológica, anti-etimológica e anti-lexicológica de um “normativo simplista”, utilizado no Brasil, ao longo do séc. XX, nas “campanhas de alfabetização elementar” da multidão multiétnica dos seus, então,**

¹⁰⁰ Cf. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2009, 5(4), pág. 393 (PISA, 2003).

«Scientific literacy “stands for what the general public ought to know about science” (Durant, 1993, pág. 129), and “commonly implies an appreciation of the nature, aims, and general limitations of science, coupled with some understanding of the more important scientific ideas” (Jenkins, 1994, pág. 5345). The term is usually regarded as being synonymous with “public understanding of science,” and while “scientific literacy” is used in the United States, the former phrase is more commonly used in Britain, with “la culture scientifique” being used in France (Durant, 1993). Scientific literacy is the knowledge and understanding of scientific concepts and processes required for personal decision making, participation in civic and cultural affairs, and economic productivity. It also includes specific types of abilities. (...) Scientific literacy means that a person can ask, find, or determine answers to questions derived from curiosity about everyday experiences. It means that a person has the ability to describe, explain, and predict natural phenomena. Scientific literacy entails being able to read with understanding articles about science in the popular press and to engage in social conversation about the validity of the conclusions. Scientific literacy implies that a person can identify scientific issues underlying national and local decisions and express positions that are scientifically and technologically informed. A literate citizen should be able to evaluate the quality of scientific information on the basis of its source and the methods used to generate it. Scientific literacy also implies the capacity to pose and evaluate arguments based on evidence and to apply conclusions from such arguments appropriately. (National Science Education Standards, pág. 22).

Cf. «National Science Education Standards. Copyright 1996 by the National Academy of Sciences. National Academy Press, Washington, D.C.».

In a world filled with the products of scientific inquiry, scientific literacy has become a necessity for everyone. Everyone needs to use scientific information to make choices that arise every day. Everyone needs to be able to engage intelligently in public discourse and debate about important issues that involve science and technology. And everyone deserves to share in the excitement and personal fulfillment that can come from understanding and learning about the natural world. Scientific literacy also is of increasing importance in the workplace. More and more jobs demand advanced skills, requiring that people be able to learn, reason, think creatively, make decisions, and solve problems. An understanding of science and the processes of science contributes in an essential way to these skills. Other countries are investing heavily to create scientifically and technically literate work forces. To keep pace in global markets, the United States needs to have an equally capable citizenry.

What is Scientific Literacy?

<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/investigate/index.htm>

The Organisation for Economic Co-Operation and Development’s (OECD) Programme for International Student Assessment (PISA) define Scientific literacy as «*the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity*». Daily we read and hear stories about global warming, cloning, genetically modified foods, space exploration, the collection and use of DNA evidence and new drugs that will improve the quality of life and make us look years younger. As a consumer, and as a citizen, we need to critically evaluate the claims made in the name of science and make informed decisions and choices about these and other science based issues. In short, we need to be scientifically literate and more importantly we need to develop scientifically literate students. A scientifically literate student is able to apply their knowledge of scientific concepts and processes to the evaluation of issues and problems that may arise and to the decisions that they make in their daily life, about the natural world and changes made to it through human activity.

largos milhões de adultos analfabetos¹⁰¹ — campanhas que, portanto, não foram propriamente pensadas para promover a “literacia” científica, cultural e sapiencial¹⁰², que é, como se sabe, o grande desígnio educativo e formativo à escala mundial para o século XXI...

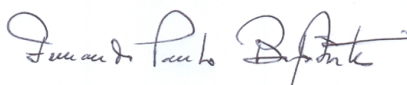
A Base IV do Acordo afasta, a partir da raiz *adeânica* (*genómica*...) das palavras, a ortografia da língua portuguesa da ortografia das principais línguas de comunicação cultural e científica — inglês, francês, espanhol, alemão... — que respeitam, na sua escrita, as matrizes clássicas do vocabulário.

Por outro lado, o actual acordo ortográfico, ao confundir “sons” com “letras”, “fonemas” com “grafemas” e ao *impor*, por decreto, o primado da “pronúncia” sobre a “escrita”, potencia, no espaço nobre da sala de aula (e na perspectiva do que deve ser uma exigente concepção pedagógico-didáctica e uma consonante dinâmica de “ensino <> aprendizagem” a nível cognitivo e metacognitivo...), o desenvolvimento de uma oralidade improdutiva, sobretudo quando ela se esgota nas actividades de simples comentário parafrásico, semanticamente imediatista, porquanto apenas suscitado pela linearidade sincrónico-horizontal dos nexos sintáctico-lexicais das estruturas de superfície...

Efectivamente, sem a assunção prévia de que *cada palavra é, em si própria, um búzio polifónico, espiral e verticalmente carregado de fundura histórica, de mistério e de potencial semiogénico*, muito dificilmente se evitará a marginalização ou postergação do estudo “arqueológico”, filológico-etimológico e genético-genealógico, hermeneuticamente imprescindível no quadro analítico-interpretativo e compreensivo das complexas interacções «texto <> contexto(s)», «paradigma <> sintagma», «sistema <> processo»...

Fica, desse modo, gravemente comprometida, com as consequências sófico-epistémicas de toda a ordem, a ἐρμηνεύσις [*herméneusis*] dos fluxos semiósicos que irrompem, entre catábase e anábase, da fundura diacrónico-vertical e infra-estruturante do léxico mais denso, mais rigoroso e mais expressivo, inseminado e disseminado na textura erudita dos textos escritos em que se tem vindo a modelizar, a plasmar e a configurar semiósico-dircursivamente, pelas mãos da genialidade criadora dos nossos Escritores, Pensadores, Académicos, Cientistas e Investigadores, o Legado Perene da Grande Cultura Poético-Literária, Sapiencial e Científica, referência irrasurável da nossa identidade de Povo e de País, singularmente simbolizada na obra imorredora da figura tutelar de Luís de Camões, *obra escrita* (importa lembrá-lo e reiterá-lo vivamente, nestes tempos de generalizada “amnésia” genealógica e “depressão” espiritual e histórico-cultural!...), *obra escrita* naquela Língua que ele, através da ficcional imaginação de Vénus, «*com pouca corrupção, crê que é a Latina*» (Camões: *Lus.*, I, 33)!...

Viseu / São Paulo (Brasil, onde neste momento me encontro), 2013.02.27.



Fernando Paulo Baptista

¹⁰¹ Desígnio, em si mesmo, indubitavelmente generoso e humanista... Mas, não obstante os resultados dessas campanhas e o subsequente combate, persistente e bem planeado, que tem vindo a ser levado a cabo, *o analfabetismo literal, no Brasil, ainda representava, em 2009, uma grandeza da ordem dos mais de 14 milhões de cidadãos*, segundo as conclusões constantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD], divulgadas em 8 de Setembro de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]). Cf. <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-brasil>.

¹⁰² Cf. Celia Hart: *Analfabetismo científico en la nueva era imperial. Artículos y documentos ajenos*, Asociación Cultura Paz y Solidaridad Hayde e Santamaría. La Habana, Noviembre, 2003, pág. 2. Considerar também, neste contexto, o convergente e incisivo ensaio de Blanca Ruth Orantes: «El nuevo analfabetismo y la calidad en la Educación», in «Entorno», revista de la Universidad Tecnológica de El Salvador, n.º 42, Abril de 2009, pp. 21-27.

Nota Final

O presente texto, agora retocado, foi escrito em fins de 2011 e tem servido de base reflexiva a dezenas de debates e tertúlias, um pouco por toda a parte (desse a Casa da Cultura e a Feira do Livro em Coimbra até ao Centro de Investigação em Educação — Cied — da Universidade do Minho); confesso, com indizível satisfação, pelo que isso significa pela Causa Maior da Língua Portuguesa no Mundo, que, **até hoje, ninguém conseguiu refutar os fundamentos e os argumentos que venho defendendo**, apesar do meu pedido-convite prévio a todos os intervenientes nos debates, formulado nos seguintes termos:

«Peço, sinceramente, e com toda a humildade intelectual, aos defensores do novo «Acordo Ortográfico /90» que me contestem!...

Confesso socraticamente e à partida a minha ignorância em inúmeros domínios do conhecimento; por isso, não me atrevo a pronunciar-me levemente sobre matérias de que pouco ou nada sei...

Mas, no que diz respeito ao AO/90, era bom que se tivesse na devida conta, por exemplo, a argumentação, até hoje não refutada, do nosso genial Fernando Pessoa contra a reforma «ortográfica» (?) de 1911, que, além de preconceituosamente ideológica, também ela se fundou no critério oralista da pronunciabilidade dos grafemas (letras)...

Ora, tal como acontece com várias outras letras (por ex: a letra «u» de palavras como «quente», «tanque» «sangue», «exangue», «duque», «marquês»...; a letra «c» de palavras como «directo», «director», «recta», «rectidão»...; repare-se, a propósito e analogamente, que também em inglês o «k» de «knowledge», «to know», «unknown»... não se pronuncia, mas escreve-se!...), a letra «h» nunca se pronunciou («hábil», «habitar», «haver», «homem», «humano», «húmido», «humor»)...

Pergunta-se, então, para sermos coerentes: por que é que não foram suprimidas também a letra «h» e a letra «u» (esta, em palavras como as acima referidas: «quente», «tanque» «sangue», «exangue», «duque», «marquês»...), nem em 1911, nem agora no acordo de 1990?...

Mas o que é triste e me dá pena é ver proliferar tão cega incompetência que confunde o «modo oral» com o «modo escrito» de realização de uma língua e que ainda não consegue distinguir a diferença abissal que existe entre o que é um «fonema» e o que é um «grafema», entre o que é «oralidade» e o que é «escrita»!...

Mais ainda: há quem diga, sem qualquer laivo de espírito crítico, que anda a “aprender” (junto dos novos “evangelistas” acordatários, pagos à custa de todos nós como autênticos “mercenários” desprovidos de qualquer escrúpulo ou pudor de natureza científico-linguística e pedagógico-didáctica...) a “nova ortografia”, com a garantia de que é tudo «muito fácil», de que «não custa nada a aprender»...

Há mesmo quem não se dê conta de que o intruso e “totalitário” corrector «Lynce» é a expressão “neo-orwelliana” dessa autêntica “lepra” pedagógica que dá pelo nome de «facilitismo» e a verdadeira bengala de suporte à promoção da «iliteracia» científica e cultural...

Por tudo isso se questiona: o «facilitismo» tem algo que ver com a verdadeira Pedagogia, ou não passa de um traçoeiro e sinistro embuste contra o futuro escolar e académico das crianças e dos jovens indefesos?...

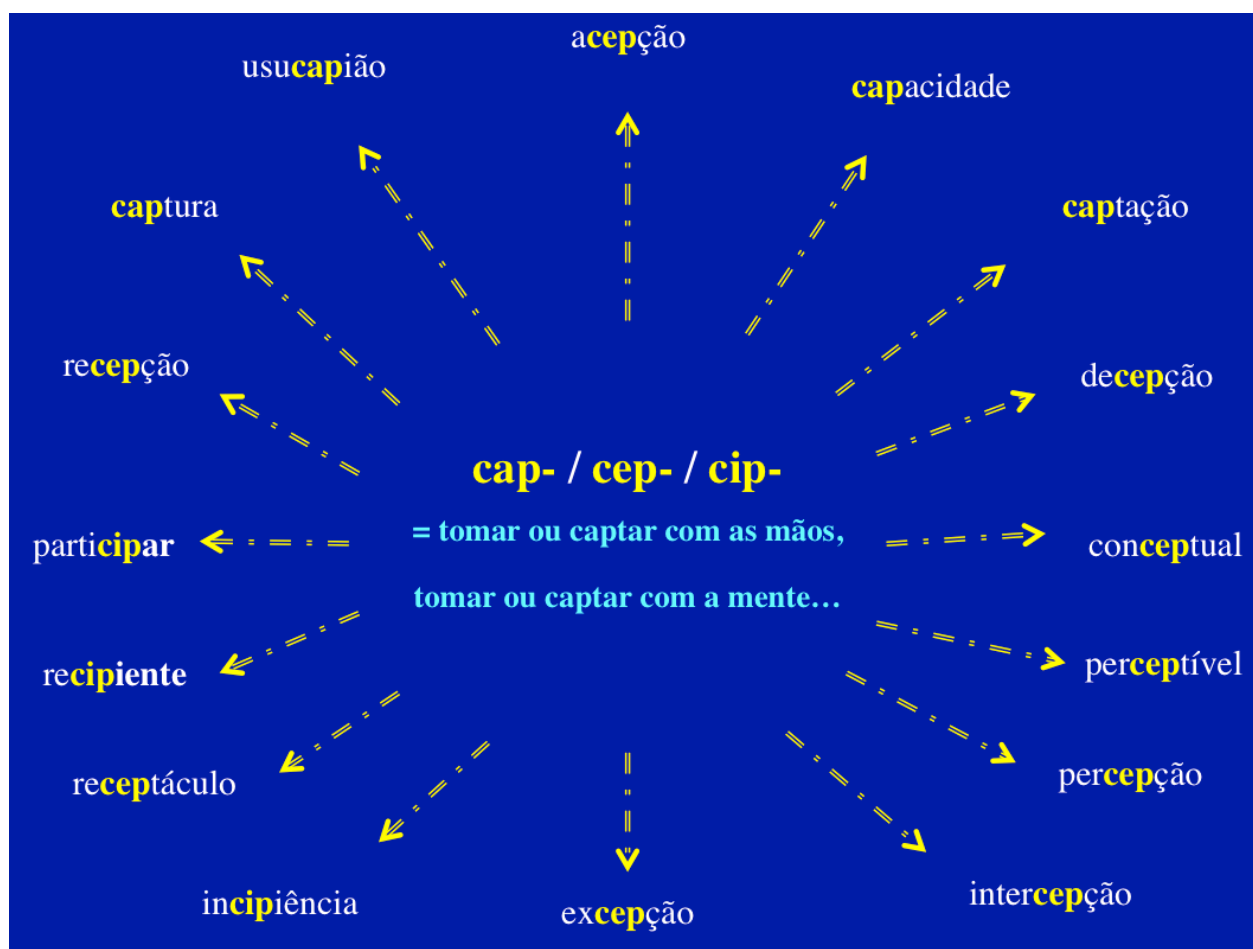
Por outro lado, se é certo que ainda não consegui encontrar alguém, de entre os apoiantes acordatários, que me conseguisse explicar onde é que está, por exemplo, a coerência das novas regras do «uso do hífen», também ainda um só que fosse ousou refutar a minha crítica de natureza epistemológica, científico-linguística, filológico-lexicológica e pedagógico-didáctica às consequências liquidatárias da Base IV do dito «AO/90»...

Repare-se em como (entre tantas outras pertencentes aos universos científico-sapienciais, culturais, humanísticos e artísticos: da Biologia à Medicina, da Filosofia à Teologia, da Arquitectura, à Pintura, à Escultura e à Música...) a importantíssima área do próprio Direito é fortemente prejudicada em sua intrascendível dimensão hermenêutico-comunicativa e decisional, por força da acção liquidatária da referida Base IV.

Um simples exemplo, retirado da discursividade jurídico-normativa do Direito, parece ilustrar bem de como é epistemológica, pedagógica e didacticamente impossível fazer entender, de modo inteligente e racional, a matricial relação morfo-semântica entre o termo “usucapião” (ex.: «direito de propriedade por usucapião») e “excepção” (ex.: «regime de excepção»), se supirmos o grafema «p» no termo ‘excepção’ (agora ‘exceção” segundo o “acordês”...), sabendo que a matriz genealógica de ambos os termos (‘usucapião’ e ‘excepção’) é o verbo «capio, -is, -ere, cepi, captum» que significa «apanhar ou capturar com as mãos ou com a mente.

Passo a exemplificar para o caso da “captação com a mente”:

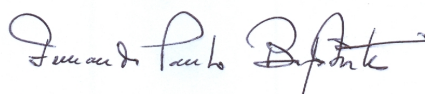
O lexema ‘conceito’ é proveniente do latim ‘conceptum’ < con-cep-tum < con-cap-tum..., étimo com o qual estão directamente relacionados vocábulos como ‘conceber’, ‘concebível’, “inconcebível”, ‘conceptual’, ‘conceptivo’, ‘preconceber’, ‘preconceito’, de par com ‘captor’, ‘captura’, vocábulos, sem o articulador recurso aos quais, não vejo como «explicar», com inteligente, coerente e consistente racionalidade, os próprios cognatos formados por via popular: ‘cativar’, ‘cativante’, ‘cativo’, ‘cativoiro’....



Em suma e retomando o pedido formulado:

Sintonizado com a postura popperiana da «razão crítica» e com a práxis académica da dialogia plural inter-subjectiva, fundada numa abertura de espírito sem limites e numa mundividência em que tudo pode e deve ser problematizado, questionado, analisado, discutido e debatido, na base do rigor e da seriedade ético-intelectuais, agradeço, sinceramente e com toda a humildade, contestem a fundamentação e a argumentação aqui desenvolvida neste breve apontamento.

Em nome desta «Madre Língua» lusíada, universal e “lusó-poli-fónica”, o meu sentido bem-haja / obrigado, desde já.



Fernando Paulo Baptista.

Nota: Em consonância com as intrínsecas exigências inerentes a uma investigação e uma prática fundamentadas da *Lexicologia*, da *Filologia* e da *Hermenêutica* dos textos escritos e em coerência ético-intelectual com as conhecidas posições públicas por mim tomadas em vários debates e documentos escritos (e.g.: <http://ilcao.cedilha.net/?p=5334>) de análise e reflexão sobre a Base IV (posições que não foram até hoje refutadas por ninguém), não posso nem devo em consciência respeitar o actual acordo ortográfico / 90.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho Pereira: «gestaltismo», in Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura, Lisboa, Edição Século XXI, vol. 13, 2000.
- American Association for Science Literacy: *Project 2061: Resources for Science Literacy*, New York / Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Andreína Adelstein: *Unidad Léxica y Valor Especializado: Estado de la Cuestión y Observaciones sobre su Representación*, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2004.
- Anthony Giddens: *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- António Castanheira Neves: *O actual problema metodológico da interpretação jurídica – I*, Coimbra, Coimbra Editora, 2003.
- António Emiliano: artigo «Critérios e normas para a transcrição e transliteração de textos medievais», *Fonthis / Normas / v. 1.0*, Lisboa, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, 2002 (revisto).
- António Emiliano: *O Fim da Ortografia: comentário razoado dos fundamentos técnicos do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (1990), Lisboa: Guimarães Editores, 2008.
- Bernardo Soares: *Livro do Desassossego* [edição de Richard Zenith] Lisboa, Assírio & Alvim, 1998.
- Bertha M. Gutiérrez Rodilla: *La ciencia empieza en la palabra – Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona, Ediciones Península, 1998.
- Bill Readings «*A Universidade em Ruínas*» (Bill Readings: *The University In Ruins*, Cambridge and London, Harvard University Press, 1996.
- Blanca Ruth Orantes: «El nuevo analfabetismo y la calidad en la Educación», in «Entorno», revista de la Universidad Tecnológica de El Salvador, n.º 42, Abril de 2009.
- Camille Blachowicz and Charlene Cobb: *Teaching Vocabulary Across the Content Areas: An ASCD Action*

- Tool*, Alexandria, Virginia / USA, Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2007.
- Camille Blachowicz, Peter J. Fisher: *Teaching vocabulary in all classrooms*, Upper Saddle River (New Jersey, USA), Prentice Hall, 2005.
 - Celia Hart: *Analfabetismo científico en la nueva era imperial. Artículos y documentos ajenos*, Asociación Cultura Paz y Solidaridad Hayde e Santamaría. La Habana, Noviembre, 2003.
 - Clézio Roberto Gonçalves: *Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê* (dissertação de doutoramento), São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, 2008.
 - David Crystal: *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Oxford, Blackwell Publishers, 1994.
 - Donka Minikova and Robert Stockwell (*English Words – History and Structure*, Cambridge, Cambridge University Press, ²2009).
 - Donna E. Alvermann, Stephen F. Phelps, Victoria R. Gillis: *Content Area Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*, 5/E, Allyn & Bacon, Boston, 2006.
 - Edenize Ponso Peres: *O Uso de Você, Ocê e Cê em Belo Horizonte: Um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real* (dissertação de pós-graduação), Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Estudos Linguísticos, 2006.
 - Eduardo Lourenço: *Nós e a Europa ou as duas razões*, Lisboa, IN-CM, 1988.
 - Elfrieda H. Hiebert, Michael L. Kamil: *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah (New Jersey/USA), 2005.
 - Eugenio Coseriu: «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura» in AA VV: *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura. Actas y Simposios*, Madrid, MEC, 1987.
 - Eugenio Coseriu: *El Hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos, 1977.
 - *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2009, 5(4), (PISA, 2003).
 - Fernando Fraga de Azevedo: «A literatura infantil e o problema da sua legitimação», Braga, Universidade do Minho (produzido no âmbito do projecto de investigação “Literatura Infantil e Literacia”, inscrito no LIBEC - Centro de Investigação em Literacia e Bem-Estar da Criança, da Universidade do Minho»), 2004.
 - Fernando Fraga de Azevedo: *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2002.
 - Fernando Lázaro Carreter: *Diccionario de Términos Filológicos*, Madrid, Editorial Gredos, 1990.
 - Fernando Paulo Baptista: ensaio «Sob o signo da luz ou a “centelha” [scintilla] de Zeus na palavra «teoria» [θεωρία (theoria)]», *apud*: Rosa Maria Goulart, Maria do Céu Fraga e Paulo Meneses (coords.): *O Trabalho da Teoria*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2008.
 - Fernando Paulo Baptista: *Nesta nossa doce língua de Camões e de Aquilino*, Sernancelhe, edição da CM de Sernancelhe, 2010.
 - Fernando Paulo Baptista: *Polifonia, Poiese & Antropopoiese*, Lisboa, Instituto Piaget, 2006
 - Fernando Paulo Baptista: *Tributo à Madre Língua*, Coimbra, Pé de Página Editores, 2003.
 - Fernando Pessoa: *A Língua Portuguesa* [edição de Luísa Medeiros], Lisboa, Assírio & Alvim, 1997.
 - Francisco Javier Perales Palacios: «Didáctica de las Ciencias Experimentales», *apud* Luis Rico Romero e Daniel Madrid Fernández (eds.): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Madrid, Editorial Síntesis, 2000.
 - Francisco Rebelo Gonçalves: *Tratado de Ortografia da Língua Portuguesa*, Coimbra, Atlântida, 1947.
 - Frederico Lourenço: *Grécia Revisitada*: Lisboa, Edições Cotovia, 2004.
 - George D. Nelson, Director do Project 2061, no seu «Prefácio» a «Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education» *apud* American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1999.
 - George Ritzer (ed.): *Encyclopedia of Social Theory*, New York, McGraw-Hill, 2000.
 - George Ritzer and Douglas J. Goodman: *Sociological Theory*, New York, McGraw-Hill Education, ⁸2011.
 - Georges Mounin: *Diccionario de Lingüística*, Barcelona, Editorial Labor, 1979.
 - Giorgio Colli: *La Sapiduría Griega*, Madrid, Editorial Trotta, 1998.
 - Guy Rondeau: *Introduction à la terminologie*, Québec, Gaëtan Morin, ²1983.
 - Hadumod Bussmann (dir.): *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London and New York, Routledge, 2004.
 - Hans-Georg Gadamer: *Verdad y Método*, I, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2001.
 - Hans-Georg Gadamer: *Verdad y Método*, II, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2002.
 - Haroldo de Campos, (org.): *Ideograma: Lógica, Poesia, Linguagem*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, ⁴2000.
 - Henri Béjoit et Philippe Thoiron [dir.]: *Le sens en terminologie*, Lyon, Presses Universitaires, de Lyon, 2000.
 - Henry Gleitman, Alan J. Fridlung, Daniel Reisberg: *Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, ⁷2007.

- Howard Jackson and Etienne Zé Amvela: *Words, Meaning and Vocabulary – An Introduction to Modern English Lexicology*, New York / London, Cassell, ²2007.
- I. S. Paul Nation: *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Ivo Castro, Inês Duarte e Isabel Leiria: *A Demanda da Ortografia Portuguesa. Comentários do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1987.
- Jacques Brunschwig e Geoffrey Lloyd: *El Saber Griego*, Madrid, Ediciones Akal, 2000.
- James Gleick: *Caos, a construção de uma nova ciência*, Lisboa, Gradiva, 1989.
- Jean Dubois et alli: *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse, 1974.
- Jeanne McCarten: *Teaching Vocabulary – Lessons from the Corpus Lessons for the Classroom*; Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- Jhon Ziman: *Real Science – What is, and what means*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- João Ferreira de Almeida, Fernando L. Machado, Luís Capucha e Anália C. Torres: *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta, 1995.
- João Gomes Filho: <http://www.joaogomes.com.br/7-Ges-TEORIA-palestra-OUTUBRO-06%20ok.pdf>
- Joaquim Mattoso Camara Jr.: *Dicionário de Lingüística e Gramática*, Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1981.
- John J. Pikulski and Shane Templeton: *Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*, apud: http://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf
- Jonas Fornitano Cholfe: *As Implicações Filosóficas da Teoria da Gestalt*, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.
- Karl Jaspers: *The Idea of the University*, London, Peter Owen, 1965.
- Karoline Biscardi Santos: «O ideograma e a poesia concreta brasileira: um estudo de dois poemas de Haroldo de Campos», in *ReVeLe*, n.º 2 – Jan/2011.
- Keith Denning e William R. Leben: *English Vocabulary Elements*, Oxford / New York, Oxford University Press, 1995.
- Laura de Sousa Machado: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=49>
- Leonel Cunha: http://www.leonelcunha.com/aulas1lab/documentos/gestalt_introducao.pdf
- Luigi Rosiello no artigo «Língua» in *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, IN – CM, 1984, vol. 2.
- Luiz Carlos Cagliari: «Alfabetização e ortografia» apud: *Educar em Revista*, n.º 20, 2002, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.
- M.A.K. Halliday and J.R. Martin: *Writing Science – Literacy and Discursive Power*, London / Washington, The Falmer Press, 1993.
- M.A.K. Halliday: *On Language and Linguistics*, London / New York, 2003.
- M.A.K. Halliday: *The Language of Science*, London / New York, 2004.
- Marcos Chedid Abel: ensaio «O insight na psicanálise», in *Psicologia Ciência e Profissão*, 2003.
- Margarida Alves Martins e Ivone Niza: *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- Maria Filomena Gonçalves: *As ideias ortográficas em Portugal de Madureira Feijó a Gonçalves Viana*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- Maria Helena da Rocha Pereira: *Estudos de História da Cultura Clássica, I Volume / Cultura Grega*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, ⁸1998.
- Maria Helena da Rocha Pereira: *Estudos de História da Cultura Clássica – II volume / Cultura Romana*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, ²1990.
- Maria Helena da Rocha Pereira: *Hélade – Antologia da Cultura Grega*, Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ⁷1998.
- Maria Helena da Rocha Pereira: *Romana – Antologia da Cultura Latina*, Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1986.
- Maria Teresa Cabré: *La Terminología. Teoría, Metodología, Aplicaciones*, Barcelona, Editorial Antártida / Empúries, 1993.
- Mark C. Taylor: *Crisis on Campus – A Bold Plan for Reforming Our Colleges and Universities*, New York, Alfred A. Knopf, 2010.
- Marková I. S.: *Insight in Psychiatry*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- Martha C. Nussbaum: *Not For Profit – Why Democracy Needs The Humanities*, Princeton, NJ / USA, Princeton University Press, 2010.
- Martínez de Sousa: *Diccionario de redacción y estilo*, Madrid, Pirámide, 1993.
- Maurício Pedro da Silva: *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa – o que muda, o que não muda*, São Paulo, Editora Contexto, 2008.

- Michael Gibbons (Secretary General Association of Commonwealth Universities): *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, World Bank, 1998. (Paper prepared as a contribution to the United Nations Educational, Social, and Cultural Organization World Conference on Higher Education [Paris, France, 1998, 5-8].)
- Michael R. Matthews: *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York / London, Routledge, 1994.
- National Science Education Standards. Copyright 1996 by the National Academy of Sciences. National Academy Press, Washington, D.C.
- Norbert Schmitt (cf. Norbert Schmitt: *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000).
- Norbert Schmitt and Michael McCarthy: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Norman A. Srinthall, Richard C. Srinthall: *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Lisboa, McGraw-Hill, 1993.
- Norman Herr: *The Sourcebook for Teaching Science*, San Francisco / California /USA, Jossey – Bass, 2008.
- OCDE: Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, 2011.
- Oswald Ducrot: artigo «Referente», in Enciclopédia Einaudi, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda [IN-CM], 1984.
- Pamela Abbott, Claire Wallace, Melissa Tyler: *An Introduction To Sociology: Feminist Perspectives*, London, Routledge, 2005.
- Paolo Balboni: *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria, 2000.
- Parker J. Palmer & Arthur Zajonc with Megan Scribner: *The Heart of Higher Education – A Call to Renewal*, San Francisco, CA /USA, 2010.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD], divulgadas em 8 de Setembro de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]).
- Peter M B Walker (edit.): *Chambers Dictionary of Science and Technology*, Edinburg / New York, Chambers Harrap Publishers, 1999.
- Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley: *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution* (A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education).
- Pierre Bourdieu: *Choses Dites*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1987.
- Pierre Bourdieu: *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, 1989.
- Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed Cherkaoui, Bernard-Pierre Lécuyer: *Sociologia*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002.
- Remo Fornaca / Redi Sante Di Pol: *Dalla certezza allla complessità – La pedagogia scientifica del '900*, Milano, Principato Editore, 2001.
- Richard Alan Strehlow, Sue Ellen Wright: *Standardizing terminology for better communication: practice, applied theory, and results*, American Society for Testing and Materials, Philadelphia, PA: ASTM, 1993.
- Robert Galisson et Daniel Coste (dir.): *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1977.
- Robert J. Marzano and Debra J. Pickering: *Building Academic Vocabulary: Teacher's Manual*, Alexandria, Virginia / USA, Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2005.
- Robert K. Barnhart (edit.): *Chambers Dictionary of Etymology*, Edinburg / New York, Chambers Harrap Publishers, 2001.
- Rodger W. Bybee: *Achieving Scientific Literacy – From Purposes to Practices*, Portsmouth, NH / USA, Heinemann, 1997.
- Roland Doron e Françoise Parot: *Dicionário de Psicologia*, Lisboa, Climepsi Editores, 2001.
- Ruqaiya Hasan e J. R. Martin (edits.): *Language Development: Learning Language, Learning Culture – Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*, Norword, New Jersey / USA, Ablex Publishing Corporation, 1989.
- T. F. Hoad [edit.]: *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Tara Marie Novak: *Effects of Implementing a Morphemic Analysis Vocabulary Strategy on Student Vocabulary Development and Comprehension in a Secondary Science Classroom*, Carroll University Waukesha, Wisconsin, 2011.
- The Organisation for Economic Co-Operation and Development's (OECD) Programme for International Student Assessment (PISA)
- Theodor Lewandowski: *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Editorial Gredos, 1990.

- Timothy Rasinski, Nancy Padak, Rick M. Newton, Evangeline Newton: *Greek & Latin Roots: Keys to Building Vocabulary*, Huntington Beach (CA /USA), Corinne Burton, Shell Education, 2008.
- Van Hiele, P.: *Structure and insight*, Academic Press, New York, 1986.
- Vítor Aguiar e Silva: *A lira dourada e a tuba canora*, Lisboa, Livros Cotovia, 2008.
- Vítor Aguiar e Silva: *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e A Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010.
- Vítor Aguiar e Silva: *Sobre o regresso à Filologia* (separata da obra *Gramática e Humanismo*. Actas do Colóquio de Homenagem a Amadeu Torres, I volume, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, 2005.
- Werner Jaeger: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1962.

REFERÊNCIAS INTERNÉTICAS

<http://ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=1907>
<http://content-dm.carrollu.edu/cdm/singleitem/collection/edthesis/id/83>
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm
<http://eps.schoolspecialty.com/downloads/povs/s-vcr.pdf>
<http://eps.schoolspecialty.com/downloads/povs/s-vcr.pdf>
<http://esscpsociologiaalfredogarcia.blogspot.pt/2007/10/sociologias-especializadas.html>
<http://htl2.linguist.jussieu.fr:8080/CGL/>
http://www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_041608.html
http://www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_041608.html
http://www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_041608.html
<http://www.csun.edu/science/ref/language/index.html>
<http://www.csun.edu/science/ref/language/pact-academic-language.html>
<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/investigate/index.htm>
<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-brasil>
<http://www.fcsh.unl.pt/philologia/Normas1.0.pdf>
<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/AOLP.pdf>
http://www.revistautor.com/index.php?option=com_content&task=view&id=238&Itemid=1
[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(15\)58-67.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(15)58-67.html)
http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2006-mhmateus-ortografia_portuguesa.pdf
<http://www.interlingua.com/an/ceid>,
<http://www.k12reader.com/effective-strategies-for-teaching-vocabulary/>
<http://www.kslll.net/Default.cfm>
http://www.litandlearn.lpb.org/strategies/strat_4morph.pdf;
http://reading.uoregon.edu/big_ideas/voc/voc_skills_goals.php
http://www.litandlearn.lpb.org/strategies/strat_4morph.pdf;
http://reading.uoregon.edu/big_ideas/voc/voc_skills_goals.php
<http://www.oed.com/>
<http://www.oed.com/public/about>
http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Supporting_Documents_for_Candidates
<http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/Default.htm>
<http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/preface.htm>
<http://www.readingrockets.org/article/9943/>
<http://www.southampton.liunet.edu/academic/pau/course/webroot.htm>
<http://www.southampton.liunet.edu/academic/pau/course/webword.htm>