

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Terminologia e Gestão da Informação de Especialidade, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rute Costa

ÍNDICE

DECLARAÇÕES	
EPÍGRAFE	iv
DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO – CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	
1.1. Caracterização e estrutura global do Sistema Educativo.....	4
1.2. Enquadramento curricular da Língua Portuguesa no Sistema de Ensino angolano.....	7
1.3. Estrutura curricular do 2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral (2.º CESG).....	9
1.3.1. A disciplina de Língua Portuguesa	10
1.4. Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário (1.º CES).....	11
1.4.1. Caracterização geral da Formação de Professores.....	12
1.4.2. Plano de estudo da Formação de Professores de Língua Portuguesa	14
CAPÍTULO II: CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	18
2.1. Preliminares.....	18
2.2. <i>Corpus</i> de análise	18
2.2.1. Programas de Língua Portuguesa.....	20
2.2.1.1. Programas de Língua Portuguesa do 2.º CES	21
2.2.1.2. Programa de Língua Portuguesa da Formação de Professores do 1.º CES	22
2.2.2. Manuais de Língua Portuguesa.....	22
2.2.2.1. Organização dos manuais de Língua Portuguesa	22
2.3. <i>Corpus</i> de referência	24
CAPÍTULO III: ANÁLISE E TRATAMENTO DE TERMOS E DEFINIÇÕES DE CONCEITOS DA LEXICOLOGIA E ÁREAS AFINS NOS PROGRAMAS E MANUAIS ESCOLARES.....	31
3.1. Percurso metodológico	31
3.2. Inventário dos termos a partir do <i>corpus</i> de análise	32
3.2.1. Termos contemplados	32
3.2.2. Termos em falta	36

3.2.3. Selecção dos Termos.....	36
3.3. Conceitos de definição e de reformulação	39
3.4. Critérios para a redacção de uma definição em Terminologia	40
3.4.1. Análise das definições de sigla apresentadas pelo M1	47
3.4.2. Proposta de reformulação do conceito de sigla.....	51
CAPÍTULO IV: PROPOSTA DE UM MODELO DE DICIONÁRIO	
TERMINOLÓGICO	52
4.1. Conceito de dicionário terminológico	52
4.2. Estrutura do Dicionário Terminológico	52
4.2.1. Macroestrutura	52
4.2.2. Microestrutura.....	53
CONCLUSÃO.....	58
BIBLIOGRAFIA	61
APÊNDICE - PROPOSTA DE INCLUSÃO DE TERMOS LIGADOS À	
LEXICOLOGIA E ÁREAS AFINS	71
 LISTA DE QUADROS	
Quadro 1-Programas de Língua Portuguesa.....	21
Quadro 2-Manuais escolares de Língua Portuguesa.....	24
Quadro 3-Termos contemplados no corpus de análise.....	352
Quadro 4 - Campo conceptual.....	38
Quadro 5 – Critérios para redacção da definição em Terminologia, segundo Undolo (2012).....	40
Quadro 6 - Conceito de sigla e de acrónimo na perspectiva de vários autores (Adaptado de Ortiz, 2010 e Duarte Martins, 2004).....	46
Quadro 7- Ficha terminológica 1- termo acrónimo	54
Quadro 8- Ficha terminológica 2- termo sigla.....	55
 LISTA DE FIGURAS	
Figura1- Representação gráfica do conceito de <redução>	42
Figura 2- Elementos constituintes de uma sigla	45
Figura 3- Elementos constituintes de um acrónimo	45

EPÍGRAFE

“As questões terminológicas são um problema pertinente no contexto do ensino do português.”

(Rui Vieira de Castro, 2001:201)

DEDICATÓRIA

À Zita, ao Zilvene e ao Filângelo, meus amores de todas as horas!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida e pelas maravilhas que tem operado na minha vida e na dos meus!

Aos meus pais, pela dedicação, respeito e ensinamentos!

À minha orientadora, Professora Doutora Rute Costa, pelos ensinamentos e sábia orientação!

Às professoras Teresa Lino e Raquel Silva, pelo acompanhamento académico que me proporcionaram ao longo da formação, bem como pela disponibilidade sempre demonstrada para abordar questões do âmbito da Lexicologia e da Qualidade em Terminologia.

A todos quanto directa ou indirectamente me têm ajudado para a minha emancipação a vários níveis, nomeadamente, Eduardo Domingos, Vivi, Chinha, Nelson, Celestina, Tita, Jolas, Wititi, Candinha, Neusa Maria, Coxe e Vitória, Pascoal e São, Cambolo, Walter, Kiala, Santos, Man Beto, Zico, Mayamba, Celma, Daniel e Ju, Quilaco e Gisa, Vani, Esmael e Jandy, Luzia dos Prazeres, Aila, Ditutala, Doutor Foqué e outros (familiares e amigos).

Aos meus padrinhos Filipe e Ângela Kuta, pelo acompanhamento e ajuda incomensurável.

Aos professores Manuel Muanza, Vilela de Freitas, Teresa José, Afonso Miguel e Paula Henriques.

Ao Ministério da Educação, pela oportunidade.

Ao INAGBE, pela bolsa de estudos concedida.

Aos educadores maristas e alunos.

Aos meus colegas e amigos: Hermenegildo TJ, Tondela, Domingas Gunza, Amadeu Barros, Pedro Kaumba, Elizandra Paim, Celiano, Osvaldo Manuel Alberto e Matias Pires (pela amizade e ajuda incomensurável ao longo da formação) e outros.

TERMINOLOGIA DA LEXICOLOGIA E ÁREAS AFINS NO CONTEXTO DE ENSINO ANGOLANO

PROPOSTA DE DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO

Venâncio Domingos Sicana Chambumba

RESUMO

Tendo como problemática a insuficiência de termos e a inadequação de definições de conceitos das áreas da Lexicologia, Morfologia Lexical, Semântica Lexical e Lexicografia nos programas e manuais dos subsistemas de ensino do 2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral e da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário em Angola, propusemo-nos desenvolver, na presente dissertação, uma metodologia com o intuito de apresentarmos, de forma estruturada, uma terminologia dessas áreas, a partir dos programas e manuais escolares de Língua Portuguesa.

Assim, por meio do levantamento dos termos existentes nos documentos atrás referidos, sugerimos, de acordo com a nossa experiência no ensino, bem como através de documentos utilizados na realidade portuguesa, a entrada de novos termos para permitir ao professor de Português enriquecer o seu conhecimento, ao ponto de se reflectir na sua actividade docente. Após termos inserido novos termos, e uma vez que estes designam conceitos, agrupámos os conceitos em campos conceptuais, procedemos à organização de alguns dos conceitos em sistema conceptual. A título exemplificativo, reformulámos o conceito de sigla, em função de critérios para a redacção de uma definição em Terminologia. Por fim, propusemos um modelo de dicionário terminológico das áreas em estudo, de modo a contribuir para a evolução científica do professor de Português e da Escola.

Termos – chave: conceito, definição, termo, Lexicologia, Lexicografia

TERMINOLOGY OF LEXICOLOGY AND RELATED DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF THE ANGOLAN EDUCATION SYSTEM

A PROPOSAL FOR A TERMINOLOGICAL DICTIONARY

Venâncio Domingos Sicana Chambumba

ABSTRACT

Starting from the realization of the insufficiency of terms and the inadequacy of the definitions of concepts in the fields of Lexicology, Lexical Morphology, Lexical Semantics, and Lexicography in the syllabuses and textbooks of the education subsystems of the 2nd Stage of the General Secondary Education and the Teacher Training Courses for the 1st Stage of the Secondary Education in Angola, in this dissertation we have endeavoured to develop a methodology aimed at presenting a structured view of the terminology used in these fields most particularly in the syllabuses and textbooks employed in the Portuguese Language classes.

Therefore, by retrieving the existing terms from the aforementioned documents and profiting from our own teaching experience, as well as by analysing similar documents used in the Portuguese context, we have argued for the introduction of new terms that will allow Portuguese Language teachers to further develop their knowledge and thus improve their teaching experience. After introducing the new terms and since these designate concepts, we have grouped concepts into conceptual categories and we have organized some concepts into a conceptual system. For example, we have reformulated the concept of initialism taking into consideration certain criteria we have to meet when writing a definition in Terminology. Finally, we have proposed a model for a terminological dictionary in the studied areas in order to contribute to the scientific improvement of both the teachers of Portuguese and School itself.

Keywords: concept, definition, term, Lexicology, Lexicography.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

Cf.	-Confrontar
2º CESG	- 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral
1º CES	- 1º Ciclo do Ensino Secundário
RE	- Reforma Educativa
LBSE	- Lei de Base do Sistema Educativo
ISCED	- Instituto Superior de Ciências da Educação
LNOA	- Línguas Nacionais de Origem Africana
VAP	- Variante Angolana do Português
IMN	- Institutos Médios Normais
INEF	- Instituto Normal de Educação Física
INFAC	- Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural
INIDE	- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
GPP	- Gramática Prática de Português
DTL	- Dicionário de Termos Linguísticos
TLEBS	- Terminologia Linguística para os Ensinos Básicos e Secundário
P	- Programa
P1	- Programa1
P2	- Programa 2
M	- Manual
M1	- Manual 1
M2	- Manual 2
M3	- Manual 3
M4	- Manual 4
N/O	- número de ordem
ISO	- <i>International Organization for Standardization</i>
ONU	- Organização das Nações Unidas
APET	- Associação Portuguesa de Empresas de Tradução
PSD	- Partido Socialista Democrata
PCP	- Partido Comunista Português
CEE	- Comunidade Económica Europeia
EDP	- Energia de Portugal

EU	- União Europeia
PJ	- Polícia Judiciária

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objectivo desenvolver uma metodologia a fim de se propor uma terminologia da Lexicologia, Morfologia Lexical, Semântica Lexical e Lexicografia para os professores de Português do 2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral e do Subsistema da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário da realidade angolana, a partir das experiências de outras realidades académicas.

Esta decisão tem a ver com o facto de o professor de Português, na realidade angolana, carecer de uma formação linguística adequada e acentuada, já que ele, no processo de ensino e aprendizagem, segundo Leal (2012: 117) “produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar os fenómenos da língua.”

Assim, em relação à observação, descrição e interpretação dos fenómenos da língua, em primeiro lugar, o professor acede a informações linguísticas por meio de programas e manuais escolares – instrumentos que nos vão servir como *corpus* de análise. Estes *corpora* não são compatíveis entre si ao nível da terminologia, uma vez que há termos contemplados num e não no outro, não havendo, portanto, correspondência, entre aquilo que está plasmado nos programas e aquilo que se ensina.

Por outro lado, os manuais escolares apresentam definições de certos conceitos de forma imprecisa e limitada. Este facto verifica-se até em manuais da mesma classe e da mesma editora, o que faz com que o processo de ensino e aprendizagem não seja profícuo. Certas gramáticas usadas no contexto de ensino angolano também são pouco consistentes na formulação da definição de um conceito e muitas delas contradizem-se¹. Tal como afirmam Castro e Sousa (1986: 164) “para além de as gramáticas apresentarem variações nos objectivos que lhe são cometidos, nos objectos de análise, na extensão desta, nas teorias que a enquadram variam também na terminologia e predominam nelas um processo linear de transferência da informação linguística, que implica uma colisão com quadros teóricos e informações em níveis de ensino anteriores e supõe o não atendimento do carácter distinto da Linguística e do ensino de língua.”

É importante também fazer referência ao facto de o *corpus* de análise privilegiar aspectos ligados à morfossintaxe. Mas Quivuna (2014: 25) observa o seguinte: “a

¹ São os casos da “Gramática – Língua Portuguesa, Texto Editores, 2003” e da “Gramática Moderna da Língua Portuguesa, Escolar editora, 2010 ”

competência linguística de um determinado utente de uma língua não se encontra apenas limitado no plano morfossintático. Esta competência estende-se e deve estender-se mais além. O indivíduo precisa de ter também um domínio lexical que lhe permita interpretar os vários tipos de texto, compreendendo, deste modo, os diversos sentidos que as unidades lexicais de tais textos podem admitir, isto é, de acordo com o contexto em que estão inseridas”.

Para que isto se concretize, é necessário que o professor, enquanto transmissor do conhecimento, se muna de conhecimento ao nível da Lexicologia e áreas afins, áreas que, na nossa óptica, estão voltadas ao esquecimento, como afirma Figueiredo (2011: 367) “um dos aspectos porventura pouco trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário é o Léxico. Ou porque se considera que o processo de aquisição espontânea do vocabulário é o bastante ou porque o peso excessivo dado ao estudo da gramática não deixa espaço disponível para outras aprendizagens, certo é que o trabalho sobre o desenvolvimento da competência lexical tem tido focalização meramente ocasional. E isso transparece, também, no pouco peso dado a este conteúdo programático nos programas de Português do Ensino Secundário.”

Outrossim, como suporte teórico, recorremos a documentos linguísticos produzidos e utilizados na realidade escolar e linguística de Portugal, nomeadamente a Gramática Prática de Português (GPP)², a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)³ e o Dicionário de Termos Linguísticos (DTL), nos quais, para além de identificarmos termos que são apresentados como sugestão, confrontamos as definições de certos conceitos que aparecem nos manuais escolares.

Assim, é nossa intenção organizar a terminologia da Lexicologia, Morfologia Lexical, Semântica Lexical e Lexicografia para professores de Língua Portuguesa, como uma ferramenta de auxílio ao ensino da gramática, tendo como base os programas e os manuais de ensino do 2.º CEG e do Subsistema da Formação de Professores do 1.º CES. Tal organização vai consubstanciar-se na inclusão de termos cujo contexto social e de ensino impõe (neste caso falamos, por exemplo, da inclusão de termos como <lexicultura>, <carga cultural partilhada>, etc.), bem como na reformulação do conceito

² Na verdade, o título original desta gramática é “Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português, 3º. Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário”.

³ Actualmente, é designado de Dicionário Terminológico.

de <sigla>. É nosso objectivo, que, em primeiro lugar, o professor adquira uma competência gramatical ao nível da Lexicologia, Morfologia Lexical, Semântica Lexical e Lexicografia mais consolidada, em segundo, que o professor possa explicitar tais termos em contexto de ensino, podendo vulgarizá-los para a facilitação e estabilização do conhecimento dos alunos.

Para atingir a intenção apresentada, estruturámos o nosso trabalho do seguinte modo:

No capítulo I, fizemos referência ao sistema educativo angolano, caracterizando-o e apresentando a sua estrutura. Neste capítulo, abordaram-se ainda questões ligadas à estrutura curricular da Língua Portuguesa no ensino.

No capítulo II, descrevemos a forma como está constituído o *corpus* de análise, que integra programas e manuais escolares de Língua Portuguesa em vigor no Sistema de Ensino de Angola, fazendo-se menção às suas partes estruturantes. Outrossim, fizemos alusão aos documentos que nos serviram de referência para o estudo a que nos propusemos fazer, nomeadamente a Gramática Prática de Português, o Dicionário de Termos Linguísticos, e a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

No capítulo III, procedemos à análise e tratamento da Terminologia em estudo nos programas e manuais escolares em vigor nos dois subsistemas de ensino já referenciados, por meio de um inventário dos termos das referidas áreas em estudo, seguidos de análise, comentários, bem como a inserção de novos termos e a reformulação do conceito de <sigla>.

No capítulo IV, apresentámos uma proposta de constituição de um modelo de dicionário terminológico, enquanto repositório da terminologia organizada, contendo uma estrutura macro e micro.

Após este capítulo, seguem-se as conclusões.

CAPÍTULO I: SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO - CONSIDERAÇÕES GERAIS

1.1. Caracterização e estrutura global do Sistema Educativo

Angola é um país situado na África Austral e caracteriza-se, linguisticamente, por uma grande heterogeneidade uma vez que a maior parte das suas línguas são de origem bantu, como por exemplo, o Umbundo, o Kimbundu, o Kikongo, etc., tendo, segundo Miguel (2001: 23), “uma localização territorial mais ou menos limitada e definida.”

O Português é língua oficial e apresenta maior difusão territorial. Embora esta língua não seja dominada por muitos angolanos, tem, de acordo com Miguel (2001: 25), “um carácter multifuncional, pois é utilizada como língua de comunicação intranacional (na actividade quotidiana dos órgãos do Governo, incluindo o ensino) e internacional”.

A adopção do Português como língua oficial por Angola tem a ver com o facto de permitir de forma mais eficaz a comunicação internacional. Por outro lado, a actual Constituição de Angola no seu *Artigo 19º*. destaca a posição do Português como língua oficial, embora também faça menção a outras línguas utilizadas em território nacional:

1. *A Língua oficial da República de Angola é o Português.*
2. *O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.*

O ensino formal é feito em Língua Portuguesa, mas está em experimentação o ensino de algumas línguas nacionais, perseguindo o objectivo do ensino nessas línguas.

A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, é aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação se iniciou em 1978, tendo, entre outros, como princípios gerais os seguintes:

Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos.

Gratuidade do ensino a todos os níveis.

Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O Sistema Nacional de Educação e Ensino é constituído por um Ensino Geral, com oito classes (das quais as quatro primeiras são obrigatórias), por um Ensino Pré-Universitário, com seis semestres, um Ensino Médio de quatro anos (com dois ramos-Técnico e Normal) e um Ensino Superior.

Segundo Sakukuma (2012: 6), “historicamente, o que aconteceu em Angola após a independência em 1975 foi a promulgação da 1.^a Reforma Educativa em 1976, que visou extinguir o ensino colonial e implantar o regime nacional dado que os conteúdos eram então (...) desadequados do contexto e das necessidades da época”.

Porém, de acordo com Sakukuma (2012: 6), só, em 1986, “se levantaram e analisaram os frutos de um sistema mal implantado: fraco aproveitamento escolar decorrente de material didáctico inadequado e insuficiente, poucos professores qualificados, escolas deploráveis, recursos humanos e financeiros insuficientes, etc., o que obrigou o poder político a orientar a aplicação de um diagnóstico que confirmou a gravidade do assunto”.

Deste modo, face ao fraco desempenho do sector da Educação em termos qualitativo e quantitativo em 2001, é aprovada a Lei de Base do Sistema de Educação (a Lei 13/01, de 31 de Dezembro) que estabelece as bases legais para a realização da 2.^a Reforma Educativa em Angola, cujos objectivos gerais são: a expansão da Rede Escolar; a melhoria da Qualidade de Ensino; o reforço da eficácia do Sistema de Educação e a equidade do Sistema de Educação.

A educação realiza-se através de um sistema unificado e este estrutura-se em três níveis, nomeadamente: Primário, Secundário, Superior.

Vamos, de seguida, fazer uma caracterização dos vários subsistemas existentes no contexto de ensino angolano.

Subsistema da Educação Pré-Escolar.

Subsistema do Ensino Geral.

Subsistema do Ensino Técnico-Profissional.

Subsistema da Formação de Professores.

Subsistema da Educação de Adultos.

Subsistema do Ensino Superior.

O Subsistema da Educação Pré-Escolar é a base da educação, que cuida da primeira infância. Estrutura-se em dois Ciclos:

- a) Creche.
- b) Jardim Infantil.

O Subsistema do Ensino Geral constitui o fundamento do Sistema de Educação para conferir uma formação integral necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes. Este subsistema organiza-se em:

- a) Ensino Primário – 1.^a a 6.^a classes.
- b) Ensino Secundário, com dois Ciclos: 1.^o Ciclo – 7.^a, 8.^a, 9.^a classes; 2.^o Ciclo – 10.^a, 11.^a, 12.^a classes.

O Subsistema do Ensino Técnico-Profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores, começando, para o efeito, após o Ensino Primário, a fim de os preparar para o exercício de uma profissão ou especialidade. Este subsistema compreende:

- a) Formação Profissional Básica.
- b) Formação Média Técnica.

O Subsistema da Formação de Professores consiste em formar docentes para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Geral, nomeadamente a Educação Regular, a Educação de Adultos e a Educação Especial. Este subsistema realiza-se após a 9.^a classe, com uma duração de quatro anos em Escolas Normais (Magistério Primário e Escolas de Formação de Professores do 1.^o CES) e, após os quatro anos, em Escolas e Institutos Superiores de Ciências de Educação⁴.

O Subsistema da Educação de Adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino directo e/ou indirecto. Ademais, este subsistema visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos. Estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parcerias, polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho, em cooperativas agrícolas ou em associações agro-silvi-pastoris, destinando à integração

⁴ Sobre o Ensino Superior Pedagógico, vamos aflorar melhor no ponto acerca do Subsistema do Ensino Superior.

sócio-educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade. Este subsistema estrutura-se em:

- a) Ensino Primário que compreende a Alfabetização e Pós-alfabetização.
- b) Ensino Secundário que compreende o 1.º e 2.º Ciclos.

O Subsistema do Ensino Superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. Este subsistema compreende:

- a) Graduação.
- b) Pós-graduação.

O Ensino Superior, com a duração de quatro a cinco anos (segundo os cursos) e que se subdivide em faculdades e institutos, é constituído, no seu conjunto, pelas várias universidades públicas e também privadas do país. Nestas universidades são formados os diversos quadros do país, nas várias áreas profissionais.

Em relação ao Ensino Superior Pedagógico que se destina à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente, no Ensino Secundário e, eventualmente, na Educação Pré-Escolar e na Educação Especial. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica⁵ para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionados para a docência. Para tal, conta-se com o ISCED-Instituto Superior de Ciências da Educação- presente em várias províncias de Angola, com diversos cursos e vocacionado para a preparação de futuros docentes. Dos quatro anos de duração dos cursos, nos dois últimos são incluídas as práticas pedagógicas

⁵ Existem professores em Angola que leccionam, sem terem frequentado nenhuma instituição de formação de formadores ao longo do Ensino Secundário. Estes, quando optam por ir fazer o Ensino Superior, vão àquelas instituições cuja missão é formar professores. Portanto, o curso de agregação pedagógica visa dotar o professor de metodologias eficazes e eficientes no seu exercício, contribuindo para a elevação da qualidade do processo docente- educativo. Nele, o professor aprende e apreende diversos elementos, como: avaliação da aprendizagem, didáctica, metodologia de ensino, comunicação educativa, uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de Ensino e Aprendizagem, elaboração de projectos, tendências pedagógicas contemporâneas, elaboração de programa duma disciplina, estratégia na formação de habilidades Profissionais...

1.2. Enquadramento curricular da Língua Portuguesa no Sistema de Ensino angolano

O ensino em Angola faz-se em Português independentemente do nível. Algumas instituições do Ensino Secundário e outras do Ensino Superior já vêm dando alguns passos quanto ao ensino das línguas nacionais.

Em relação ao Português, como língua de ensino⁶, nota-se claramente um parco domínio desta língua por parte de docentes e discentes tanto ao nível oral como escrito. Esta é a razão que tem sido apontada frequentemente como uma das causas para o insucesso escolar. Esta ideia é reforçada por Nzau (2011: 123) ao afirmar que “um dos grandes desafios [do Sistema Educativo angolano] prende--se com a qualidade do ensino, quer a nível dos agentes (professores e alunos), quer dos conteúdos e metodologias (...).”

Nesta esteira, fazendo referência a uma entrevista que lhe foi concedida por Víctor Kajibanga⁷, em 2010, na capital angolana⁸, o mesmo autor destaca que “depois da independência nacional, também não se observou um grande investimento, nem na promoção da Língua Portuguesa, nem na formação de professores da mesma língua. Uma boa parte de ensinantes da referida língua não tinha formação específica no domínio de ensino do Português (quanto mais das LNOA!).” Outrossim, o entrevistado reconhece que, na realidade angolana, “o próprio Estado, depois de declarar oficial a Língua Portuguesa, não deu grandes passos para o desenvolvimento de políticas linguísticas que pudessem levar os angolanos a exprimirem-se correctamente no modo escrito ou oral. De facto, nem mesmo a variante angolana de Português foi potenciada e desenvolvida, pelo que carece de aprofundamento.”

Por seu lado, Miguel (2001:32-33) dá conta das condições em que se encontra o Português em Angola:

Os programas de Português estão perspectivados para o ensino desta língua como língua materna.

⁶ Apenas vamos tecer considerações sobre o ensino do Português no 2.º Ciclo do Ensino Geral e no Subsistema de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário (especialidade – Língua Portuguesa).

⁷Sociólogo angolano e, actualmente, exerce as funções de decano da Faculdade de Ciências Sociais da UAN

⁸ Cf. Nzau (2011:124)

Os professores que leccionam Português possuem na maior parte dos casos uma formação deficiente quer pedagógica, quer linguística⁹.

Na maior parte das escolas assiste-se a uma gritante precariedade das condições e os docentes, muitas vezes, estão privados dos mais elementares auxiliares possíveis.

Deste modo, cabe às instituições de direito criarem condições para que a situação do ensino do Português e em Português ganhe outros contornos, consubstanciados na admissão de professores com competências requeridas, na formação contínua de professores, na disposição de instrumentos necessários (dicionários, gramáticas, prontuários, glossários...) à realização das suas aulas, bem como na reformulação destes materiais a que têm de recorrer na sua labuta diária com os alunos na aula, na inspecção regular às escolas, na definição de uma política linguística clara tendo em conta as línguas nacionais de origem africana. Por outro lado, é importante que o professor de Português, por exemplo, possua um conhecimento pedagógico geral e do conteúdo consistentes da área, permanentemente revisitados, actualizados e reconstruídos que lhe permitam ser eficiente e autónomo.

1.3. Estrutura curricular do 2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral (2.º CESG)

O 2.º CESG, aspecto já introduzido anteriormente, constitui, ao mesmo tempo, o fecho da formação geral e a preparação básica para a futura carreira de estudos ou profissional. Ou seja, prepara o aluno¹⁰ para o ingresso no Subsistema de Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho. Constitui, igualmente, objectivo deste nível de ensino desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática. Este subsistema, segundo

⁹ A este propósito, Nzau e Sardinha (2009) procederam a uma recolha de informação sobre professores de Português, através de um questionário dirigido a professores de 6.ª classe, de três escolas de Luanda. Apesar do carácter não representativo, a amostra oferece-nos uma visão dos vários problemas de que padece o ensino de Português em Angola. 14 professores de três escolas dispuseram-se a responder ao questionário; apenas 22% tinham o Português como língua materna, ao passo que para cerca de 78% o Português era língua não materna; cerca de 23% dos inquiridos só tinha o nível básico, ou seja, 8.ª classe (no regime antigo), sendo que nenhum deles tinha qualquer formação para exercer docência em Língua Portuguesa, pese embora a formação básica lhes proporcionar alguns elementos pedagógicos. Quanto aos motivos de leccionação do Português, é curioso verificar que cerca de 21% dos inquiridos afirmaram leccionar a Língua Portuguesa por necessidade de garantir uma actividade laboral; 15%, por ser a disciplina disponível; 21%, por gosto; 28% considerava ser por vocação e 15% dizia leccionar Língua Portuguesa por formação. (cf. Nzau, 2011)

¹⁰ Estes alunos estão na faixa etária dos 15 aos 17 anos.

o art.19.º da Lei de Bases do Sistema de Educação, organiza-se em áreas do conhecimento, de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso, compreendendo, portanto, 10.ªs, 11.ªs e 12.ªs classes.

Deste modo, existem quatro variantes, denominadas áreas, reconhecendo-se a necessidade de alargar as opções de acesso ao Ensino Superior: área de Ciências Físicas e Biológicas, área de Ciências Económico-Jurídicas, área de Ciências Humanas e área das Artes Visuais.

Nos planos curriculares de cada área de conhecimento integram-se três componentes de formação: uma componente de Formação Geral, uma de Formação Específica e uma opcional, de modo a proporcionar uma oferta ampla e diversificada de vias.

Em relação à componente de Formação Geral¹¹, que é de frequência obrigatória, tem como objectivo o aprofundamento da cultura geral através do domínio da Língua Portuguesa, do desenvolvimento de utilização de uma língua estrangeira (Inglês ou Francês), bem como da Matemática, Informática, Filosofia e Educação Física.

Considerando as especialidades próprias de cada uma das áreas, os programas das disciplinas de Português, Inglês e Francês serão idênticos em todas as áreas, com a particularidade de o Inglês e o Francês terem programas de iniciação e de continuidade, conforme a disciplina - Inglês ou Francês- frequentada pelos alunos no 1.ºCES.

1.3.1. A disciplina de Língua Portuguesa

A disciplina de Língua Portuguesa, no 2.º CESA, deve “assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística, tendo em vista o melhoramento, correcção e desenvolvimento dessas mesmas competências. Por outro lado, é importante que a Língua Portuguesa faculte momentos próprios de reflexão e treino explícito, tendo em conta a sua estrutura e o seu funcionamento.”¹²

¹¹ As outras componentes, por não fazerem parte do nosso objecto de estudo, não vão ser analisadas. A Formação Geral constitui a base estável do currículo, proporcionando a todos os alunos o mesmo domínio de capacidades gerais. Assim sendo, as seguintes disciplinas constituem componente de Formação Geral, como fizemos referência: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Informática, Educação Física e Filosofia.

¹² Cf. Programa de Língua Portuguesa (10.ª, 11.ª e 12.ª classes), 2.º Ciclo do Ensino Secundário/ Todas as Áreas.

Deste modo, “o domínio dos saberes que o conhecimento dos códigos e suas regras proporcionam não altera a qualidade e eficácia dos discursos produzidos pelo aluno se não for sentido como necessidade, nem o conhecimento reflexivo da língua reconhecido como capaz de proporcionar novos e mais adequados instrumentos comunicativos. Com efeito, o desenvolvimento da competência comunicativa ficará comprometido se ao aluno não for permitido tornar-se consciente de que usa esse código com elementos e regras de funcionamento susceptíveis de assegurarem a correcção, a adequação e a eficácia do seu próprio domínio.”¹³

De acordo com as áreas de conhecimento deste nível de ensino, as exigências são mais ou menos reforçadas na formação da vertente humanística quanto à preparação geral do aluno, em que o texto literário obtém um tratamento privilegiado.

O plano de estudos do 2.º CESS é distribuído por áreas de conhecimento. Assim, a disciplina de Português, fazendo parte da Formação Geral, tem a seguinte carga horária, em função da classe e da respectiva área do conhecimento:

1. Área de Ciências Físicas e Biológicas- 4 tempos lectivos, na 10.ª e 3 tempos lectivos na 11.ª e 12.ª classes, respectivamente.
2. Área de Ciências Económico-Jurídicas- 4 tempos lectivos, na 10.ª e 3 tempos lectivos na 11.ª e 12.ª classes, respectivamente.
3. Área das Ciências Humanas-4 tempos lectivos em todas as classes, ou seja, da 10.ª à 12.ª.
4. Área de Artes Visuais – 4 tempos lectivos em todas as classes.

Tendo em conta a importância do Português no Sistema de Ensino angolano, o perfil de saída dos alunos deste ciclo, na nossa óptica, deverá consubstanciar-se no favorecimento da utilização da Língua Portuguesa com correcção e fluência nos diferentes modos de comunicação.

1.4. Formação de Professores do 1º. Ciclo do Ensino Secundário (1.º CES)

No que toca à formação de Professores, uma das componentes do Sistema de Educação que merece uma atenção especial, visto que um dos principais pontos de estrangulamento do Sistema Educativo implementado em 1978 se situa na qualidade e

¹³Ibidem

quantidade do corpo docente, a preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional.

Assim, a melhoria da qualidade de ensino está dependente da qualidade dos currículos de formação de Professores. Para Nzau (2011: 126) “não deixa de ser menos importante a qualidade dos agentes formadores do processo de ensino (professores). Porém, um dos grandes problemas ligados ao professor prende-se com o facto de a maioria (...) não apresentar, em muitos casos, formação com agregação pedagógica exigida”.

Desta feita, vamos caracterizar este importante subsistema de ensino.

1.4.1. Caracterização geral da Formação de Professores

A Lei de Bases do Sistema de Educação define o 1.º Ciclo como parte do Subsistema do Ensino Secundário Geral e integra as seguintes classes: 7.ª, 8.ª e 9.ª. A formação média¹⁴ de Professores do 1.º CES realiza-se após a 9ª classe, com a duração de 4 anos, isto é da 10.ª à 13.ª classe. Deste modo, os alunos deste nível de ensino estão na faixa etária dos 15 aos 18 anos.

A Formação Média Normal é realizada nos IMN – Institutos Médios Normais¹⁵, no INEF – Instituto Normal de Educação Física e no INFAC – Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural.

As Escolas de Formação de Professores funcionam no sistema de bi-docência nas disciplinas de Matemática/Física, Biologia/Química, História/Geografia e monodocência nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Educação Física e Educação Visual e Plástica. Contudo, não contempla a Formação de Professores para todas as disciplinas que correspondem os currículos do Ensino Primário, bem como do 1.º CES pois, muitos professores, por exemplo, de Educação, Moral e Cívica, Educação Visual e

¹⁴ O mesmo que Formação Média Normal. Destina-se à formação de professores de nível médio que possuem à entrada a 9.ª classe do Ensino Geral ou equivalente, capacitando-os a exercer actividades na Educação Pré-Escolar e a ministrar aulas no Ensino Primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação de adultos. (cf. Artigo 29.º da Lei 13/01 de 31 de Dezembro).

¹⁵ Os Institutos Médios Normais (IMN e INEF) são instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio para exercerem actividades na Educação Pré-Escolar e a ministrar aulas no Ensino Primário (regular e de adultos).

Plástica e Formação Manual e Politécnica são recrutados sem terem a formação inicial; nem se realizam cursos específicos nas respectivas áreas, antes do início de funções¹⁶.

Grandes dificuldades concorrem na gestão do processo formativo, conduzindo assim para um perfil de saída menos desejado, se comparar os resultados e os objectivos definidos para os Institutos Médios Normais.

De acordo com os objectivos gerais deste subsistema (Formação de Professores), pretende-se o seguinte¹⁷:

a) Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação.

b) Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações.

c) Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

No âmbito da “Estratégia Angola 2025, apresentam-se algumas dimensões preconizadas pelo Governo no quadro das opções estratégicas, de modo a servirem de referência para uma melhor compreensão sobre o processo de implementação do programa da Reforma Educativa. Dentre as dimensões consideradas pertinentes, ressaltamos a terceira: “professores – perfil, formação, qualificação e valorização” que tem como objectivo “adequar o perfil de competências profissionais dos professores, formadores e educadores em geral, às mudanças de contexto cultural e educativo como condição indispensável e determinante para a redução dos elevados níveis actuais de insucesso escolar, a melhoria da qualidade do ensino e o primado das competências e da aprendizagem”. (cf. Menezes, 2010: 11)

Segundo o mesmo documento (cf. Menezes, 2010: 12) deverá atribuir-se importância à profissionalização do docente, a ser olhado como “professor mediador”. Eis alguns dos princípios e acções prioritárias preconizados:

a. Recentrar a função do professor na actividade de ensino.

¹⁶ Actualmente, o Ministério da Educação, pelo convénio que tem com as escolas católicas, já consegue, a partir destas, recrutar, nas escolas de formação de professores afectas à Igreja Católica, pessoal formado em Moral e Cívica.

¹⁷ cf. Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, INIDE, 2004.

- b. Transitar do especialista de disciplina para um professor membro de uma equipa responsável pela gestão descentralizada do currículo.*
- c. Integrar nos currícula e programas, as cada vez mais solicitações à escola nos domínios da saúde, educação sexual, educação cívica, educação ética ou educação ambiental, etc..*
- d. Estruturar a formação de professores numa base interdisciplinar ou multidisciplinar, apontando para a aprendizagem de competências transversais integradas e contínuas ao longo da vida profissional.*
- e. Desenvolver relações de cooperação e parcerias de formação entre os estabelecimentos de ensino superior e as escolas básicas e secundárias.*
- f. Organizar programas especiais de aperfeiçoamento e reciclagem para docentes sem habilitação profissional.*
- g. Estabelecer novas e estimulantes condições de trabalho para os novos tipos de professor.*

1.4.2. Plano de estudo da Formação de Professores de Língua Portuguesa

O plano de estudo¹⁸ das Escolas de Formação de Professores¹⁹, para além de ter um carácter nacional, também é de cumprimento obrigatório por parte das instituições educacionais e dos respectivos docentes: “Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório sendo aprovados pelo Ministério da Educação (...).”²⁰

O plano de estudo da Formação de Professores do 1.º CES organiza-se por semestres (1.º e 2.º), para as quatro classes, bem como por disciplinas que contemplam 4 componentes de formação que visam assegurar uma formação teórico-prática sólida:

Formação Geral.

Formação Específica.

¹⁸ Para a concretização do currículo da formação de professores do 1.º CES, os planos de estudo incorporam não só disciplinas que permitem a continuação dos estudos no Ensino Superior, mas também outras de mais variados conhecimentos práticos que facilitam o desenvolvimento com eficácia da actividade profissional do docente.

¹⁹ O mesmo que Institutos Médios Normais.

²⁰ Artigo 60.º (Planos e Programas) Capítulo VI, administração e gestão do sistema de educação, Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, I Série, nº 65 de 2.ª feira – 31 de Dezembro de 2001, p: 1297.

Formação Profissional.

Formação Facultativa.

No grupo de Formação Profissional²¹ constam disciplinas que asseguram a formação profissional do candidato à docência e dá-lhe a Formação Específica para as respectivas especialidades. Distingue-se a matéria que constitui objecto de ensino, e que consta da Formação Geral, das metodologias específicas, que se enquadram na Formação Profissional, uma vez que a experiência nas instituições de Formação de Professores leva a inferir que, se não se atribuem horas a cada componente, os professores se preocupam muito mais com a ciência do que com a respectiva metodologia de ensino. Contudo, o mesmo professor encarregar-se-á das duas vertentes referidas, bem como da Prática Pedagógica e do Estágio, a fim de possibilitar a integração destas componentes do Plano Curricular.

A Formação Profissional compreende a(s) ciência(s) da especialidade, as metodologias destas, as práticas, seminários e o estágio pedagógicos. O professor da especialidade é o mesmo da Metodologia de Ensino, da Prática Pedagógica e o que acompanha o estágio e orienta os respectivos seminários.

Com a prática e os seminários pedagógicos pretende-se a formulação de objectivos, elaboração e gestão de planos de aula, em conformidade com as características do meio envolvente da escola, da disciplina, da classe e da temática a ministrar.

Cardoso (2002: 54) afirma que “ (...) a formação dos professores, ao invés de parcelar, deverá ser a mais completa possível. Ela deverá contemplar uma vertente científica, de actualização, ao nível dos conteúdos disciplinares e educativos, incluindo metodologias de investigação; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didácticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino e aprendizagem; e uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente, no que diz respeito a aspectos relacionais da interacção educativa.”

As Práticas e os Seminários Pedagógicos devem contemplar uma visão sistémica dos conteúdos a tratar, objectivos gerais respectivos e específicos que se pretendem

²¹ As outras componentes, por não fazerem parte do nosso objecto de estudo, não vão ser analisadas.

atingir, pré-requisitos, selecção de métodos, meios e instrumentos de avaliação e ainda o tempo previsto.

Ao aluno, como futuro formador, pretende-se proporcionar um instrumento que lhe garanta uma intervenção sólida e segura na comunicação com o mundo. Neste sentido, o domínio da Língua Portuguesa, como língua oficial, vai, de acordo com Leal (2012: 54), “assegurar o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão em língua oficial²²; desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua e, por fim, assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua”.

Outrossim, pretende-se que seja abordada a relação entre língua e cultura e que se promova a interacção com as línguas nacionais e, através dela, a expressão da cultura nacional.

Deste modo, o ensino da Língua Portuguesa, nas Escolas de Formação de Professores, especialidade de Língua Portuguesa, está voltada para o desenvolvimento das quatro competências básicas: ouvir, falar, ler, escrever.

A disciplina de Português, que faz parte da Formação Profissional, é uma das componentes de formação que tem uma carga horária semanal de 9 tempos lectivos em cada uma das classes: 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a.

Na realidade em estudo, tem-se verificado défices ao nível da competência de produção escrita dos alunos, apesar de se reconhecer uma gradual complexidade e especificidade deste domínio verbal. Assim, os professores de Português deverão conferir ao domínio verbal atenções especiais, para haver aprofundamento da sua compreensão e uma melhor eficácia na sua didactização. Para tal, há necessidade de se redobrar a formação contínua de professores de Língua Portuguesa, focando-se as áreas críticas da gramática desta língua.

Por outro lado, sabemos que o professor, ao planificar as suas aulas, em primeiro lugar, recorre aos programas e manuais escolares, e, em segundo lugar, a gramáticas, prontuários, etc., com vista à obtenção de informação de que precisará para o exercício

²²Para Costa (2013: 26), estudos relativamente mais recentes são a favor da atribuição do Português/língua materna a uma parte muito significativa das crianças e jovens angolanos, sobretudo das grandes cidades de Angola.

das suas funções. Deste modo, o capítulo a seguir pretende fazer uma abordagem em torno destes instrumentos que os professores a partir dos quais seleccionam os conteúdos necessários para uma aprendizagem eficaz.

CAPÍTULO II: CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

2.1. Preliminares

Como o nosso objecto é a terminologia da Lexicologia, Morfologia Lexical, Semântica Lexical e Lexicografia, a serem doravante designados por Lexicologia e áreas afins, procurámos reunir um *corpus* que desse conta deste propósito.

Assim, o *corpus*, segundo Costa e Silva (2006: 4), é constituído por “um conjunto de textos orais e/ou escritos, relativos a um domínio, cuja organização resulta de critérios previamente estabelecidos”. No mesmo diapasão, as referidas autoras afirmam que “os textos que constituem o *corpus* são o suporte para a identificação dos termos designativos de conceitos que, por sua vez, perfazem o sistema conceptual que se pretende construir e representar. Por isso, o *corpus* deve ser representativo do domínio a tratar e deve cobrir, tanto quanto possível, o conjunto dos conceitos e dos termos próprios do domínio”.

Ademais, Costa e Silva (ibid.) referem que “os textos escritos e orais que constituem o *corpus* são considerados fontes primordiais, na medida em que compreendem as obras, os sítios electrónicos, assim como o conjunto de referências a pessoas ou instituições que permitem reunir toda a informação pertinente para documentar, entre outras, a existência de um termo, formular uma definição, citar um contexto”.

As referidas autoras advogam, por outro lado, que a documentação escrita que serve de base à constituição do *corpus* pode ser dividida em dois tipos: *corpus* de análise e *corpus* de referência.

2.2. Corpus de análise

Como em qualquer trabalho científico, para a prossecução dos seus objectivos e para se descrever o fenómeno a estudar, é necessário reunir um conjunto de textos. Assim, para Costa e Silva (2006: 5), o *corpus* de análise é “constituído pelo conjunto de textos escritos que serve para fins de análise terminológica: identificação de termos, de contextos, de definições contextuais, de relações entre os termos, de conceitos e prováveis relações entre eles, etc. O *corpus* de análise deve incluir textos declaradamente reconhecidos como relevantes para o grupo de profissionais a quem se dirige a investigação em curso”.

O nosso *corpus* de análise é constituído por programas oficiais do ensino da Língua Portuguesa no 2.º CEG e na Formação de Professores de Língua Portuguesa do 1.º CEG, bem como por manuais escolares destes subsistemas de ensino, com objectivo de averiguarmos se os termos das áreas em estudo se encontram nos referidos documentos e que tratamento têm merecido.

De acordo com Costa (2001b: 201), “a Terminologia, enquanto teoria, debruça-se sobre a relação entre o conceito e o termo. A identificação do conceito e a sua definição estão na origem da Terminologia uma vez que, teoricamente, isola o conceito e estabelece, seguidamente, a relação entre os vários conceitos que constituem o sistema conceptual dentro de uma área do saber. Mas, para que o conceito seja perceptível e a comunicação possível é necessário denominar o conceito”.

Assim, o conceito e o termo, enquanto objectos de estudo da Terminologia e “entidades teoricamente independentes”, segundo Silva (2014: 14), vão merecer aqui uma pequena abordagem uma vez que o nosso trabalho se circunscreve na organização da terminologia da Lexicologia e áreas afins, tendo em conta outras realidades, tais como a de Portugal.

O conceito é entendido como uma unidade de pensamento construída por abstracção a partir das propriedades atribuídas a um objecto ou a uma classe de objectos. Ao passo que o termo é a designação verbal de um conceito num domínio específico (relativo a uma área do conhecimento) e, teoricamente, é comum aos indivíduos (especialistas, cientistas, técnicos) que constituem uma comunidade de comunicação especializada (ex. jornalistas, biólogos, professores, engenheiros, etc.) (cf. ISO 1087-1:2000).

Por conseguinte, vamos proceder à recolha de termos e de definições de conceitos da Lexicologia e áreas afins nos programas e manuais escolares, tendo como referência a GPP, o DTL e a TLEBS²³.

Em relação ao *corpus* de referência, constituído por documentos usados na realidade linguística e académica de Portugal, faremos menção a ele mais adiante.

²³ Actualmente, a TLEBS é denominada por Dicionário Terminológico. Mas, para o nosso trabalho, vamos manter a primeira designação, a fim de não se confundir com um outro documento que nos está a servir como referência, que é o Dicionário de Termos Linguísticos (DTL).

O nosso *corpus* também é representativo por ser constituído por programas e manuais escolares de Português que cobrem “tanto quanto possível, o conjunto dos conceitos e dos termos próprios do domínio.” (Costa e Silva, 2006: 4) Para além disso, ele é monolíngue simples e textual, com carácter documental, mas não informatizado.

2.2.1. Programas de Língua Portuguesa

O programa é um dos instrumentos através dos quais o professor elabora o plano diário de aulas. Deste modo, vamos, a seguir, fazer uma abordagem em torno dos programas de Língua Portuguesa do 2.º CEG e da Formação de professores do 1.º CES.

De acordo com Castro (1997: 162), “pela sua natureza de textos reguladores gerais, os programas escolares, relativamente ao corpo de conhecimentos que circunscrevem, adoptam uma estratégia mais designativa e ilustrativa do que descritiva ou explicativa. Assim, cumprem uma dupla função, por um lado, constituem um repositório terminológico, por outro lado, e em simultâneo, delimitam o conhecimento pedagogicamente válido”.

Assim, os programas, para além de uma introdução geral, enunciam as grandes finalidades da disciplina, visando-se o ciclo de estudos que tais textos regulam. Apontam-se, em seguida, os objectivos gerais e apresentam-se as tipologias textuais, géneros literários e listam-se os conteúdos programáticos, bem como os processos de operacionalização que no contexto formal escolar são vinculativos, constituindo o corpo de conhecimentos válidos a transmitir e a adquirir distribuído pelos anos que integram o ciclo de estudos, visando, como afirma Pinto (2012: 274), “proporcionar a todos o domínio do Português, enquanto meio de expressão e comunicação, de estruturação do pensamento e do conhecimento e também enquanto veículo e arquivo do património cultural.”

Tendo em conta os objectivos apontados para este trabalho, seleccionámos os programas oficiais a serem analisados. Estes vão ser identificados como **corpus P**, cuja estruturação é patenteada no quadro abaixo:

Subsistemas de ensino	Identificação	Programas
2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral	P1	Programas de Língua Portuguesa 10. ^a , 11. ^a , 12. ^a . Classes (todas as áreas)
Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário Geral	P2	Programa de Língua Portuguesa Formação de Professores do 1.º. Ciclo do Ensino Secundário – 10. ^a ,11. ^a ,12. ^a ,13. ^a classes

Quadro 1-Programas de Língua Portuguesa

Após a apresentação dos programas com os quais vamos trabalhar, passamos, de seguida, à descrição dos mesmos.

2.2.1.1. Programas de Língua Portuguesa do 2.º CESA

O programa da disciplina de Língua Portuguesa tem como objectivo ensinar um uso da língua cada vez mais correcto e adequado às diferentes situações de comunicação. Para além disto, pretende estimular a reflexão metalinguística, para desenvolver um saber operativo (conhecimento que se tem pela prática), assim como um saber reflexivo, isto é, entrar na abstracção da língua.

O ensino da Língua Portuguesa no 2.º CESA deve dar continuidade à aquisição de competências comunicativas que já foram contempladas nos programas do Ensino Primário e do 1.º CES.

Consta do referido programa que, neste ciclo de ensino, cabe ao professor de Língua Portuguesa encontrar contextos de aprendizagem adequados para ensinar os diferentes tipos de actos de comunicação, tanto oral como escrito de modo que os alunos adquiram competências a nível linguístico, discursivo, comunicativo e textual, a fim de serem capazes de descrever, narrar, argumentar, explicar, informar, persuadir, de forma correcta e, simultaneamente, de reconhecerem os mecanismos linguísticos característicos de cada tipologia ou sequência textual utilizada.

Portanto, vamos analisar os programas de Língua Portuguesa respeitantes ao Ensino Secundário, no que toca à Lexicologia, à Morfologia Lexical, à Semântica Lexical e à Lexicografia, tomando-se em conta os três anos que o constituem: 10.^a, 11.^a, 12.^a classes (todas as áreas). Esta decisão tem a ver com o facto de, neste ciclo, o aluno ser preparado para o ingresso no mercado de trabalho e/ou no Subsistema de Ensino Superior.

2.2.1.2. Programa de Língua Portuguesa da Formação de Professores do 1.º CES

O Programa de Língua Portuguesa para a Formação de Professores de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo visa dotar o futuro professor de um instrumento fundamental, regulador do ensino/aprendizagem.

O programa de cada classe está dividido em quatro grandes áreas, pelos quais os conteúdos estão distribuídos: comunicação, linguagem e língua; texto utilitário/informativo; texto literário e funcionamento da língua.

Referir-nos-emos somente à componente de funcionamento da língua, atendendo que, de acordo com Neto (2009: 104) “esta mesma componente visa unir a prática à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, constituindo-se como condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua, uma vez que possibilitará a identificação de dificuldades e a consequente consciencialização das estruturas linguísticas a usar em determinados contextos” e atendendo ao facto de ser nossa pretensão discorrer sobre os termos ligados a questões relacionadas com o léxico.

Considerando que neste subsistema o objectivo é formar professores que tenham um perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação, é essencial que ele adquira um conhecimento aprofundado sobre a terminologia gramatical, particularmente, a ligada às áreas em estudo, para que a sua actividade seja proveitosa. Deste modo, analisar-se-á o programa das quatro classes (10.ª, 11.ª, 12.ª e 13.ª), no que respeita à Lexicologia, à Morfologia Lexical, à Semântica Lexical e à Lexicografia.

2.2.2. Manuais de Língua Portuguesa

Para além dos programas escolares, os manuais escolares são instrumentos de que o professor se serve para leccionar, constituindo um auxiliar de suma importância no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, vamos fazer uma abordagem em torno dos manuais usados nos subsistemas de ensino em análise.

O manual constitui, segundo Leal (2012: 260), “o recurso de que em primeiro lugar os docentes se socorrem em busca de orientações, sugestões ou materiais” sendo ainda, na opinião da referida autora, “um entre os diversos recursos pedagógico-didácticos que os docentes convocam no processo de planificação”. Nele estão reflectidos

“os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover” (Vidigal, 1994: 69).

O manual apresenta-se, em consequência, fortemente condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula (Pinto, 2003: 1).

Na opinião de Castro (2001: 207-208), “os livros de Português são hoje textos compósitos que incluem, além dos textos «principais», um conjunto diversificado de «textos secundários» que, entre outros formatos, revestem a forma de exercícios e de fichas informativas”. Segundo o mesmo autor, nestas actividades, e nestes núcleos de informação “é possível encontrar a ocorrência de termos metalinguísticos que nos dão indicações precisas sobre a configuração da representação formal da língua”.

Na escolha de manuais para integrarem o *corpus* foram tidas em conta os manuais oficiais destinados aos dois subsistemas de ensino em análise. Daí a amostra comportar quatro manuais, dentre os quais dois são da décima classe, um da décima primeira e um da décima segunda.

Quanto à décima terceira, para o Subsistema da Formação de Professores, não há até o momento um manual feito para ser usado, tendo grande parte dos professores recorrido a textos soltos ou mesmo a textos dos manuais da 10.^a, 11.^a e 12.^a Classes para o desempenho da sua actividade laboral.

2.2.2.1. Organização dos manuais de Língua Portuguesa

Os manuais escolares estão organizados da seguinte forma:

10.^a Classe - reflexões sobre a Língua Portuguesa, textos informativos diversos, texto lírico, texto narrativo e bloco informativo com fichas informativas e um glossário de termos literários e linguísticos;

10.^a Classe - comunicação e linguagem, discurso utilitário e de imprensa, discurso literário e bloco informativo;

11.^a Classe- textos argumentativos, texto narrativo, texto lírico, bloco informativo com fichas informativas e um glossário de Termos literários;

12.^a Classe-texto lírico, texto argumentativo, texto dramático, bloco informativo com fichas informativas e glossário de termos literários.

Os textos que assim integram o *corpus* são quatro manuais escolares que passa a ser identificado como ***corpus M***, cuja organização pode ser vista no quadro a seguir:

Classes	Identificação	Título do Manual	Autor	Editora	Data de Publicação
10 ^a	M1	Língua Portuguesa	Olga Magalhães e Fernanda Costa	Porto Editora	2013
	M2	Outros horizontes Língua Portuguesa	Dora da Fonte, Luísa Grilo, Helena Miguel e Mário Teixeira	Editorial Nzila	2001
11 ^a	M3	Língua Portuguesa	Olga Magalhães, Fernanda Costa e Lília Silva	Porto Editora	2011
12 ^a	M4	Língua Portuguesa	Olga Magalhães, Fernanda Costa e Lília Silva	Porto Editora	2008
13 ^a	-	-	-	-	-

Quadro 2-Manuais escolares de Língua Portuguesa

Com este quadro, terminámos a abordagem em torno do *corpus* de análise. Agora estamos em condições de passarmos para o *corpus* de referência.

2.3. **Corpus de referência**

A organização do conhecimento pressupõe a recorrência não só a especialistas como também a mestres mudos. Assim, para a organização da terminologia da Lexicologia e áreas afins, recorreremos a três *corpora* que os consideramos como referência para o propósito que queremos atingir.

“O *corpus* de referência é a documentação escrita que serve de base à constituição do *corpus*, sendo utilizado numa fase preparatória dos trabalhos ou numa fase de pesquisa mais avançada para procurar informações complementares às encontradas no *corpus* de análise. O *corpus* de referência também tem por função confirmar dados encontrados no *corpus* de análise” (Costa e Silva, 2006: 5).

Passamos a fazer uma breve apresentação dos documentos que nos vão servir como referência para a organização do conhecimento.

1. *Dicionário de Termos Linguísticos, volume II*

Publicado em 1992, sob a chancela da Edições Cosmos, este dicionário, elaborado pela Associação Portuguesa de Linguística e pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional, destina-se a apresentar informação sintetizada sobre conceitos pertencentes a domínios específicos da Linguística.

Os destinatários deste dicionário são principalmente investigadores, docentes e estudantes de Linguística. As organizadoras do referido dicionário acreditam que, além destes, o dicionário possa servir muitos outros estudiosos de ciências relacionadas com a Linguística e leitores de obras de divulgação.

Outrossim, as organizadoras referem que “tendo em atenção as características particulares desta área do conhecimento, o Dicionário de Termos Linguísticos não é prescritivo nem normalizador. O material que oferece pode, no entanto, constituir uma base para trabalhos que se orientem no sentido da escolha do termo preferencial ou do termo mais adequado”.

Este segundo volume do Dicionário contém 1756 termos distribuídos pelas áreas de Morfologia, Sintaxe, Semântica, Lexicologia, Terminologia e Psicolinguística. Inclui ainda um conjunto de termos que, por não serem específicos de nenhuma das áreas consideradas, foram classificadas como Termos Gerais.

Uma entrada do Dicionário com informação máxima contém: termo, forma abreviada, equivalentes em inglês e francês, sinónimos, termos relacionados, classificação relativa à (s) área (s) a que pertence o termo, definição e fonte.

A informação indispensável e comum a todos os termos inclui o próprio termo, a classificação e a definição.

2. *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*

A Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), introduzida pela portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, foi adoptada a título de experiência pedagógica como documento de referência para as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, com a finalidade de superar a desactualização da Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 (adoptada pela portaria n.º 22664/1967, de 28 de Abril) e consequente deriva terminológica, largamente documentada nos materiais didácticos destinados ao ensino da língua.

Para João Costa (2006), pretendia-se com a TLEBS “estabilizar os termos a utilizar na descrição dos fenómenos da gramática”. Para o referido linguista “era urgente a sua revisão, uma vez que programas de Língua Portuguesa, manuais, gramáticas e práticas docentes não eram coincidentes na terminologia utilizada. Esta instabilidade terminológica gerou, pelo menos, dois problemas óbvios: é parcialmente responsável por um desinvestimento no ensino da gramática; criou dificuldades na estabilização de conhecimentos.”

Este documento previa, desde logo, a sua revisão e actualização, com as recomendações que o processo de experiência pedagógica viesse a recomendar.

A experiência pedagógica piloto, levada a efeito no ano lectivo de 2005-2006, em 14 agrupamentos e oito escolas do Ensino Básico, com um total de 174 docentes envolvidos, permitiu identificar lacunas e dificuldades, tanto no processo de adopção da TLEBS, como no próprio documento. Em simultâneo, foi feito um estudo no Ensino Secundário, com o objectivo de conhecer as contingências sentidas pelos professores deste nível de ensino na exploração da TLEBS, de acordo com o programa em vigor.

Assim, de acordo com a Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril, decidiu o Ministério da Educação tomar medidas para a revisão da TLEBS, apresentando para homologação um documento de carácter científico que consubstanciasse uma lista de termos e suas definições, bem como um documento de didactização, organizado por níveis e ciclos de ensino e por competências, apresentando propostas de materiais destinados às práticas.

Para a revisão científica da TLEBS, portanto, dando origem à 2.^a versão, foram convidados os Professores Doutores João Costa e o Vítor Aguiar e Silva.

Tal como a proposta original, a revisão da TLEBS regeu-se pelos seguintes princípios: economia, abertura, hierarquização, flexibilidade, complementaridade e a não vinculação a um paradigma.

Deste modo, as alterações à 1.^a versão da TLEBS decorreram dos pressupostos seguintes:

- A TLEBS devia incluir os termos cuja explicitação em contexto de ensino estivesse prevista nos documentos orientadores e os estritamente necessários para assegurar a coerência interna da TLEBS, bem como o rigor descritivo no ensino da gramática.

- Os domínios da TLEBS não apresentavam uma lógica interna coerente relativamente ao grau de aprofundamento ou de subespecificação dos termos escolhidos. Em áreas como a Morfologia ou a Lexicografia, encontrava-se uma descrição até com pormenores de grande detalhe, enquanto em áreas como Semântica Lexical os termos eram apresentados sem entrar em pormenores. Importava, portanto, proceder a uma revisão que harmonizasse as diferentes áreas no que diz respeito ao grau de aprofundamento.

- Os vários consultores da revisão da TLEBS foram unânimes no conselho dado no sentido de se tentar encontrar uma solução de parcimónia na lista de termos que não pusesse em causa o rigor descritivo.

Com base nestes pressupostos, a 2.^a versão da TLEBS regeu-se pelos princípios seguintes²⁴:

- redução significativa dos conceitos utilizados;
- selecção de termos, em função dos programas de ensino;
- revisão da hierarquização dos termos;
- coerência entre os diferentes domínios, no que diz respeito aos termos usados;
- reescrita de algumas definições, com vista à clareza e uniformização do estilo;

²⁴ In da 1.^a à 2.^a versão da TLEBS Análise comparativa das duas versões da TLEBS nas áreas da Semântica e da Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual

apresentação de exemplos claros e inequívocos;

inclusão das áreas da Análise do Discurso e da Retórica.

3. *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática de Português (3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário)*

Esta gramática, como resultado da 2.ª versão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, destina-se a um público que abrange alunos do Ensino Básico (Terceiro Ciclo) até ao final do Ensino Secundário”.

Este instrumento de ensino aborda os conteúdos gramaticais, interpretando-os nos diferentes aspectos do estudo da língua, quer na sua dimensão prática quer na sua realização literária.

Por outro lado, é pretensão das autoras que o referido instrumento sirva de auxílio e aprofundamento de conhecimentos em diferentes áreas do estudo do Português. Inclui-se, no referido manual, a análise de aspectos relativos ao texto literário, bem como em anexo, técnicas de expressão, que, não sendo partes constituintes de uma gramática, dizem respeito ao funcionamento da língua.

Ademais, as autoras explicam que “a reflexão sobre o funcionamento da língua não pode ser artificialmente compartimentada. Caberá ao professor a oportunidade da introdução dos diversos itens, de modo a adequá-los à natureza dos textos em estudo e à faixa etária dos alunos, privilegiando a sua recorrência e aprofundamento progressivos.”

Por fim, a gramática apresenta com regularidade caixas de síntese dos conteúdos abordados, a fim de facilitar a sua aquisição e sistematização. E é completada por um caderno de exercícios e respectivas soluções.

Estas são, portanto, as referências para o nosso trabalho, mas também verificámos o que outros autores, como Franck Neveu (2015) e David Crystal (2008) se debruçam sobre as áreas em estudo.

Outrossim, para as professoras Teresa Lino e Rute Costa, investigadoras das áreas de Lexicologia e Terminologia, respectivamente, as propostas da TLEBS, assim como do DTL, no domínio que estamos a abordar, também têm algumas falhas, razão pela qual vamos apresentar uma metodologia de trabalho de modo a proporcionar ao nosso grupo alvo um conjunto de informações que lhes poderão ser úteis na prática docente.

Por outro lado, a revisão bibliográfica que fomos fazendo evidenciou a posição das referidas professoras. Não há consenso no que respeita à definição dos conceitos ligados à área a que nos estamos a dedicar. Gramáticas, dicionários terminológicos e outros divergem entre si.

A título de exemplo, vamos apresentar as definições do conceito de sigla, retiradas dos *corpora* de referência, para obviar o que dissemos.

TLEBS – 1.^a versão (portaria nº1488/2004)

Processo morfológico consistindo na redução de uma palavra ou de um grupo de palavras às suas iniciais, para designar organismos, partidos políticos, associações, clubes desportivos, etc.

Letra inicial ou grupo de letras iniciais que entram na composição da abreviação de certas palavras.

APET - Associação Portuguesa de Empresas de Tradução;

PSD - Partido Social Democrata.

TLEBS – 2.^a versão (Portaria n.º 476/2007)

Palavra formada através da redução de um grupo de palavras às suas iniciais, as quais são pronunciadas de acordo com a designação de cada letra.

PCP – Partido Comunista Português

DTL- volume II (1992)

Termo complexo abreviado ou nome formado a partir das letras iniciais dos seus elementos. Uma sigla forma uma sequência cuja pronúncia é alfabética, silábica ou ambas. Exemplos: CEE, EDP.

GPP-2014

Representações gráficas dos fonemas iniciais de um conjunto de palavras e que funcionam como autênticas palavras. As siglas soletram-se, pronunciando o nome de cada letra. Exemplos: UE (União Europeia), PJ (Polícia Judiciária)

As definições apresentadas mostram, com clareza, a limitação de conceitos nos manuais que nos estão a servir de referência. Esta limitação tem a ver com o facto de as mesmas não espelharem, de modo geral, o conceito definido. Mas sim reflectirem um outro conceito, como o de <abreviatura>, em relação à primeira definição e o de

<acrónimo>, nas restantes definições. Por outro lado, em relação, à primeira definição, a <sigla> é definida como “processo”, enquanto é o “resultado de um processo” e um dos exemplos apresentados (APET) não corresponde com uma característica essencial da <sigla>, que é a leitura letra a letra.

Após termos recorrido sobre a constituição do nosso *corpus* de análise e de referência, procederemos, de seguida, à análise e tratamento da terminologia da Lexicologia e áreas afins no *corpus* de análise.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E TRATAMENTO DE TERMOS E DEFINIÇÕES DE CONCEITOS DA LEXICOLOGIA E ÁREAS AFINS NOS PROGRAMAS E MANUAIS ESCOLARES

3.1. Percurso metodológico

Uma vez ter sido já definido o *corpus* através do qual extraímos os termos e as definições que constituem o objecto de estudo deste trabalho, pensamos ser necessário tecer algumas considerações em torno das opções metodológicas por nós tomadas, de acordo com os objectivos traçados.

Assim, a partir dos documentos que constituem o nosso *corpus* de análise, concentramo-nos nos termos e definições que directamente dizem respeito à Lexicologia e áreas afins.

Por outro lado, verificámos que as definições dos conceitos apenas aparecem no **M1**, **M2** e **M3** na rubrica “Bloco Informativo”²⁵ em que está contemplado um “Glossário de Termos Literários e Linguísticos”. Em relação a este glossário, apenas o **M1** o possui. Os outros só têm Glossário de Termos Literários.

Dada a importância do DTL, da TLEBS e da GPP para o estudo que estamos a efectuar, serão apenas referenciados ao longo do trabalho, sendo que não serão objecto de análise.

Assim, por meio do *corpus* de referência e da nossa experiência enquanto professor de Português, seleccionámos nos programas e manuais escolares a terminologia referente às áreas em estudo.

Nesta senda, vamos apurar até que ponto os termos e as definições dessas áreas podem ser ou não encontrados nos programas e manuais e qual o tratamento que recebem nestes documentos.

²⁵ O bloco informativo do M4 não contempla nenhum conteúdo das áreas em estudo. Outrossim, este manual apenas possui um glossário de termos literários.

3.2. Inventário dos termos a partir do *corpus* de análise

Por inventário entendemos uma lista de termos constituída a partir do *corpus* de análise. Abaixo apresentaremos os termos contemplados e os não contemplados no *corpus* de análise em relação ao *corpus* de referência.

3.2.1. Termos contemplados

A partir dos programas e manuais escolares que constituem o nosso *corpus* de análise, fizemos a extracção manual dos termos das áreas em estudo na secção “Funcionamento da língua” e na rubrica “ Bloco Informativo”, respectivamente.

Elaborámos um quadro, que se pode ver abaixo, com os termos extraídos do *corpus* de análise. Neste quadro, os sinais matemáticos mais (+) e menos (-) simbolizam a presença ou ausência do termo nos referidos documentos.

N/O	TERMO	P1	P2	M1	M2	M3
1	abreviatura	-	+	+	-	-
2	abreviação	-	-	+	-	-
3	afixos	+	-	+	-	+
4	antonímia	+	+	+	-	+
5	antónimo	+	-	+	+	-
6	arcaísmos	-	+	+	-	-
7	base	+	-	-	-	+
8	campo semântico	+	+	+	-	+
9	campo lexical	-	+	+	-	+
10	campo associativo	+	-	-	-	-
11	composição	+	+	+	+	+
12	composição por justaposição	-	-	+	+	-
13	composição por aglutinação	-	-	+	+	-

14	conotação	-	+	+	+	-
15	denotação	-	+	+	+	-
16	dicionário	-	-	+	+	-
17	dicionário de definição	-	-	+	-	-
18	dicionário de sinónimo	-	-	+	-	-
19	dicionário analógico	-	-	+	-	-
20	dicionário especializado	-	-	+	-	-
21	derivação	+	-	+	+	+
22	derivação imprópria	-	+	+	-	+
23	derivação por prefixação	-	-	+	+	-
24	derivação por sufixação	-	-	+	+	-
25	derivação por prefixação e sufixação	-	-	+	-	-
26	derivação regressiva	-	+	-	-	+
27	derivação parassintética	-	+	+	-	-
28	empréstimos	+	-	-	-	+
29	estrangeirismos	+	+	+	-	-
30	enciclopédia	-	-	+	-	-
31	étimo	+	-	-	-	+
32	família de palavras	+	-	+	+	+
33	formação de palavras	+	+	+	+	+
34	glossário	-	-	+	-	-
35	hiperonímia	+	-	-	-	+

36	hiperónimo	-	-	-	-	+
37	hiponímia	+	-	-	-	+
38	hipónimo	-	-	-	-	+
39	homofonia	-	+	-	-	+
40	homófonos	-	-	-	+	-
41	homonímia	+	+	+	-	+
42	homónimas	-	-	+	+	-
43	homografia	-	+	-	-	+
44	homógrafas	-	-	-	+	-
45	holonímia	-	-	-	-	+
46	holónimos	-	-	-	-	+
47	lexema	+	-	-	-	+
48	léxico comum	+	-	-	-	-
49	léxico especializado	+	-	-	-	-
50	meronímia	-	-	-	-	+
51	merónimos	-	-	-	-	+
52	morfemas lexicais	+	-	-	-	+
53	morfemas gramaticais	+	-	-	-	+
54	neologia	-	-	-	-	+
55	neologismo	+	+	+	-	+
56	onomatopeia	+	+	-	-	+
57	palavras divergentes	+	+	-	-	+

58	palavras convergentes	+	+	-	-	+
59	palavras entrecruzadas	-	+	+	-	-
60	palavras cognatas	+	-	+	-	+
61	palavra primitiva	-	+	+	-	-
62	polissemia	-	+	-	-	-
63	parassíntese	-	-	-	-	+
64	paronímia	+	+	-	-	+
65	parónimos	-	-	+	-	-
66	prefixos	+	-	+	+	+
67	radical	-	-	+	-	+
68	siglas	-	+	+	-	-
69	signo linguístico	-	-	+	-	-
70	significante	-	-	+	-	-
71	significado	-	-	+	-	-
72	sinonímia	+	+	+	-	+
73	sinónimos	+	-	+	+	-
74	sufixos	+	-	+	+	+
75	thesaurus	-	-	+	-	-

Quadro 3-Termos contemplados no corpus de análise

O quadro acima exposto dá conta dos termos contemplados no *corpus* de análise. Nele podemos depreender que os **P1** e **P2**, bem como os **M1**, **M2** e **M3**, de uma maneira geral, contêm os termos das áreas em estudo.

Deste modo, do total de termos apresentados no quadro, 31 termos, o equivalente a 41,3%, estão contemplados no **P1**. O **P2** contempla 26 termos, equivalente a 34,6%. Na

mesma senda, o **M1** contempla 46 termos, o que equivale a 61,3%, o **M2**, 18 termos, o que equivale a 24% e, por fim, o **M3**, 39 termos, o que equivale a 52%.

Com estes dados, podemos concluir que o **M1** apresenta mais termos das áreas em estudo e o **M2**, menos termos, embora os dois sejam usados na mesma classe (10.^a classe).

A seguir, vamos fazer uma abordagem em torno dos termos não contemplados nem nos programas nem nos manuais.

3.2.2. Termos em falta

Depois de identificados os termos contemplados no *corpus* de análise, recorremos ao *corpus* de referência. Neste, verificámos que, para além dos termos contemplados, existem outros que nos parecem ser relevantes para o nosso âmbito de trabalho. A título de exemplo, a omissão do termo “acrónimo” poderá dificultar a compreensão do termo “sigla”, visto que tanto <acrónimo> como <sigla> são hipónimos do mesmo hiperónimo, ou seja, <redução>. Para a melhor compreensão de um, necessitamos do outro, considerando que pertencem ao mesmo campo conceptual.

De acordo com este raciocínio, pensamos estar em condições de acrescentar outros termos ao conjunto dos que já identificámos no *corpus* de análise. É nosso objectivo, estes termos um dia virem a fazer parte dos programas e manuais de ensino. Para atingir esse objectivo, julgamos ser útil e pertinente elaborar um dicionário que contemple não só os termos que encontrámos no *corpus* de análise, mas também os que estão em falta. Este recurso contribuirá para a facilitação do desempenho do nosso público-alvo, isto é, os professores, enquanto se espera pela actualização dos programas e manuais.

3.2.3. Selecção dos Termos

Tal como anunciámos acima, nesta secção vamos propor a entrada de termos não contemplados nos programas e manuais em vigor.

Somos de opinião que a inserção de novos termos pode contribuir para fortalecer a competência linguística do professor em questões de foro lexicais por forma a reforçar, promover e aumentar o vocabulário do aluno.

Do conjunto de termos que pretendemos incluir, destacamos os termos <léxico> e <vocabulário>. Estes dois conceitos são de extrema importância na medida em que o

professor tem de estabelecer a diferença entre os dois, já que pertencem a planos de análise diferentes, nomeadamente, ao plano da língua e ao do de discurso. Esta distinção de planos ajuda o professor a transmitir ao aluno a diferença entre um e outro, a saber que não se estuda o léxico de um escritor, como por exemplo, o de Agostinho Neto ou Uanhenga Xitu, mas sim o vocabulário, já que este designa o “conjunto de unidades lexicais realizadas e actualizadas [...]” (Quivuna, 2014: 52) em discurso.

Incluímos no conjunto dos novos termos a definir, o de <lexicultura> e o de <palavra de carga cultural partilhada>, que segundo Lino (2003:19) foram introduzidos por Galisson para dar conta da estreita relação, incontornável, entre língua e cultura.

Estes conceitos têm um impacto no ensino, porque sendo a língua um produto social e histórico, ela actualiza em discurso um conjunto de vocábulos cujo uso está associado a questões culturais muito específicas. Deste modo, muitas unidades lexicais, em uso na realidade angolana, não podem ser compreendidas unicamente pelo significado inicial que têm, por exemplo, num dicionário de língua, sendo necessário estabelecer uma relação com o uso partilhado pelos membros de uma mesma comunidade linguística.

Pelas questões culturais afloradas, a missão do professor de língua tem de estar vocacionada para a identificação, num determinado texto, das unidades lexicais com carga cultural partilhada, em vez de analisar apenas os aspectos conotativos, pois, de acordo com Ançã (2002:15), “a designação de <carga cultural partilhada> de Galisson é mais exacta do que conotação, dado que esta remete para sensibilidades individuais, enquanto carga cultural partilhada remete para sensibilidade colectiva (da colectividade em questão). Além disso, as cargas culturais partilhadas acrescentam uma outra dimensão, da ordem da antropologia e da pragmática, à dimensão semântica inicial.”

Estes termos fazem parte de uma lista de 111 termos das áreas em estudo que pode ser consultada no Apêndice 1 (cf. pág.71) e que dá conta da pertença de cada um deles a um domínio, com base na classificação do DTL.

Cada um destes termos designa um conceito, podendo cada conjunto de termos ser agrupado num campo conceptual desde que entendido como um “*groupe non structuré de concepts qui ont entre eux des liens thématiques.*” É nosso objectivo partir de uma noção de conjunto para chegar a um sistema conceptual, definido pela norma ISO 1087-1:2000, como sendo uma: “*représentation graphique d'un système de concepts*”. O sistema de conceitos é definido pela mesma norma como um “*ensemble de concepts structuré selon les relations qui les unissent*”.

De notar que vamos apenas apresentar três campos conceptuais das áreas em estudo:

Campos conceptuais		
Reduções	Semelhanças	Oposições
sigla, acrónimo abreviação, abreviatura, truncação truncamento, amálgama, palavra entrecruzada vocábulo-mala, braquigrafia, acrografia, símbolo	sinonímia, sinónimo, sinonímia total, sinonímia parcial	antonímia, antónimo, antonímia contraditória antonímia não-graduável antonímia complementar antonímia contrária antonímia conversa

Quadro 4 – Campo conceptual

Estes campos foram organizados em função da afinidade temática que os conceitos possuem entre si. A partir daqui, estamos em condições de passar à análise das definições dos conceitos apresentados nestes campos. Iremos concentrar a nossa atenção especificamente no conceito de <sigla>.

A metodologia que iremos utilizar é a seguinte:

- (i) identificar as definições em uso nos manuais;
- (ii) analisar estas definições;
- (iii) aplicar, na análise, os critérios de elaboração de uma definição terminológica;
- (iv) reformular as definições existentes.

Antes de explanar cada uma dos passos que constituem a metodologia aqui proposta, passamos a descrever o que se entende por definição e reformulação e quais os critérios de elaboração de uma definição terminológica. Para isso, iremos fazer uma breve incursão no que foi dito na literatura sobre estas questões.

3.3. Conceitos de definição e de reformulação

Iremos tratar os conceitos de definição e de reformulação a par. É importante que se faça uma abordagem breve, em primeiro lugar, sobre o ponto de vista que certos autores têm em relação ao conceito de definição. E aqui reconhecendo a existência de vários tipos de definição²⁶, ater-nos-emos à definição em Terminologia.

De acordo com Costa (1993: 95), “a definição é uma actividade prática e social complexa.”

Para Costa e Silva (2006: 6), “as definições são construções textuais que permitem delimitar os conceitos entre eles, relacioná-los e situá-los no seio de um sistema conceptual”. No mesmo diapasão, as autoras referem que o objectivo da definição é “a representação de um conceito, diferenciando-o de conceitos relacionados no seio de um sistema conceptual.”

Para a análise a que nos propusemos fazer, interessa-nos a definição em Terminologia, como já fizemos referência.

A definição, de acordo com Picht (1985: 180 citado por Costa, 1993), tem uma estrutura formal constituída por *definiendum* (o que está por definir) e *definens* (definidor)→ conceito genérico+ características.

A definição terminológica apresenta várias classificações, sendo duas mais relevantes:

A primeira, definição em compreensão (Costa e Silva, 2006: 9), “ (...) resulta da descrição do conceito. Essa descrição é elaborada a partir do levantamento do conjunto das características que delimitam um conceito de outros conceitos”.

A segunda, definição em extensão (Costa e Silva, 2006: 10), “corresponde à listagem dos objectos cobertos por um conceito”.

²⁶ Rey (1990:19 citado por Costa, 1993: 95) apresenta três tipos de definições: a lexicográfica, a enciclopédica e a terminológica.

A reformulação, por sua vez, segundo Conceição (2004: 373), é entendida como “le processus de mise en rapport de deux formulations linguistiques qui, dans la linéarité syntagmatique du discours, ont trait à un même concept ou qui permettent la mise en relation de concepts proches dans une conceptologie”.

Em termos gerais, podemos dizer que as mudanças na estrutura de uma definição reformulada permite melhor perceber o conceito, caso para a sua redacção se tenha tido em conta as características essenciais do conceito em análise. Para Silva (2014: 146), a reformulação pressupõe “a existência de [uma] definição já elaborada mas cuja qualidade da redacção e /ou do conteúdo não satisfaçam os objectivos para os quais a definição foi criada”.

Na sendo do que diz Silva (2014) iremos apresentar os critérios que nos permitem, por um lado, avaliar uma definição já existente, para depois sugerir a redacção de uma nova definição a partir desta, que consideramos ser a proposta de reformulação.

3.4. Critérios para a redacção de uma definição em Terminologia

O quadro a seguir foi elaborado com base na compilação que Undolo (2012:46) fez em torno do ponto de vista de vários autores que abordam questões atinentes à definição e seus critérios. Undolo reuniu dezoito critérios que apresentámos no quadro que se segue:

Nº de critérios	Critérios para a elaboração da definição em Terminologia	Fonte
1.	usar a forma afirmativa	Costa & Silva (2006); Couto (2003);
2.	evitar, sempre que possível, usar no texto da definição o termo que está a ser definido	Norma ISO(704 de 2009); Vézina <i>et al.</i> (2009); Costa & Silva (2006);
3.	não deve começar com um artigo ou pronome demonstrativo	Vézina <i>et al.</i> (2009); Costa & Silva (2006);
4.	as entradas devem manter-se com letras minúsculas, incluindo a primeira letra no início da definição, exceptuando as letras maiúsculas exigidas pela norma ortográfica	Costa & Silva (2006);
5.	caso a definição tenha sido retirada de um outro documento, é essencial referir a fonte	Norma ISO(704 de 2009); Costa & Silva (2006);

6.	a definição deve descrever precisamente o conceito, ou seja, deve conter aquilo que é necessário para ser definido	Norma ISO (704 de 2009); Vézina <i>et al.</i> (2009); Couto (2003);
7.	começar com um elemento que indica o conceito superordenado ao qual pertence o <i>definiendum</i> , especificando em seguida as características, havendo, pelo menos, uma característica essencial que distinga o respectivo <i>definiendum</i> de outros conceitos	Norma ISO (704 de 2009);
8.	não deve conter características que, logicamente, pertencem a um conceito superordenado ou subordinado	Norma ISO (704 de 2009); Vézina <i>et al.</i> (2009);
9.	deve evitar informações [enciclopédicas] como, por exemplo, comentários e explicações, o que pode vir em nota	Norma ISO (704 de 2009); Vézina <i>et al.</i> (2009);
10.	deve ter a mesma forma gramatical do termo, isto é, para definir um verbo, uma frase verbal deve ser utilizada; para definir um nome singular, o singular deve ser utilizado	Costa & Silva (2006);
11.	deve reflectir o sistema conceptual em que se enquadra o <i>definiendum</i> num dado domínio e permitir a sua distinção no sistema	Norma ISO (704 de 2009); Vézina <i>et al.</i> (2009); Costa & Silva (2006); Couto (2003);
12.	não deve conter pontuação final	Costa & Silva (2006);
13.	deve ser elaborada numa só frase, isto é, mediante uma única oração gramatical	Azarian & Tebé (2011); TERMIUM (2011); Costa & Silva (2006); Besse (1996); Couto (2003);
14.	deve permitir a não-especialistas o saber acerca dos termos de um domínio cuja referência é especializada e, por isso, deve utilizar a expressão adequada aos destinatários do trabalho	Azarian & Tebé (2011); Kamikawachi (2009); Vézina <i>et al.</i> (2009); Seppälä (2007); Mendonça (2006); Couto (2003); Bessé (1996); Pacheco & Marini (s/d);
15.	não deve ser tautológica	TERMIUM (2011); Norma ISO 704 de 2009; Dubuc (1999 apud Kamikawachi, 2009); Costa & Silva (2006); Couto (2003); Pacheco & Marini (s/d);
16.	deve evitar a circularidade	TERMIUM (2011); Kemerling (2011); Norma ISO 704 de 2009; Dubuc (1999 apud Kamikawachi, 2009); Vézina <i>et al.</i> (2009); Costa & Silva (2006); Couto (2003); Pacheco & Marini (s/d)

17.	deve ser simples e clara na sua estrutura sintáctica, mas mantendo, o quanto possível, a complexidade inerente ao conceito	Azarian & Tebé (2011); TERMIUM (2011); Kemerling (2011); Jones (2010); Costa & Silva (2006); Couto (2003); Pacheco & Marini (s/d);
18.	qualquer característica que requer uma explicação deve ser definida separadamente como um conceito ou dada numa nota	TERMIUM (2011); Jones (2010); Norma ISO 704 de 2009;

Quadro 5 – Critérios para redacção da definição em Terminologia, segundo Undolo (2012)

Após a apresentação das linhas orientadoras para a elaboração da definição em Terminologia e antes de assim procedermos, iremos organizar o sistema conceptual do conceito <redução> para permitir uma melhor análise e subsequente reformulação da definição do conceito de <sigla> que se fará mais adiante.

O conceito de <redução>, em Terminologia, foi definido por Duarte Martins (2004: 43) como sendo “um termo genérico que abrange em si os fenómenos e processos de encurtamento em geral (abreviação, abreviatura, acrografia, sigla, acrónimo, símbolo)”.

Mas, para este trabalho, vamos ater-nos apenas na <sigla> e no <acrónimo>, razão pela qual foram realçados na figura abaixo, pelo facto de, ao nível dos teóricos que estudam estas reduções, não haver consenso relativamente ao conceito que designam, gerando dificuldades na sua identificação.

Sendo assim, é objectivo da figura 1 abaixo apresentada, representar o conceito superordenado de <redução> e dos conceitos subordinados que com ele partilham características essenciais.

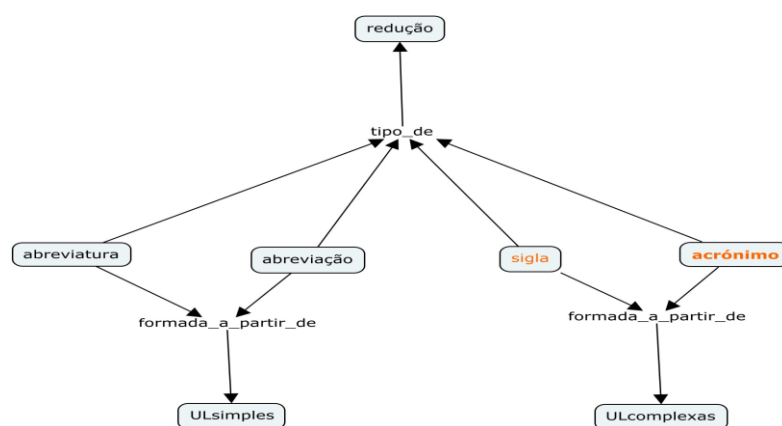


Figura 1-Representação gráfica do conceito de <redução>

Assim, o conceito de <redução> subsume os conceitos de <abreviatura>, de <abreviação>, de <sigla> e de <acrónimo> partilhando todos eles a característica de “processo de encurtamento”. O que permite distingui-los uns dos outros é o facto de os processos que lhes subjazem serem diferenciados. Assim, para Duarte Martins (2014:4) a <abreviação> “é a redução fonética de uma unidade lexical ou terminológica, por meio de omissão do seu sufixo, cujo resultado é uma palavra nova, que passa a ser utilizada em substituição da palavra que lhe deu origem”. Para a mesma autora, a <abreviatura> é “a redução gráfica de uma unidade lexical ou terminológica e, por vezes, de uma unidade lexical ou terminológica complexa pronunciada como se fosse escrita por extenso, ocorrendo na escrita e só muito raramente na oralidade”. Como se pode constatar pelas definições apresentadas por Duarte Martins, ambos os conceitos sofrem processos de redução, distinguindo-se um do outro pelo facto de corresponderem a tipos de redução diferentes, sendo a abreviação o resultado de um processo fonético, o segundo, de um processo lexical.

As formas de redução <abreviação> e <abreviatura> correspondem a processos que se formam a partir de unidades lexicais simples, entendidas como unidades de sentido formadas por uma palavra e todas as suas formas flexionadas.

Quanto ao conceito de <sigla>, Duarte Martins (2014:3) apresenta a seguinte definição e passamos a citar:

1. letra inicial de cada uma das unidades lexicais ou terminológicas simples que constituem a extensão, isto é, o significado da redução;
2. é pronunciada letra a letra. Ex.: AG – Assembleia Geral; BVL P – Bolsa de Valores de Lisboa e do Porto;
3. ocorre na oralidade e na escrita.

No que se refere ao conceito de <acrónimo>, a mesma autora (2014: 3) define-o da seguinte forma:

1. é constituído pelas letras iniciais ou sílabas, quase sempre iniciais, da extensão
2. O acrónimo é formado por composição, apresentando traços comuns à amálgama. Pode ainda ocorrer como letra inicial de cada um dos elementos da extensão se pronunciado como uma palavra. Ex.: Sonae – Sociedade Nacional de Estratificados, OPA – Oferta Pública de Aquisição;

3. é pronunciado silabicamente à semelhança de uma palavra. Quando assume o estatuto de palavra, passa a ser considerado como um nome comum, perdendo-se a noção da sua origem acronímica. Ex.: «laser», «radar», «sida» são acrónimos que se fixaram como nomes comuns nos dicionários;
4. ocorre na língua escrita e falada, à semelhança da sigla.

Depois desta incursão aos processos de redução em que fizemos a representação gráfica do conceito <redução>, vamos a seguir fazer uma abordagem sucinta em torno dos procedimentos para a redacção de uma boa definição em Terminologia, com vista à análise e reformulação dos conceitos de <sigla> e <acrónimo> do manual escolar.

De acordo com Silva (2014: 153), para redigir uma definição satisfatória, partindo de um ponto de vista conceptual, o terminólogo deve ter em conta os seguintes procedimentos:

- a. Identificar o conceito.
- b. Situar o conceito no seio de um sistema conceptual.
- c. Distinguir o conceito de outros conceitos.
- d. Relacionar conceitos entre si.
- e. Descrever as características do conceito.

Uma vez já termos identificado os conceitos, que são <sigla> e <acrónimo> e por pertencerem ao mesmo sistema conceptual (cf. figura 1), vamos a seguir apresentar o que existe de comum e de diferente entre os dois conceitos, a partir da descrição dos seus traços característicos (cf. figuras 2 e 3), de modo a facilitar a análise da definição de <sigla> a ser efectuado mais à frente.

Assim, a <sigla> e o <acrónimo> têm várias características em comum consubstanciadas no facto de partilharem o mesmo conceito superordenado, que é <redução> (cf. figura 1) e, conseqüentemente, serem conceitos subordinados, formarem-se a partir de unidades lexicais complexas e, no facto de, em alguns casos, o modo de formação ser idêntico. Esta última característica induz, muitas vezes, as pessoas em erro quando tencionam diferenciar um conceito do outro. Ou seja, o facto de certos acrónimos serem formados com a letra inicial de cada um dos elementos da extensão, como acontece com a sigla, leva a que algumas pessoas confundam ambos os conceitos.

É importante ainda fazer referência ao facto de a <sigla> e o <acrónimo> ocorrem tanto na oralidade como na escrita. Não pensamos, no entanto, que estas características

são essenciais na definição de ambos os conceitos, pelo que, quando apresentarmos estas definições no modelo de dicionário terminológico, a ser desenvolvido no último capítulo, a referida informação virá em nota.

Por outro lado, os dois conceitos possuem características essenciais diferenciadas que os distinguem um do outro, designadamente, o modo de formação. Cada uma das iniciais da <sigla> corresponde a cada um dos elementos que constituem a sua extensão, enquanto o <acrónimo> tem na sua formação reduzida sequência de letras iniciais de cada um dos elementos da extensão (cf. figuras 2 e 3). A <sigla> é lida letra a letra ao passo que o <acrónimo> é lido de forma silábica, como se de uma unidade lexical simples se tratasse (cf. figuras 2 e 3).

A figura 2, a seguir apresentada, reflecte as características essenciais do conceito <sigla>, ou seja, aquelas características que permitem distingui-lo de um conceito subordinado pertencente ao mesmo sistema conceptual.



Figura 2- Elementos constituintes de uma sigla

A figura 3, por seu lado, espelha as características fundamentais do conceito <acrónimo>, o que permite distingui-lo do conceito representado na figura 2.

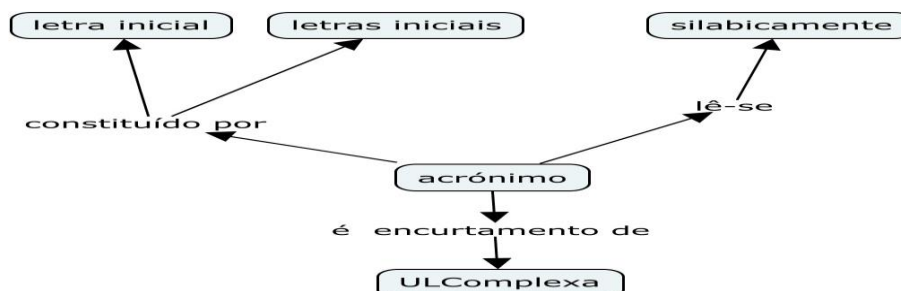


Figura 3- Elementos constituintes de um acrónimo

Para concluirmos a abordagem em torno dos conceitos subordinados representados nas figuras 2 e 3, podemos afirmar que “letra inicial” e “leitura letra a letra”, bem como “letras iniciais” e “leitura silábica” são características essenciais dos conceitos de <sigla> e <acrónimo>, respectivamente, que permitem distinguir um conceito do outro.

Por outro lado, como dissemos, as definições dos conceitos de sigla e de acrónimo, na literatura disponível na actualidade, demonstram que os teóricos nem sempre têm a mesma aceção destes dois fenómenos. Deste modo, vamos apresentar, em síntese, o ponto de vista que muitos autores têm destes tipos de redução.

Autores	Ponto de vista sobre o conceito de sigla e de acrónimo
Capó & Veiga (1997), Lázaro Carreter (1990), Pinto (1998 a, 1998 b)	Não explicitam a distinção dos dois conceitos
Bastons & Font (2001), Calvet (1980), Gehénot (1990), Xavier e Mateus (1992),etc.,	Consideram o acrónimo como uma unidade de redução lexical independente da sigla pelo modo de pronúnciação
Alvar & Miró (1983), Cabré (1993), Cardero (2002),Casado Velarde (1985), Guilbert (1975), Debove (1983), etc.	Consideram o acrónimo como uma unidade de redução lexical independente da sigla pelo modo de formação
Galisson e Coste(1983), Candel(1991), Abreu (1997), Dubois (1994), Rodríguez González (1988),Dicionário da Academia das Ciências(2002)	Autores que consideram o acrónimo como um tipo de sigla

Quadro 6 - Conceito de sigla e de acrónimo na perspectiva de vários autores (Adaptado de Ortiz, 2010 e Duarte Martins, 2004)

Outrossim, sobre este assunto, no dia 11 de Julho deste ano, falámos com a Professora Catedrática Teresa Lino, especialista em Lexicologia, para quem o que determina a diferença entre sigla e acrónimo é o modo de formação e não a pronúncia, concordando com o terceiro grupo de autores.

Assim, para Lino (2015) a redução EDA (Estação de Desenvolvimento Agrário) é uma sigla por ser formada pela letra inicial de cada elemento da extensão, sendo que ela não tem em conta a leitura. Cefojor é considerado um acrónimo, uma vez que houve uma truncção, ou seja, uma “suppression d’une syllabe ou d’un groupe syllabique à la fin d’un mot” (Neveau, 2015: 360) de cada um dos elementos que constituem a sua extensão, Centro de Formação de Jornalistas.

Consideramos EDA e Cefojor são acrónimos, porque, apesar de terem formações diferentes, são lidas de forma silábica. Por conseguinte, para nós é importante que, num processo de redução qualquer, se tenha em conta, tal como afirma Duarte Martins (2004: 31) o modo de formação e a pronúncia.

Pensamos, desta maneira, estar em condições para a apresentação e análise da definição de <sigla> do **M1** na secção a seguir.

3.4.1. Análise das definições de sigla apresentadas pelo M1

O M1 apresenta duas definições para o conceito de <sigla> que mostramos a seguir:

1ª definição : “As siglas são uma forma de abreviar certas palavras, formando-se com a letra inicial ou grupo de letras iniciais das palavras que compõem, por exemplo, o título de algumas organizações e empresas. As siglas podem pronunciar-se letra a letra ou como qualquer outra palavra (pronúncia silábica). As letras que compõem as siglas podem surgir separadas ou não por ponto. Ex.: ONU, UEA, MPLA” (bloco informativo do **M1**)

2ª definição: “Representação gráfica dos fonemas iniciais das palavras, separadas ou não por um ponto de abreviatura, e que funcionam como autênticas palavras. Ex.: O.N.U, T.A.G, S.O.S” (Glossário de Termos Literários e Linguístico do **M1**)

Com base nestas definições do conceito de <sigla>, vamos, de acordo com 13 critérios dos 18 elaborados por Undolo (2012: 46), verificar ou identificar a existência ou não de problemas definitórios em relação à redacção aconselhada no trabalho em Terminologia.

Assim quanto às duas definições, podemos, tendo em conta os critérios enunciados, afirmar o seguinte:

1. As duas definições cumprem com o procedimento do uso da forma afirmativa pelo facto de não se verificar nelas negação.
2. Usa-se no texto da primeira definição o termo que está a ser definido; já na segunda definição este aspecto não acontece. Com isso, podemos concluir que a primeira definição, quanto a este critério não cumpre, mas a segunda está conforme.
3. Usa-se o artigo definido na primeira definição “ As siglas são...”, já na segunda não se usa o artigo, mas começa-se a definição com um nome “representação”. Não havendo, portanto, um cumprimento do uso do artigo definido na primeira definição, mas já a segunda cumpre com tal critério.
4. Começam-se as definições com maiúscula “ As siglas são...”; “ Representação gráfica”, não cumprindo, portanto, com o critério segundo o qual as entradas devem manter-se com letras minúsculas, incluindo a primeira letra no início da definição.
5. Não há explicitação da fonte da definição nos dois casos.
6. A primeira definição cumpre, de forma parcial, com o critério segundo o qual o conceito deve conter o que é necessário para ser definido, designadamente as características essenciais que nos vão permitir distinguir um conceito dos outros, pelo facto de contemplar a seguinte característica “as siglas podem pronunciar-se letra a letra...”. Esta característica vai permitir distinguir o conceito de <sigla> do conceito de acrónimo. Assim, em alguns casos, a <sigla> e o <acrónimo> podem apresentar características comuns, tais como a letra inicial e apresentar características diferentes, tais como a pronúncia. A definição do **M1**, por exemplo, faz menção às características do conceito de <acrónimo> e <abreviatura>, “... formando-se com grupo de letras iniciais das palavras...” e do conceito de <acrónimo> “...as siglas podem pronunciar-se (...) como qualquer outra palavra (pronúncia silábica)”. A segunda definição, por seu lado, reflecte as características essenciais do acrónimo e da abreviatura, tal como “...fonemas iniciais das palavras”.
7. A primeira definição começa com uma forma verbal e não com o conceito superordenado, contradizendo, desta forma, a ideia segundo a qual uma definição deve começar com um elemento que indica o conceito superordenado. A forma

verbal com a qual a definição começa não nos indicia o conceito genérico de <sigla>, que, em nosso entender, deve ser <redução> visto que, tanto a <sigla> como o <acrónimo>, por partilharem características, são conceitos subordinados de um mesmo conceito superordenado, que é redução, como se pode ver na figura 1.

A segunda definição, por seu lado, não faz referência ao conceito superordenado, pois começa deste modo “representação gráfica”. A representação gráfica, a nosso ver, não é um conceito superordenado pois reflecte apenas a dimensão verbal escrita.

8. As duas definições apresentam características de outros conceitos: acrónimo e abreviatura (cf. ponto 6). Conceitos estes que partilham características com a <sigla>. Portanto, as duas definições não satisfazem ao critério segundo o qual a definição não deve conter características que, logicamente, pertencem a um conceito superordenado ou subordinado.
9. Há informações que podem ser consideradas enciclopédicas. Por exemplo, na 1.^a definição, “...o título de algumas organizações e empresas”, “as letras que compõem as siglas podem surgir separadas ou não por ponto” e na 2.^a definição, “...separadas ou não por um ponto de abreviatura, e que funcionam como autênticas palavras”.
10. A formulação da primeira definição não está correcta. A <sigla> designa um conceito e exprime-se em língua como de um nome se tratasse. A <sigla> funciona em discurso como se de um nome se tratasse e dá conta do resultado de um processo, não de um processo em si. Ora, a definição começa com forma verbal “As siglas são uma forma de abreviar certas palavras...”, ou seja, descreve um processo. Já a segunda definição obedece à forma gramatical relativa ao termo a definir por se ter começado com “representação”, embora não seja a unidade lexical adequada por não se tratar do conceito genérico ou superordenado. E a propósito da “representação gráfica” fica-se com a ideia de que a sigla, para as autoras do **M1**, só é usada na escrita.
11. As duas definições só reflectem, parcialmente, o sistema conceptual ao qual pertence o *definiendum* porque não permitem a distinção do conceito de sigla no seio de outros conceitos do domínio (cf. figuras 2 e 3).
12. Nas duas definições usa-se o ponto final. Tendo em conta que o material que constitui o *corpus* de análise ser usado em contexto de ensino e aprendizagem,

como é evidente, pensamos ser normal que o uso da pontuação forte seja um facto, já que o próprio professor sabe que as frases declarativas afirmativas são fechadas com um ponto final.

13. A primeira definição não cumpre com o critério segundo o qual se deva elaborar uma definição numa só frase, isto é, mediante uma única oração gramatical, por se verificar nela mais de duas orações gramaticais. A segunda definição, por seu turno, cumpre com este critério.

É importante outrossim fazer menção ao uso do ponto de separação na formação das siglas. Quanto a este aspecto, as duas definições demonstram que (i) “as letras que compõem as siglas podem surgir separadas ou não por ponto” (1.^a definição) e (ii) “separadas ou não por um ponto de abreviatura” (2.^a definição).

Desta forma, os pontos de separação não se constatarem nas reduções da primeira definição (ONU, UEA, MPLA), já na segunda definição, todas as reduções têm um ponto de separação (O.N.U, T.A.G, S.O.S).

Embora a <sigla> seja mais permeável à introdução de pontos de separação dada a sua pronúncia letra a letra, a tendência é o seu desaparecimento total, tal como afirma Duarte Martins (2014: 15).

Em relação à redução O.N.U (ver 2.^a definição), segundo Duarte Martins (2014:15), “inicialmente, começou por se utilizar com pontos de separação”, passando pela ausência dos pontos de separação (ver 1.^a definição) até à sua apresentação apenas com maiúscula inicial: Onu.

O **M1** apresenta a redução Onu de forma diferente, apesar de ter sido usada como exemplo para a mesma definição. Assim, no primeiro exemplo (O.N.U), podemos afirmar que estamos diante de uma <sigla>, apesar de, como dissemos, haver uma tendência para o desaparecimento dos pontos de separação, no segundo caso (ONU), estamos diante de um exemplo que nos remete para o conceito <acrónimo> (cf. figura 3).

Portanto, como hoje em dia já praticamente não se usam pontos de separação em reduções, consideramos ONU como um acrónimo até porque a leitura é silábica.

Em relação à redução T.A.G, pensamos que se trata da redução da transportadora aérea do nosso país, embora mal grafada. Portanto, seria TAAG.

Deste modo, em função da análise que fizemos em torno das definições do conceito de <sigla>, identificámos nas definições problemas vários, sobretudo ao nível do conteúdo consubstanciados em definições que nos remetem para outros conceitos e que contêm informações acessórias.

Podemos assim concluir que as definições apresentadas pelo **M1** não cumprem, regra geral, com alguns dos critérios para a redacção da definição em Terminologia.

Deste modo, vamos sugerir a reformulação da definição de sigla, pelo facto de não satisfazer os objectivos para os quais foram criadas (cf. Silva, 2014: 146). A mesma vai ser feita tendo em conta a noção da definição em compreensão.

3.4.2. Proposta de reformulação do conceito de sigla

Uma vez já identificado o conceito a definir, o conceito genérico e as características essenciais aquando da abordagem do conceito <sigla> (cf. figura 2), propomos a seguinte reformulação:

sigla- redução de cada um dos elementos constituintes da unidade lexical complexa na sua letra inicial, cuja leitura é letra a letra

Para elucidar a definição ora apresentada, apresentamos o seguinte exemplo:

TPA – Televisão Pública de Angola

Como se pode constatar na nossa proposta, o conceito superordenado é <redução>, neste caso, podemos afirmar que existe uma relação hierárquica genérica-específica entre os conceitos <redução> e <sigla>.

Assim, a <redução> é o conceito superordenado ou genérico do conceito <sigla>. Por sua vez, <sigla> é conceito subordinado ou específico de <redução>, sendo que na definição do conceito <sigla>, o conceito superordenado ou genérico deve aparecer, como já representámos na figura 2, assim como no ponto sobre análise da definição de <sigla>.

Por fim, as definições de <sigla> do **M1** apresentam informações acessórias, pelo que vamos colocá-las em nota na ficha terminológica 2, no capítulo a seguir, em que o objectivo é apresentar um modelo de dicionário de termos da Lexicologia e áreas afins.

CAPÍTULO IV: PROPOSTA DE UM MODELO DE DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO

Para o modelo de dicionário terminológico que pretendemos elaborar, propomos o título de “Dicionário de Termos da Lexicologia, Morfologia Lexical, Semântica Lexical e Lexicografia”.

4.1. Conceito de dicionário terminológico

O dicionário terminológico é um tipo de dicionário que, segundo Xavier & Mateus (1992: 128), apresenta [as informações] terminológicas relativas a um ou vários domínios. O mesmo, de acordo com Lino (1989: 43), “é um testemunho da evolução cultural, da evolução das ciências e das técnicas.”

O dicionário terminológico é elaborado para um determinado grupo de utilizadores da língua especializada. É nesta perspectiva que criamos um modelo de dicionário para atender a classe de professores de Língua Portuguesa no contexto do ensino angolano, de forma a facilitar a sua actividade, contribuindo para que eles se apropriem dos termos e estabilizem os conceitos, que se reflectirão na sua prática docente.

Assim, por existirem lacunas no que toca à presença de termos e de definições no *corpus* de análise, vamos propor definições que irão permitir ao professor estabilizar o conceito e, assim, explicá-lo ao aluno de forma mais consistente.

Pensamos, portanto, colocar à disposição do nosso público-alvo um dicionário em papel, apesar de, no momento da sua concepção, a informação estar em suporte electrónico. Esse suporte electrónico é uma base de dados organizada por fichas terminológicas que apresentamos mais adiante, com vista à passagem desse suporte para o papel.

4.2. Estrutura do Dicionário Terminológico

O nosso dicionário terminológico obedece à macro- e microestruturas que serão desenvolvidas a seguir.

4.2.1. Macroestrutura

A macroestrutura é a organização geral de um dicionário (cf. Lino, 1991:210).

Deste modo, a macroestrutura do modelo de dicionário aqui proposto vai ser constituído por uma introdução, pelos artigos lexicográficos, bibliografia das fontes e, por último, os mapas conceptuais.

Na introdução do dicionário, pretendemos apresentar ao público-alvo as características da obra: objectivos, metodologia adoptada, formato da microestrutura, informações sobre as áreas a serem tratadas na obra.

Os artigos lexicográficos têm o propósito de fornecer um conjunto de informações de carácter terminológico atinentes a um termo que corresponde à entrada lexicográfica.

Depois de apresentar a bibliografia das fontes consultadas para elaboração das fichas terminológicas, teremos uma secção que irá conter os mapas conceptuais que serviram de base à elaboração das definições. Nas fichas terminológicas será contida uma indicação sempre que o mapa correspondente estiver acessível.

No ponto a seguir, vamos desenvolver os elementos da microestrutura.

4.2.2. Microestrutura

A microestrutura é a organização dos dados lexicológicos ou terminológicos contidos num artigo de um dicionário (Lino, 1991:212). Assim, a microestrutura deste modelo de dicionário vai ser organizado com propósito de fornecer informação terminológica relativamente a um termo que constará no campo entrada.

A microestrutura deste modelo de dicionário é constituída pelo seguinte formato: entrada; domínio; definição; fonte da definição; exemplos; contexto; fonte do contexto; termos sinónimos; termos relacionados; nota; fonte da nota.

Passamos a explicar o tipo de informação que constará em cada um dos campos que perfazem a microestrutura de modelo de dicionário:

Entrada – campo onde introduziremos o termo. Este é apresentado no singular e com letra minúscula, salvo se convencionalmente ou conceptualmente exigir-se o contrário.

Como referimos acima, a informação contida em alguns dos artigos lexicográficos foi estruturada com a ajuda de mapas conceptuais que serão disponibilizados no fim do dicionário.

Domínio – corresponde a uma área científica, uma esfera do saber à qual pertence o termo.

Definição – será apresentada uma definição.

Fonte da definição – local de onde foi extraída a definição ou que nos permitiu criar uma definição nova.

Exemplos – elementos que nos permitem exemplificar o uso do termo.

Contexto – fragmento textual onde ocorre o exemplo apresentado.

Fonte do Contexto – local de onde foi extraído o contexto.

Termos sinónimos – termo que designa o mesmo conceito que aquele que está colocado na entrada.

Termos relacionados – termos que se encontram no mesmo sistema conceptual e cuja consulta poderá ser imprescindível para melhor compreensão dos mesmos.

Nota – informação a acrescentar sobre o termo em entrada ou o conceito definido

Fonte da nota – local onde foi extraído a nota.

Uma vez propostos os campos da microestrutura, que pensamos serem os mais adequados aos nossos propósitos, estamos em condições de passar ao preenchimento da ficha.

Em seguida, apresentamos duas fichas preenchidas, uma para a entrada «acrónimo» e outra para a «sigla».

Ficha terminológica da entrada <acrónimo>

Entrada	acrónimo
Domínio	Lexicologia
Definição	sequência de letra inicial ou letras iniciais de cada um dos elementos da unidade lexical complexa, cuja leitura é silábica à semelhança de uma unidade lexical simples
Fonte da definição	redacção nossa
Exemplos	EDA, CEFOJOR

Contexto	1	A Estação de Desenvolvimento Agrário (EDA) do município de Ambaca, província do Cuanza Norte, encontram-se actualmente empenhada na criação de viveiros comunitários virados à produção de hortícolas, a serem distribuídos aos camponeses da circunscrição no quadro da segunda época da campanha agrícola.
	2	Cefojor inaugura sala para amantes de cinema. Luanda - O auditório do Centro de Formação de Jornalistas (Cefojor) conta oficialmente a partir de hoje (quarta-feira) com um novo equipamento profissional para a projecção de filmes, num ecrã de três por quatro metros, que deverá privilegiar a exibição de obras nacionais e internacionais.
Fonte do contexto	1	Agência Angola Press (Portal Angop), 13 de Abril de 2015, Secção Economia
	2	Angop, 15 Dezembro de 2010, Secção Lazer e Cultura
Termos sinónimos		
Termos relacionados		sigla, amálgama, vocábulo-mala
Nota		Os acrónimos podem ocorrer na oralidade e na escrita. As palavras funcionais raramente entram na sua constituição. Por outro lado, os acrónimos apresentam traços comuns à amálgama, sendo, portanto, formados por composição, razão por que Guilbert (1975), o considera como mot-valise, mot-portemanteau, mot –centaure, definindo-o como « nom formé par les syllabes de l’extrémité des composants ».
Fonte da nota		Duarte Martins (2004); Guilbert (1975)

Quadro 7- Ficha terminológica 1- termo acrónimo

Ficha terminológica da entrada <sigla>

Entrada	sigla
Domínio	Lexicologia
Definição	<i>redução de cada um dos elementos constituintes da unidade lexical complexa na sua letra inicial, cuja leitura é letra a letra</i>
Fonte da definição	redacção nossa

Exemplos	RCA
Contexto	Papa visita RCA e Uganda em Novembro O Papa Francisco vai visitar a República Centro-Africana (RCA) e o Uganda, de 27 a 29 de Novembro, na sua primeira viagem a África. A informação foi publicada no ‘site’ da prefeitura da casa pontifícia do Vaticano. Na República Centro-Africana, a viagem vai decorrer antes da mudança de Presidente e no Uganda por ocasião do 50.º aniversário da canonização de 22 jovens mártires por Paulo VI em 1984, na primeira visita de um papa a África.
Fonte do contexto	www.rna.ao . Acesso: 20 Jun. 2015.
Termos sinónimos	
Termos relacionados	acrónimo
Nota	As siglas podem ser usadas quer na oralidade, quer na escrita. As palavras funcionais raramente entram na sua constituição. Para este caso, temos o exemplo da sigla TSF, cuja palavra funcional entra na sua constituição: Telefonia Sem Fio. As siglas fazem referência a várias áreas da realidade social, tais como: partidos e organizações políticas (PRS- Partido de Renovação Social); comunicação social (RNA- Rádio Nacional de Angola), bancos (BPC-Banco de Poupança e Crédito); empresas (BP- British Petroleum); geografia (SP-São Paulo); telecomunicações (PCS-Personal Communications Service); bolsa de valores (OPV-Oferta Pública de Venda); informática (WWW-World Wide Web); finanças (IRC-Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Colectivas), etc. Em muitos contextos, podemos encontrar siglas com símbolos, aquelas que co-ocorrem com símbolos, como o traço de união (-), o & comercial, a barra diagonal (/), o ponto usado na linguagem informática, associado a empresas que actuam nessas mesmas áreas, os números e ainda o cifrão \$. Ex.: FTSE-100 (Financial Times Stock Exchange 100) I&D (Investigação e Desenvolvimento)
Fonte da nota	Duarte Martins (2004)

Quadro 8- Ficha terminológica 2- termo sigla

Pensamos que com estas fichas o professor poderá, caso se materialize esse projecto de elaboração de dicionário, ter mais uma ferramenta de trabalho, o que vai facilitar significativamente a preparação das suas aulas, por consequência, essa boa preparação é sinónimo seguramente de um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e eficiente.

CONCLUSÃO

Ao longo desta investigação, procurámos identificar os termos e definições ligadas à Lexicologia, Morfologia Lexical, Semântica Lexical e Lexicografia em programas e manuais escolares do 2.º CESH, bem como do Subsistema da Formação de Professores do 1º. CES.

Assim, tendo constatado ausência de termos que, de certo modo, podem contribuir para a formação linguística do professor e verificado que a definição de sigla não cumpria com os critérios para a redacção de uma definição terminológica, organizámos a terminologia das áreas supra citadas, por meio da inclusão de termos cujo contexto de ensino impõe, do agrupamento de conceitos em campos conceptuais e sua organização em sistemas conceptuais, com vista a reformulação do conceito de sigla, bem como por meio da apresentação de um modelo de dicionário de termos ligados às áreas analisadas.

Pensamos que, a partir deste dicionário, o professor poderá retirar aqueles termos cuja explicitação em contexto de ensino obriga.

Esta sistematização foi feita de acordo com alguns documentos usados no contexto de ensino de Portugal, nomeadamente GPP, DTL e TLEBS, com o propósito de estabilizar o conhecimento do professor a esse nível no contexto angolano, já que os manuais e algumas gramáticas usadas em Angola apresentam insuficiências a propósito.

Assim, pudemos constatar a presença de termos ligados às áreas estudadas no *corpus* de análise, apesar de faltarem outros que consideramos como importantes para a formação linguística do professor.

Por outro lado, notámos que só os manuais da 10.ª e 11.ª é que têm termos das áreas analisadas, embora nem todos os termos presentes nos manuais estejam contemplados nos programas e vice-versa.

Identificámos também nos manuais problemas concernentes à clareza das definições e à falta de exemplificações, dificultando tanto o professor como o aluno.

É importante ainda referir que o nosso *corpus* de referência não cumpriu na íntegra com a sua função de modelo na medida em que dele não conseguimos retirar uma definição adequada para o conceito de <sigla>.

Deste modo, em função do que se constatou ao longo do trabalho, podemos retirar algumas conclusões:

(i) Deve haver uma articulação entre programas e manuais. Como assevera Pinto (2003: 5) “programas e manuais deveriam coincidir quer nos conteúdos seleccionados, quer na sua apresentação, quer ainda nas formas como pretendem que sejam transmitidos/apropriados pelos professores e alunos.”

(ii) Os programas e os manuais escolares devem privilegiar de facto os termos em estudo como elementos a transmitir e a adquirir.

(iii) Ter em mente que a terminologia sugerida pode ser vista como elemento de estabilização do conhecimento, como afirma Castro (1998: 167) “partilhar uma terminologia permite que professores e alunos possam utilizar o mesmo [termo] inequívoco e não ambíguo para se referirem aos mesmos conceitos (...)”, bem como, segundo Vieira (ibid.), “ser relevante numa perspectiva de transdisciplinaridade, uma vez que o domínio de uma nomenclatura comum na disciplina de Português se repercutirá positivamente no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras”. Ou ainda como afirmam Martinho e Costa (1990: 136) “o uso da nomenclatura gramatical [permite] (...) ao professor desambiguar conceitos e clarificar com rigor factos de língua.”

(iv) Necessidade de revisão dos manuais escolares no que toca à elaboração das definições.

(v) Criação de um comité técnico da área da Lexicologia e áreas afins para que, por meio das propostas avançadas neste trabalho, se possa elaborar a terminologia da Lexicologia e áreas afins e, posteriormente, proporcionar sessões de formação aos professores para terem acesso a essa terminologia.

Apesar disso, pensamos ter contribuído, de certa forma, para a formação linguística do professor de Língua Portuguesa, a quem também se destina o dicionário terminológico que pretendemos elaborar.

Para terminar, gostávamos de reconhecer as nossas limitações, de vária índole, em relação à elaboração deste trabalho, esperando ainda assim que possamos contribuir para que as instituições que regem o Sistema de Ensino em Angola repensem a problemática do ensino do Português, apostando com veemência na formação linguística dos professores. Outrossim, seria proveitoso se as instituições do Ensino Superior – sobretudo o ISCED – e o Ministério da Educação estabelecessem um convénio no sentido de estas instituições de Ensino Superior passarem trimestralmente a reciclarem os professores de

Português em matéria linguística (sobretudo na área da Lexicologia) para que o ensino de uma forma geral em Angola ganhe contornos positivos.

BIBLIOGRAFIA

1. ENSINO DA LÍNGUA, LINGUISTÍSTICA, LEXICOLOGIA E TERMINOLOGIA

Abreu, J. M. (1997). “*Las siglas y los acrónimos en el lenguaje técnico*”. In Actas III Simpósio Iberoamericano de Terminología, Barcelona: IULA, Servei de Lengua Catalana, pp. 19-27,

Alves, I. (2007). *Neologismo: criação lexical*. 3.ed. São Paulo: Ática.

Barros, L. (2002). “*Proposta de homogeneização da terminologia designativa das obras lexicográficas e terminográficas*”. In Margarita Correia (ILTEC/FLUL/SILEX) (org.). Terminologia, Desenvolvimento e Identidade Nacional, VI Simpósio Ibero-Americano de Terminologia. Lisboa: Edições Colibri/ILTEC.

Barros, L. (2004). *Curso Básico de Terminologia*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Bastons, C. & Font J.V. (2001). *Guía práctica de la lengua castellana*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Bauer, L. (2003). *Introducing Linguistic Morphology*. Second edition. Edinburgh: University Press.

Biderman, M.T. (2001). “*Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas*”. In Ana Maria Pinto Pires Oliveira & Aparecida Negri Isquardo (org). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande/MS: Editora UFMS.

Cabré, T. (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.

Cabré, T. (1999). *La terminologia, representación y comunicación*. Barcelona: IULA

Caetano, M. do C. (2003). *A Formação de Palavras em Gramáticas Históricas do Português. Análise de Algumas Correlações Sufixais*. Dissertação de Doutorado em Linguística, especialidade de Morfologia. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa Morfologia.

Calvet, J. L. (1980). *Les sigles*. París: Presses Universitaires de France.

Capó J. & Veiga, M. (1997). *Abreviacions*. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.

Cardero, A. M. (2002). “*Las terminologías y los procesos de acortamiento: abreviaturas, acrónimos, iniciales y siglas. Algunas puntualizaciones*”. In Actas del VIII Simpósio Iberoamericano de Terminología. Cartagena de Indias.

Cardoso, A.P.O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.

Casado, V. M. (1985). *Tendencias en el léxico español actual*. Madrid: Coloquio

Casteleiro, J.M. (1989). “*Formar professores de língua portuguesa: com que linguística?*”. In Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português (Actas). 1.^a edição. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério da Educação,

Castro, R. & Sousa. M.L. D. (1986). “*O Ensino da Gramática no Ensino Secundário: Problemas e perspectivas*”. In Direcção da Associação Portuguesa de Linguística (org.). Actas do II Encontro da Associação Portuguesa de Linguística Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Associação Portuguesa de Linguística, pp.158-165.

Castro, R.V.de (1998). “*Terminologias Linguísticas na Escolaridade Básica e Secundária: Objectivos, conteúdos e modos de constituição*”. In Maria Antónia Mota e Rita Marquilhas (org.). Actas do VIII encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (vol.I). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp.161-172.

Castro, R. V. de (1999). “*Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares*”. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Castro, R. V. de (2001). “*A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: Condições, princípios, efeitos*”. In Fernanda Irene Fonseca et al (org.). A Linguística na Formação do Professor de Português. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp.201-223.

Conceição C. M. (2004). “*Concepts et dénominations: reformulations et description lexicographique d'apprentissage*”. Ela. Vocabulaire de spécialité et lexicographie d'apprentissage en langues-cultures étrangères et maternelles. 135, Paris: Éditeur Klincksieck, pp. 371-380

Costa, J. (2006). “*Terminologia Linguística*”. In Revista Visão de 16 de Novembro de 2006. Consultado em Outubro de 2014 em <http://www.ciberduvidas.pt/controversias.php?rid=414>.

Costa, R. & Silva, R. (2006). *Guião, Metodologia para a Investigação Aplicada em Terminologia*. Universidade Nova de Lisboa.

Costa, T. (2013). *Os Empréstimos das Línguas Bantu no Português Falado em Angola: um estudo lexicológico da variante angolana*, 1ª. edição.

Costa, R. (1993). *Terminologia da Economia Monetária – relações conceptuais e semânticas numa sistemática terminológica e lexicográfica*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Costa, R. (2001a). *Pressupostos Teóricos e metodológicos para a extracção automática de unidades terminológicas multilexémicas*. Dissertação de Doutoramento em Linguística, especialidade de Lexicologia e Terminologia. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Costa, R. (2001b). “*O termo como veículo de especificidades conceptuais e semânticas*”. Polifonia, nº 4. Lisboa: Colibri.

Contente, M. (2008). *Terminocriatividade, Sinonímia e Equivalência Interlinguística em Medicina*, Lisboa: Edições Colibri/Universidade Nova de Lisboa.

Couto, S. L. do (2003). *A Definição Terminológica – Problemas teóricos e práticos encontrados na construção de um glossário no domínio da Corrosão*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Charlier, F. D. (1981). *Comment s’initier à la Linguistique?* Paris: Librairie Larousse. (Trad.port.de João Andrade Peres. Bases de análise linguística. Coimbra: Livraria Almedina, 1975).

Chicuna, A. (2014). *Portuguesismos nas Línguas Bantu. Para um Dicionário Português –Kiyombe*. Lisboa: Edições Colibri.

Duarte Martins, S. (2004). *O Comportamento das Siglas e dos Acrónimos em Textos de Economia*, Dissertação de Mestrado em Lexicologia, Lexicografia- Terminologia, Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Duarte Martins, S. (2014a). O impacto da globalização na criação de siglas e acrónimos, CLUNL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Duarte Martins, S. (2014b). *L'impact de la globalisation dans la création de sigles et acronymes*. In Isabelle Oliveira (org.) Terminologie, traduction et rédaction technique des ponts entre le français et le portugais, hommage au professeur Armelle Le Bars. Paris: Lambert –Lucas, pp 247-266.

Faria, I.H & Correia. M. (1996). “*Os Dicionários que Temos e os que Devíamos Ter*”. In Isabel Hub Faria e Margarita Correia (org.). Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, vol. II dicionários, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp.13-26.

Figueiredo, E. B. (2011). *O Desenvolvimento da Competência Lexical*. Algumas notas sobre o ensino-aprendizagem do léxico no ensino secundário. In Português, língua e ensino. 1.^a edição, Porto: U. Porto Editorial.

Gehénot, D. (1990). “*Siglomanía: una aproximación al problema*”. Terminologie et Traduction,(2: 103-135).Luxemburgo: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*, Paris: Larousse.

Henriques, C.H. (2010). *A Nomenclatura Gramatical Brasileira fez cinquenta anos: e daí?* In Lúcia Barros e Aparecida Isquendo (org.). O Léxico em foco: múltiplos olhares .São Paulo: Cultura Académica, pp.109-126.

Humbley, J. (2004). “*La réception de l'œuvre d'Eugen Wüster dans le pays de langue française*”. In Cahier du C.I.E.L.

Lehmann, A. et Berthet, F. M. (2000). *Introduction à la lexicologie: Sémantique et Morphologie*. Paris: Édition Nathan.

Leal. S.M. (2012). *O Português no Ensino Secundário: transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.

Lino, T. (1979). “*Importância de uma Lexicologia Contrastiva*”. In Letras Soltas 1. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa,

Lino, T. (1989). “*Língua Portuguesa, língua das ciências e das técnicas: neologia científica e técnica e lexicografia*”. In Actas do Colóquio Internacional «Língua Portuguesa- que futuro?». Lisboa: Sociedade da Língua Portuguesa.

Lino, T. (1991). “*Um Projecto em Terminodidáctica*”. Actas da Reunião do Projecto ERCI-Empresas Reunidas em Consórcios Internacionais- Lisboa: Universidade Aberta (Programa Língua –V).

Lino, T. (1996). “*Neologia, terminologia e novas tecnologias*”. Congresso Internacional sobre o Português. Actas, vol. II. Org. Inês Duarte e Isabel Leiria. Lisboa: Colibri, pp. 23-32.

Lino, T. (2003). *Mots et Lexiculture, hommage à Robert Galisson*. Paris : Champion.

Martinho, A. M & Costa, M. A. (1990). “*Questões Linguísticas na Formação de Professores de Português*”. In Direcção da Associação Portuguesa de Linguística (org.), Actas do V Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp.135-144.

Mateus, M. H. (1985). “*Terminologia Linguística*”. In Direcção da Associação Portuguesa de Linguística (org.), Actas do V Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp.1-4.

Miguel, M. H. (2001). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Editorial Nzila.

Menezes, A. (2010). “*Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola. Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*”. In <http://isced.ed.ao/assets/290/Azancot%20de%20Menezes>.

Mudiambo, Q. (2014). *Estudos Linguísticos sobre a Lexicologia e a Lexicografia de A aprendizagem (aplicados) ao Ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: edições Colibri.

Neto, C. G. (2009). “*O Perfil Linguístico e Comunicativo dos Alunos da Escola de Formação de Professores “Garcia Neto”*”. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, especialidade Metodologia do Ensino do Português LE/ L2. Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Nzau, D. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola. Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Dissertação de Doutoramento em Letras. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

- Oliveira, A. M. P. & Isquendo, A. N. (org.) (2001). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. IV. Campo Grande/MS: Editora UFMS.
- Ortiz, J. (2010). “*Hacia una revisión del concepto de siglación*”. In Panace, vol. XI, nº 31, primer semestre. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Peres, J. A. (2006a). “*Elementos para uma crítica científica da terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)*”. Consultado em <http://jperes.no.sapo.pt/> em Novembro de 2014.
- Peres, J. A (2006b). “*Para um debate aberto sobre o ensino do Português*”. Consultado em <http://jperes.no.sapo.pt/> em Novembro de 2014.
- Peres, J. A (2007). “*Para uma revisão da TLEBS revista*”. In Caderno Actual do jornal Expresso de 24 de Novembro de 2007. Consultado em <http://jperes.no.sapo.pt/> em Novembro de 2014.
- Pinto, M.O. (2003). “*Estatuto e Funções do Manual Escolar*”. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Pinto, C. (2012). *Sinonímia, Polissemia, Homonímia em Manuais, Gramáticas e Dicionários Escolares- para o Desenvolvimento da Competência Lexical*. Dissertação de Doutoramento em Linguística, especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.
- Quivuna, M. (2014). *Lexicologia Aplicada ao Ensino do Léxico em Português Língua não Materna*. Lisboa: Edições Colibri.
- Remígio, AR et al (2006). *Terminologia e representação do conhecimento: uma proposta de posicionamento e delimitação conceptual das ciências da nutrição*. In Alimentação Humana-revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Nutrição e Alimentação (SPCNA), vol.12, nº 3, pp. 85-92.
- Rey-Debove, J. (1971). *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. La Haye. Paris: Mouton.
- Rey-Debove, J (1998). *La Linguistique du signe- une aproche sémiotique du langage*. Paris: Armand Colin.
- Rodríguez, G. F. (1988). “*The proliferation and use of acronym derivatives: conditioning factors*”. In Cahiers de Lexicologie n.º 52. Paris: Didier Erudition, pp.65-82.

Rondeau, G. (1984). *Introduction à la Terminologie*. 2.^a édition. Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur.

Sablayrolles, J-F. (2010). “*Néologisme homonymique, néologisme polysémique et evolution de sens. Pour une restriction de la néologie sémantique*”. In Ieda Maria Alves. (org.), *Neologia e Neologismos em Diferentes Perspectivas*. São Paulo: Paulistana, pp. 83-100.

Sakukuma, A. (2012). *Análise Crítica do Programa da Reforma Educativa para o Ensino do Português LS na 7^a classe em Angola*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua segunda /Língua Estrangeira. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Silva, R. (2014). *Gestão de terminologia pela Qualidade- processos de validação*. Dissertação de Doutoramento em Linguística, especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa.

Vidigal, L. (1994). “*Leitura e manuais escolares em Portugal na 1.^a metade do século XX. Intercompreensão*”. Santarém: Escola Superior de Educação.

Vézina, R. et ali. (2009). “*La Rédaction de Définitions Terminologiques*”. In http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/terminologie/redaction_def_terminologiques_2009.pdf (acedido a 3 de Julho de 2015).

Villalva, A. (1998). “*Respostas da Morfologia a Perguntas dos Terminólogos*”. In Mateus e Correia (coord.), *Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos*, cursos da Arrábida, n^o4 Publicações Europa- América, pp.75-94.

2. DICIONÁRIOS E GRAMÁTICAS

Academia das Ciências de Lisboa (2000), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2 vols.

Alvar, M. & Miró, A. (1983). *Diccionario de siglas y abreviaturas*. Madrid: Alhambra.

Álvarez, R. Xove, X. (2002). *Gramática da Lingua Galega*. Editorial Galaxia, S.A.

Azeredo, O.M. et al (2014). *Da Comunicação à Expressão- Gramática Prática de Português*, 3^o. Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Raiz Editora.

Bechara, E. (2001). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37^a ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

- Borregana, A. (2003). *Gramática-Língua Portuguesa*. Coleção Universal. Luanda: Texto Editores.
- Candel, D. (1991), *Dictionnaire de Sigles. Domaines Économiques et Sociaux*, Paris: Maison du Dictionnaire.
- Cunha, C. e Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Sixth edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dubois, J., et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Galisson, R. e D. Coste (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Lázaro, C. (1990). *Diccionario de términos filológicos*, Madrid: Gredos.
- Neveu, F. (2015). *Dictionnaire des sciences du langage*, 2 édition revue et augmentée. Paris: Armand Colin.
- Pinto, C. (1998a). *Gramática de Português*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pinto, C.. (1998b). *Novo Prontuário Ortográfico*. Lisboa: Plátano Editora.
- Quemada, B. (1967). *Les dictionnaires du français moderne (1539-1863). Etude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*. Paris: Didier.
- Rey-Debove, J. (1983). *Le Robert Méthodique- dictionnaire méthodique du français actuel*. Paris: Le Robert.
- Rey, A. & Rey- Debove, J. (1984). *Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Ribeiro, et al. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.
- Riegel, M. et al. (1994). *Grammaire Méthodique du Français*. 1^a édition. Paris: Presses Universitaires de France (puf).
- Traill, E. et al. (2005). *Dicionário Básico de Linguística*. Primeira edição. México: Universidade Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigações Filológicas.

Villalva, A. (2003a). “*Estrutura Morfológica básica*”. In Mateus M. et al Gramática da Língua Portuguesa, (pp.917-938), 6a edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Villalva, A. (2003b). “*Formação de Palavras: afixação*”. In Mateus M. et al Gramática da Língua Portuguesa, (pp.939-967), 6a edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Villalva, A. (2003c). “*Formação de Palavras: composição*”. In Mateus M. et al Gramática da Língua Portuguesa, (pp.969-983), 6a edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Xavier, F e Mateus, M. (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Vol. II. Lisboa: Edições Cosmos. Associação Portuguesa de Linguística. Instituto de Linguística Teórica e computacional.

3. DOCUMENTOS

Chivela, D. L e Nsiangengo, P. (2004). *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação, República de Angola.

Chivela, D. L e Nsiangengo, P (2013) *Currículo do 2º. Ciclo do Ensino Secundário Geral*. Luanda: editora Moderna.

Diário da República de Angola: Órgão Oficial da República de Angola, de Segunda-feira, 31 de Dezembro de 2001, I Série-N.º 65.

ISO 1087- 1:2000- *Travaux terminologiques. Vocabulaire*. Partie 1: Théorie et application. ISO.

Ministério da Educação -*Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola* (2011), in <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=705> (acessível em Julho de 2014)

NF ISO 704:2009 – *Travail terminologique – Principes et méthodes*. AFNOR.

Revisão da terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. (2007). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/revisao_TLEBS.doc em Julho de 2014

4. SÍTIOS NA INTERNET

www.prof2000.pt/users/primavera/ (Portaria n.º 1488/2004)

<http://www.min-edu.pt/np3/169> (Portaria nº 476/2007)

APÊNDICE - PROPOSTA DE INCLUSÃO DE TERMOS LIGADOS À LEXICOLOGIA E ÁREAS AFINS

TERMO	CLASSIFICAÇÃO
acrografia	Lexicologia
acrônimo	Lexicologia
afixação	Morfologia Lexical
amálgama	Morfologia Lexical
antonímia contraditória, não –graduável ou complementar	Semântica lexical
antonímia contrária	Semântica lexical
antonímia conversa	Semântica lexical
antroponímia	Lexicologia
artigo lexicográfico	Lexicografia
base nominal	Morfologia Lexical
base adjectival	Morfologia Lexical
base verbal	Morfologia Lexical
braquigrafia	Lexicologia
campo conceptual	Semântica lexical
campo temático	Lexicologia
campo lexicossemântico	Lexicologia
campo morfossemântico	Lexicologia

confixação	Morfologia Lexical
composicionalidade	Morfologia Lexical
composição morfológica	Morfologia Lexical
composto morfológico coordenado	Morfologia Lexical
composto morfológico subordinado	Morfologia Lexical
composição morfossintáctica	Morfologia Lexical
composto morfossintáctico coordenado	Morfologia lexical
composto morfossintáctico subordinado	Morfologia lexical
constituente morfológico	Morfologia lexical
classe temática nominal	Morfologia
classe temática adjectival	Morfologia lexical
dicionário	Lexicologia
dicionário de aprendizagem	Lexicologia
dicionário enciclopédico	Lexicografia
dicionário de língua	Lexicografia
dicionário etimológico	Lexicografia
empréstimo intralinguístico	Lexicologia
empréstimo interlinguístico	Lexicologia
empréstimo externo	Lexicologia
entrada	Lexicologia
expressão idiomática	Lexicologia

expressão lexicalizada	
extensão semântica	Semântica lexical
formante morfossemântico	Morfologia lexical
índice temático	Morfologia Lexical
infixo	Morfologia Lexical
interfixo	Morfologia Lexical
lema	Lexicologia
lexicologia	Lexicologia
lexicografia	Lexicologia
lexicalização	Morfologia Lexical
léxico	Lexicologia
léxico geral	Lexicologia
léxico corrente	Lexicologia
lexicultura	Lexicologia
lexicossemântica	Semântica lexical
metalexicografia	Lexicografia
monossemia	Semântica lexical
mapa conceitual	Lexicologia
morfologia lexical	Lexicologia
neologismo de forma ou formal	Lexicologia
neologismo semântico ou de sentido	Lexicologia

nomenclatura	Lexicografia
palavra composicional	Morfologia Lexical
prefixo derivacional	Morfologia Lexical
prefixo modificador	Morfologia Lexical
palavra	Termo geral
palavra simples	Morfologia
Palavra complexa	Morfologia
palavra lexicalizada	Morfologia Lexical
palavra de carga cultural partilhada	Semântica Lexical
pragmática lexicultural	Semântica Lexical
prefixação	Morfologia Lexical
radical adjectival	Morfologia Lexical
radical adverbial	Morfologia Lexical
radical nominal	Morfologia Lexical
radical verbal	Morfologia Lexical
redobro ou reduplicação	Lexicologia
redução	Lexicologia
símbolo	Terminologia
sinonímia total	Semântica Lexical
sinonímia parcial	Semântica Lexical
sufixação	Morfologia Lexical

sufixo derivacional	Morfologia Lexical
sufixo modificador	Morfologia Lexical
sufixo de flexão	Morfologia Lexical
tema	Morfologia Lexical
tema adverbial	Morfologia Lexical
tema nominal	Morfologia Lexical
tema verbal	Morfologia Lexical
toponímia	Lexicologia
traço semântico	Semântica Lexical
truncção/ truncamento	Morfologia Lexical
unidade lexical	Lexicologia
unidade lexical simples	Lexicologia
unidade lexical complexa	Lexicologia
vocabulário	Lexicologia
vocabulário científico	Lexicologia
vocabulário comum	Lexicologia
vocabulário corrente	Lexicologia
vocabulário de base	Lexicologia
vocabulário de especialidade	Lexicologia
vocabulário fundamental	Lexicologia
vocabulário técnico	Lexicologia

vocabulário técnico-científico	Lexicologia
vocabulário tecnológico	Lexicologia
vocabulo	Lexicologia
vocabulo- mala	Lexicologia
vogal de ligação	Morfologia Lexical
vogal temática	Morfologia Lexical