



HAL
open science

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E TRADUÇÃO

Entrevista com a Professora Doutora Liliane Santos

Liliane Santos, Eneile Santos Saraiva, Rodrigo Fábio, Jeane Nunes da Penha

► **To cite this version:**

Liliane Santos, Eneile Santos Saraiva, Rodrigo Fábio, Jeane Nunes da Penha. O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E TRADUÇÃO Entrevista com a Professora Doutora Liliane Santos. Diadorim - Revista científica do programa de pos-graduação em letras vernáculas, 2021, 23 (1), pp.44-56. 10.35520/diadorim.2021.v23n1a41164 . halshs-03649284

HAL Id: halshs-03649284

<https://shs.hal.science/halshs-03649284>

Submitted on 22 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA:
REFLEXÕES SOBRE ENSINO E TRADUÇÃO**
Entrevista com a Professora Doutora *Liliane Santos*

**PORTUGUESE AS A NON-MATERNAL LANGUAGE:
REFLECTIONS ON TEACHING AND TRANSLATION**
Interview with Dr. *Liliane Santos*

*Liliane Santos*¹

*Eneile Santos Saraiva*²

Fábio Rodrigo Gomes da Costa

Jeane Nunes da Penha

RESUMO:

Liliane Santos é coordenadora do Mestrado de Português da Universidade de Lille (França). Aqui a professora responde a questões a respeito do ensino de língua portuguesa e de suas variedades, bem como da área de tradução. Nas respostas à nossa entrevista, Liliane Santos trata de: linguagem como espaço de enunciação e interação, variedades do Português, motivações de aprendizes do Português como língua não materna, fraseologismos na tradução, contribuição de tecnologias de informação e comunicação, bem como de iniciativas de trabalho coletivo, ao processo de ensino-aprendizagem de português como língua não materna. Assim, temos a oportunidade de conhecer alguns dos trabalhos desenvolvidos por ela com estudantes franceses, franco-brasileiros, franco-portugueses, brasileiros e portugueses na Universidade de Lille, como a produção de uma gramática da língua portuguesa de base enunciativa.

PALAVRAS-CHAVE: Português e variedades; Língua Não-Materna; Processo ensino-aprendizagem; Tradução; TIC.

1 A pesquisadora entrevistada, Professora Doutora *Liliane Santos* (liliane.santos@univ-lille.fr), é coordenadora do Mestrado de Português da Université de Lille (França), sendo também coordenadora do polo regional Lille Nord de France, do CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), além de ser tradutora-intérprete juramentada pelo Tribunal de Recursos de Douai.

2 *Eneile Santos Saraiva* (eneilesaraiva@letras.ufrj.br), *Fábio Rodrigo Gomes da Costa* (faborodrigogc@letras.ufrj.br) e *Jeane Nunes da Penha* (jeane.nunes@letras.ufrj.br) – os entrevistadores – são pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Todos são membros do Projeto PREDICAR (Formação e expressão de predicados e predicções: estabilidade, variação e mudança construcional – <https://projeto-predicar.wixsite.com/predicar>), coordenado pela Professora Doutora *Marcia dos Santos Machado Vieira*.



ABSTRACT

Liliane Santos is the head of Postgraduate Portuguese Studies at University of Lille (France). Here the Professor answers questions about teaching the Portuguese language and its varieties, as well as the area of translation. In the responses to our interview, Liliane Santos deals with: language as a space for enunciation and interaction, varieties of Portuguese, motivations of learners of Portuguese as a non-native language, phraseology in translation, the contribution of information and communication technologies, as well as initiatives of collective work, to the teaching-learning process of Portuguese as a non-native language. Thus, we have the opportunity to learn about some of the works developed by her with French, French-Brazilian, French-Portuguese, Brazilian and Portuguese students at the University of Lille, such as the production of an enunciative grammar of the Portuguese language.

KEYWORDS: Portuguese and its varieties; Non native language; Teaching-Learning Process; Translation; TIC.

Questão 1

Professora Liliane Santos, poderia falar-nos brevemente de seu perfil de interesses de investigação e articulação de pesquisa(s)?

Penso poder dizer que os meus interesses de pesquisa se articulam em torno de um certo número de noções e conceitos, entre os quais destaco os seguintes:

- *interação*, ou, nos termos de Koch (1995, p. 13, sublinhado pela autora), “a visão da linguagem como ação *intersubjetiva*”, a qual “deriva de dois grandes polos³: de um lado, a *Teoria da Enunciação*; de outro lado, a *Teoria dos Atos de Fala*”;
- *uso linguístico*, ou *língua em uso*, isto é, a utilização de formas e estruturas linguísticas em situação;
- *enunciação*, que entendo na sua definição clássica, de Benveniste (1974, p. 82), como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”⁴.

Sem entrar em longas considerações sobre esses elementos – o que escaparia aos limites desta entrevista –, posso dizer que o que reúne os meus interesses de pesquisa é a ideia de que a linguagem é um instrumento de comunicação ou de interação e, mais especificamente, a ideia de que, nas palavras de Allwood (2007, p. 2), “o objetivo central da pesquisa linguística [é] descrever, compreender e explicar a interação linguística, e mais especialmente a comunicação direta, em face-a-face e multimodal, assim como os fatores que condicionam essa interação”⁵.

3 Nas citações de originais em língua portuguesa publicados antes de 2009, adaptei as regras de acentuação e de ortografia às do Acordo Ortográfico de 1990 (ver BRASIL, 2009).

4 Ou, no texto original, “cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d’utilisation” (BENVENISTE, 1974, p. 82).

5 Minha tradução de “the central goal of linguistic investigation will be to describe, understand and explain linguistic interaction, especially face-to-face, direct, multimodal communication and the factors that condition such interaction”.

De fato, desde a minha dissertação de mestrado (SANTOS, 1990) – meu primeiro trabalho acadêmico de fôlego –, as minhas pesquisas têm como ponto de partida o entendimento de que sem interação não há linguagem, isto é, como apontado por Diessel (2017, p. 2), que “as funções comunicativas da linguagem deixam uma marca na estrutura linguística”, ao mesmo tempo em que “há evidências de que (...) certos tipos de sentenças, padrões sintáticos e determinados itens como os demonstrativos são motivados por processos interativos de uso linguístico⁶”.

Assim, quer se trate de estudar a didática do ensino ou da aprendizagem do Português (como língua materna ou não materna), os usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino/Aprendizagem de Português, ou aspectos específicos da descrição do português que interessem à tradução, os marcadores discursivos e (de um modo mais geral) a pragmática dos atos de fala, tenho sempre como pano de fundo a questão de saber – (mal) parafraseando um título clássico – *o que fazemos quando falamos* (ver Austin, 1962).

Questão 2

Quais são os desafios de se ensinar português como língua não materna e quais são os caminhos para fazer a ponte entre as diversas variedades/variantes da língua portuguesa em práticas de ensino?

Antes de começar a responder a essa questão, devo dizer que somente posso falar de um ponto de vista pessoal e particular, sem nenhuma intenção de que as minhas considerações tenham valor universal.

Na minha experiência, o maior desafio do ensino de Português para não nativos reside em dois elementos principais, intimamente interligados. O primeiro é o nosso parco conhecimento do funcionamento da língua portuguesa, que, na minha opinião, deriva da escassez de descrições sobre a língua. Se, quando ensinamos Português para falantes nativos, temos tendência a considerar não ser necessário descrever o funcionamento da língua porque podemos contar com a intuição e o conhecimento dos falantes, o mesmo não ocorre quando trabalhamos com um público que não conhece a língua que ensinamos. Assim, apesar de termos uma produção acadêmica extremamente abundante no campo da linguística do português, penso que nos faltam, principalmente, descrições cujo objetivo seja o ensino da língua para estrangeiros, pois a maior parte dessa produção permanece num nível teórico. Evidentemente, a descrição e a discussão de teorias linguísticas são extremamente relevantes e pertinentes – e, mais do que isso, constituem um passo fundamental, sem o qual a descrição linguística com objetivos didáticos e pedagógicos é impossível. Acredito, no entanto, que nos falta dar o passo seguinte, isto é, passar de uma descrição com objetivos teóricos a uma descrição com objetivos didáticos

6 Minha tradução de “the communicative functions of language have left an imprint on linguistic structure. There is evidence that the existence of particular sentence types, word order patterns, and certain kinds of expressions such as demonstratives are motivated by interactive processes of language use”.

e pedagógicos. Em termos práticos, isso significa que nós, professores, acabamos por nos tornar pesquisadores: para podermos apresentar, explicar e “ensinar”⁷ a nossa língua, devemos compreender – para podermos explicitar – as nossas intuições e o nosso conhecimento sobre o seu funcionamento.

O outro lado da moeda do desafio do ensino de Português para não nativos encontra-se na escassez de materiais didáticos específicos, que, do meu ponto de vista, não é somente uma consequência da escassez de descrições didáticas; trata-se também, acredito, do fato de que muitas vezes os materiais didáticos utilizados para o ensino de Português para não nativos baseiam-se e/ou reproduzem os materiais utilizados para o ensino de Português para locutores nativos – o que, como disse acima, não me parece realizável. Nesse caso também, nós, professores, devemos nos tornar pesquisadores. Essa situação, no entanto, começou a mudar, graças a diferentes iniciativas, tanto de professores individuais como de instituições⁸.

Com relação aos possíveis caminhos para construir pontes entre as diferentes variantes da língua portuguesa, penso que as palavras-chave são *respeito* e *abertura*: respeito para com os alunos, para com os demais falantes da língua portuguesa e para com si próprio; *abertura* para acolher as variantes diferentes da nossa, para não nos vermos como “proprietários” da língua e para ter (e manter) um real interesse por todas as diferentes formas de expressão da língua portuguesa e considerá-las como legítimas. De um ponto de vista prático, isso significa, por exemplo, que, no nosso dia a dia como professores, pedimos a ajuda de colegas que são nativos de outros países e que consultamos os alunos que falam uma variante diferente da nossa.

Questão 3

As tecnologias da informação e comunicação, atualmente, têm grande destaque na comunicação global. Em sua opinião, de que maneira elas têm contribuído para o ensino de línguas?

Na minha opinião – e na minha experiência – uma das principais contribuições das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) para o ensino de línguas foi a possibilidade de tornar a língua *concreta* para os alunos que se encontram no estrangeiro. Poder assistir a vídeos, filmes e a todos os tipos de programas, poder ouvir locutores nativos e com eles interagir a todo momento, por exemplo, trazem oportunidades de contato com a língua que não existiam quando essas tecnologias não estavam disponíveis para um grande número de pessoas. Se um aprendiz estiver interessado, poderá viver experiências muito próximas das que viveria em situações de imersão linguística, sem ter que sair

7 “Ensinar” entre aspas porque, do meu ponto de vista, a competência linguística não se ensina: aprende-se.

8 A fim de evitar cometer injustiças (ao eventualmente deixar de citar iniciativas importantes), não darei indicações.

do seu país. Nesse sentido, as TIC proporcionam oportunidades de aprendizagem que, antes, estavam reservadas a um pequeno número de privilegiados – sem nos esquecermos que, ao permitirem que cada aluno trabalhe ao seu próprio ritmo e de acordo com os seus interesses, as TIC são sinônimo de *autonomia* na aprendizagem, o que, do meu ponto de vista, constitui um fator importante para o sucesso na aquisição de competências na língua que aprendemos.

Questão 4

Qual é a importância do tratamento da tradução dentro das instituições acadêmicas? Há diferença no que diz respeito à língua de partida ou à língua de chegada em jogo? Como a tradução é encarada em cursos de Letras e Linguística na França, em termos, por exemplo, da relação com outras áreas do saber, com documentos de certas práticas/rotinas discursivas?

Em primeiro lugar, devo dizer que não me sinto inteiramente capacitada ou à vontade para responder a essa questão. Se tenho um verdadeiro interesse na área da tradução, também é verdade que não tenho formação na área, e que me tornei tradutora mais devido ao fato de viver no estrangeiro. Assim, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista didático, o meu interesse concentra-se mais em questões *práticas*, como por exemplo, as estratégias de tradução e como se aprende a traduzir.

De modo semelhante, o meu conhecimento sobre o tratamento da tradução nas instituições acadêmicas abarca, no máximo, o país em que trabalho: não me sinto competente para fazer comparações entre as instituições francesas e as de outros países – inclusive as brasileiras.

Isto posto, posso falar um pouco sobre o ensino da tradução na França. No nível universitário, a tradução (francês-língua de estudo, língua de estudo-francês) é disciplina obrigatória nas graduações e em muitos mestrados em Línguas Estrangeiras (LE), não fazendo parte do currículo da graduação ou do mestrado em Francês ou em Linguística. Aqueles que quiserem seguir carreira como tradutores profissionais terão mais chances de concretizar o seu projeto se se inscreverem num mestrado especializado (profissionalizante) ou numa escola de formação de tradutores e intérpretes (o que somente pode ser feito depois da graduação). Essa opção pelo ensino obrigatório da tradução nos cursos de LE vem de uma longa tradição francesa que remonta ao método de ensino de línguas dito “Gramática-Tradução” (GT, também conhecido por “método tradicional”)⁹.

⁹ De acordo com Leffa (1988), utilizado inicialmente para o ensino de latim, focalizando a língua escrita e tendo por objetivo ensinar os alunos a ler, principalmente, textos religiosos e literários, o método GT é o que vigorou por mais tempo na história do ensino de línguas.

A ideia nos cursos de LE, na França – sobretudo na graduação – é de uma “especialização progressiva”. No caso da tradução, isso significa que se começa por aprender a traduzir textos simples e genéricos e é somente a partir de um certo ponto que são introduzidos textos mais específicos à formação (por exemplo, textos literários no caso de uma habilitação que conduza ao ensino ou à pesquisa e textos jornalísticos ou da atualidade no caso de uma habilitação profissionalizante). O diálogo com outras áreas de saber vai com mais frequência ocorrer no mestrado, no doutorado ou numa formação especializada. Por outro lado, o trabalho de tradução de rotinas conversacionais pode ser feito já desde os primeiros momentos, se entendemos por “rotinas conversacionais” os atos de fala complexos tais como agradecer, cumprimentar ou pedir desculpas, ou seja, atos de fala que podem ser cumpridos no dia a dia.

Questão 5

De que maneira, durante o processo de tradução, é possível lidar com construções que não possuem correspondente na língua de origem ou língua de chegada como, por exemplo, expressões idiomáticas, fraseologismos?

Essa é uma questão que me tem interessado desde já há algum tempo (ver SANTOS, 2011a, 2017, 2020). Mas, se me permitem, penso que é difícil considerar que as unidades fraseológicas (UF) “não têm correspondente na língua de origem” – ou de chegada. As línguas românicas, por exemplo, compartilham um certo número de UF que vêm de uma longa tradição latina e que pertencem, portanto, ao que poderíamos chamar de “velho fundo cultural”.

Para responder a essa pergunta, eu diria que, do meu ponto de vista, para traduzir expressões idiomáticas, provérbios e outros tipos de fraseologismos, um conjunto de elementos deve ser levado em consideração:

- a) a situação de enunciação,
- b) as condições de utilização,
- c) os objetivos da tradução¹⁰,
- d) a modalidade (oral/escrita),
- e) o registro (formal, informal, vulgar, obsceno),
- f) as diferentes combinações possíveis entre modalidade e registro e,
- g) para o Português, a variante (brasileira, europeia etc.).

¹⁰ A esse respeito, ver a questão de Privat (1998, p. 285): “Por que querer traduzir um provérbio numa língua X por um provérbio numa língua Y?” (minha tradução de “Pourquoi veut-on traduire un proverbe dans une langue X en un proverbe dans une langue Y?”).

Assim, acredito que seria possível agrupar as UF em quatro categorias:

a) as UF “idênticas”, isto é, que são utilizadas nas mesmas situações e sob as mesmas condições, com as mesmas imagens;

b) as UF “parafraseáveis”, quer dizer, as que são utilizadas nas mesmas situações e sob as mesmas condições, mas com imagens diferentes;

c) as UF “compreensíveis”, que são aquelas que não têm correspondente nas mesmas situações, mas que podem ser traduzidas ou adaptadas;

d) as UF “intraduzíveis”, ou aquelas que não têm correspondente nas mesmas situações e que, por isso, devem ser traduzidas literalmente, adaptadas e/ou explicadas.

Isso não significa, no entanto, que essas categorias sejam estanques: existem casos em que mais de uma solução é possível. E é aí que entram em cena a experiência do tradutor e o seu conhecimento das suas línguas e culturas de trabalho, assim como do texto e do público ao qual se dirige. Na minha opinião, então, a questão que se coloca o tradutor não é exatamente “o que significa tal UF?”, mas, antes “em que situações tal ou tal UF é utilizada?”: é a resposta a essa questão que vai guiar o tradutor nas suas escolhas.

Penso, além disso, ser importante ressaltar que dizer que a tradução das UF deve basear-se na análise das situações e das condições de utilização, significa dizer, com Cadiot (2004, p. 6) que “a ideia central [é a] de que o sentido das palavras se confunde, num nível essencial, com a sua utilização”¹¹.

Questão 6

Nas disciplinas de ensino de português (língua não materna) há muita adesão de estudantes franceses? Qual é a principal motivação para aprender o nosso idioma ou nossa variedade dele? Quais são as associações mais frequentes entre o Português brasileiro e imagens socioculturais? Há estereótipos de que natureza? Em que medida é diferente quando se trata de Português Europeu ou outra variedade do Português?

Na minha universidade, como em muitas outras universidades francesas, temos dois públicos distintos. Por um lado, os alunos que estão inscritos num dos dois diplomas de Português¹² (essencialmente na graduação e no mestrado) e os alunos de outros diplomas, para

11 Minha tradução de “l’idée centrale [est] que le sens des mots se confond à un niveau essentiel avec leur utilisation”.

12 As universidades francesas oferecem dois diplomas ou duas habilitações em LE: uma habilitação em *Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais* (LLCER) e uma habilitação em *Línguas Estrangeiras Aplicadas* (LEA). Em geral, os inscritos na primeira formação destinam-se ao ensino e/ou à pesquisa, enquanto os inscritos na segunda têm como projeto uma inserção mais rápida no mercado de trabalho (como tradutores, por exemplo, ou guias turísticos, ou numa carreira em comércio internacional).

os quais o Português é uma disciplina optativa¹³. É lícito dizer, portanto, que as motivações desses dois grupos variam bastante, o mesmo ocorrendo no interior de cada um dos grupos. Em trabalho recente, Gusmão Vasconcelos (2020) identificou três grandes categorias de motivações entre os alunos da Universidade de Lille, que não se excluem necessariamente e podem se superpor: (i) pessoais e afetivas (majoritariamente por parte de alunos que têm alguma relação com a diáspora portuguesa, bastante presente na região norte da França), (ii) profissionais (seja relacionadas a um projeto profissional específico ou como parte de um projeto profissional centrado na língua espanhola e no qual o português ocupa o lugar de “língua auxiliar”) e (iii) culturais e turísticas (geralmente, por parte dos alunos de outros diplomas, que escolheram o Português como disciplina optativa).

Os dados recolhidos por Gusmão Vasconcelos também mostram uma ligeira preferência pelo Português do Brasil (PB): 39% dos alunos que responderam ao seu questionário indicaram preferir o PB, enquanto 30% disseram preferir o Português Europeu (PE). Esses dados, no entanto, devem ser nuançados pelo fato de que, entre os alunos que têm um domínio mais avançado da língua portuguesa, 42% indicaram preferir o PB e outros 42% indicaram preferir o PE.

A mesma autora observou que as imagens associadas ao Brasil incluem

[a] enumeração de atrativos nacionais, de estereótipos (“pessoas que sabem se divertir”, “gente espontânea”, “exótico”, “a beleza das pessoas”, “povo esperançoso e alegre”) e “referências à “diversidade”, à “informalidade”, à “violência”, ao nível de vida bastante marcado pela desigualdade social e ao “atual presidente brasileiro” (...), “ao Carnaval e às favelas” (p. 60).

Com relação a Portugal,

mais de 90% das respostas traziam valores positivos, indo desde atrativos nacionais, expoentes da literatura portuguesa, maneiras de ser dos habitantes, identidade europeia, os grandes descobrimentos marítimos até a identidade portuguesa. Apenas três informantes enunciaram posicionamentos negativos, relacionados à “exploração”, à “dificuldade de entendimento do sotaque” e uma ponta de ressentimento em virtude de uma competição de futebol que terminou mal para a França (p. 59).

Nos dois casos, “a menção de que existe um parentesco entre brasileiros e portugueses é (...) assumida (“antigas colônias”, “países irmãos” e “primos dos portugueses”)” (p. 60).

Os dados mostram ainda menções a outras variedades do Português, especialmente ao Português de Angola, mas de maneira marginal.

13 Desde a implantação do *Tratado de Bolonha* (que criou o Espaço Europeu do Ensino Superior) na França, a partir de 2006, os currículos dos cursos universitários de todas as áreas preveem a inscrição numa LE.

Questão 7

Professora Liliane Santos, poderia destacar quais são as principais dificuldades (morfológicas, sintáticas, fonéticas) apresentadas pelos estudantes de português (língua não materna)?

Inicialmente, queria indicar que vou restringir a minha resposta aos aprendizes franceses – tendo em vista que, mesmo se tenho trabalhado, ao longo da minha carreira, com locutores de diferentes línguas, não me sinto capacitada para falar sobre os aprendizes de Português Língua Não Materna (PLNM) de um modo geral.

Do ponto de vista fonético, são três as maiores dificuldades entre as consoantes: (i) a produção da vibrante simples alveolar: palavras como *caro, fera, agora, vidro, frente* (ii) a produção da lateral palatal: palavras como *velho* ou *milhar*, além de distinções entre pares do tipo *óleos* e *olhos*, e (iii) a produção de certas consoantes em final de sílaba ou de palavra, como a nasal, quando se escreve com *-m* e a fricativa alveolar (o que dificulta a produção da maioria dos plurais). Com relação às vogais, distingo dois pontos de grande dificuldade: (i) os ditongos, principalmente os decrescentes – como em *leite, Paula, deu* e (ii) todas as paroxítonas e proparoxítonas. Essas dificuldades vêm, sem dúvida, do fato de que se trata de elementos inexistentes no sistema fonético-fonológico da língua francesa, o que obriga à aprendizagem de novos gestos articulatórios.

No plano morfológico, é a conjugação verbal que apresenta dificuldades maiores para os falantes de francês: a distinção entre certas formas verbais, como por exemplo, na 3ª pessoa do plural, entre o presente e o imperativo ou o subjuntivo dos verbos da 1ª conjugação, por um lado e da 2ª e 3ª conjugação, por outro (*cantam* x *cantem*, por uma parte, e *bebem* x *bebam/ partem* x *partam*, por outra).

Com relação à sintaxe – e talvez devesse dizer morfossintaxe –, eu diria que a maior dificuldade diz respeito às preposições – quando utilizar ou não, que preposição utilizar. Mas para qual aprendiz de uma LE as preposições não constituem uma dificuldade importante?

Além disso, parece-me importante assinalar que, ao chegar à universidade, muitos dos alunos franceses já estudaram espanhol durante muitos anos: a língua espanhola pode, em muitos casos, aparecer como um elemento perturbador da aprendizagem, ao menos nos momentos iniciais¹⁴.

Na minha experiência, contudo, a grande dificuldade no aprendizado de uma LE – e, aqui, refiro-me não somente aos meus alunos e ex-alunos, mas também à minha própria experiência como aprendiz de ao menos duas LE – está ligada ao **uso** da língua, ou seja, passar da produção de frases gramaticais à produção de enunciados pragmaticamente adequados, o que significa adquirir uma competência autônoma na língua que se aprende.

14 Ver, a esse respeito, Nogueira François (2014, 2016) e Nogueira & Santos (2018).

Questão 8

Como surgiu a ideia de construir uma gramática comunicativa da língua portuguesa? Quais as principais diferenças entre a gramática comunicativa e a gramática de usos? Quais são as suas principais bases de trabalho? E em que medida ela tem sido mobilizada e/ou bem-sucedida nas práticas de ensino?

A ideia da elaboração de uma gramática comunicativa da língua portuguesa tem uma origem bastante precisa. Por ocasião do I SIMELP, em São Paulo, em 2008¹⁵, ocorreu uma reunião entre os coordenadores de simpósios, à qual fui convidada. Essa reunião tinha por objetivo lançar as bases para o projeto *A Língua Portuguesa no Mundo*, que visava à elaboração de obras de referência sobre a língua portuguesa. Entre outros colegas, estava presente o Prof. Ruben Rodrigues, à época Leitor do Instituto Camões na Universidade de Helsinque (Finlândia) e de quem, infelizmente, já não tenho notícias há muito tempo. O Prof. Ruben Rodrigues foi o primeiro a falar, nessa reunião, da necessidade de elaborarmos uma gramática de base comunicativa para o ensino-aprendizagem do Português por estrangeiros. Tendo em vista o meu interesse pelo tema, já na época¹⁶, sugeri que constituíssemos um grupo de trabalho, com outros colegas interessados. O Prof. Thomas Johnen, da Westsächsische Hochschule Zwickau (Alemanha), integrou o projeto a partir de 2011, por ocasião do III SIMELP, em Macau¹⁷: desde então, temos trabalhado juntos.

Com o tempo, o escopo do projeto passou da elaboração de uma gramática comunicativa à elaboração de uma gramática de base enunciativa (ver, por exemplo, JOHNEN & SANTOS, 2019 e SANTOS, 2016) – embora não tenhamos perdido de vista o objetivo de elaborar uma descrição do funcionamento do português que tenha como público-alvo os aprendizes estrangeiros. E é esse, precisamente, o ponto fundamental da distinção entre a gramática de usos e a gramática de base enunciativa (também chamada, algumas vezes, “gramática da enunciação”). Como indicado em trabalho anterior (SANTOS, 2011b, p. 720),

Não se trata (...) do que se convencionou chamar, no Brasil, “gramática de usos”: o trabalho de Neves (2000), exemplo mais acabado desta outra acepção, é uma gramática descritiva, de nível universitário, que utiliza (...) metalinguagem e técnicas de análise vindas das teorias linguísticas de orientação funcionalista mais recentes. Tal gramática não tem, portanto, como finalidade, *ensinar a comunicar* em português – que é o objetivo (primeiro e) último de uma gramática comunicativa.

15 Para o I SIMELP, ver <http://simelp.fflch.usp.br/i-simelp-sao-paulo-brasil> (consultado em 10 de janeiro de 2021).

16 Além do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (ver CONSELHO DA EUROPA, 2001), também usava como referência a *Gramática Comunicativa do Espanhol*, de Matte Bon (1995a, 1995b).

17 Para o III SIMELP, ver <http://simelp.fflch.usp.br/iii-simelp-macau-china> (consultado em 10 de janeiro de 2021).

Na elaboração de uma gramática de base enunciativa, a principal ferramenta de trabalho é a descrição dos processos enunciativos, por meio da descrição dos atos de fala, das fórmulas rituais e das rotinas conversacionais.

Do meu ponto de vista e na minha experiência, essa abordagem do ensino de LE traz resultados bastante satisfatórios, pois tenho visto alunos que desenvolvem as suas competências muito mais rapidamente do que o fazem com os métodos tradicionais. Evidentemente, não atribuo essa rapidez na aquisição do PLNM unicamente à abordagem utilizada em aula, já que não posso negligenciar, por exemplo, os fatores citados mais acima, sobre o uso das TIC e a situação de “quase imersão” que proporcionam aos alunos.

Além disso, para ser bem-sucedida, essa abordagem (como toda outra abordagem, aliás), precisa de um apoio institucional: se a instituição não apoia o professor na escolha dos seus métodos, nenhuma metodologia terá sucesso. Do mesmo modo, o apoio e a adesão do conjunto do corpo docente são essenciais, pois uma das maiores dificuldades que podemos enfrentar enquanto professores de língua encontra-se justamente no fato de termos que desenvolver o nosso trabalho isoladamente.

Queria aproveitar esta última questão para agradecer à Profa. Marcia dos Santos Machado Vieira, da UFRJ e à sua equipe do Projeto PREDICAR (Formação e expressão de predicados e predicções: estabilidade, variação e mudança construcional) – especialmente a Eneile Santos Saraiva, Fábio Rodrigo Gomes da Costa e Jeane Nunes da Penha, pela gentileza do convite para esta entrevista, que muito me honra, assim como pelo respeito com relação ao meu trabalho. Deixo aqui o meu muito obrigada – ao mesmo tempo ritual e sincero.

REFERÊNCIAS

ALLWOOD, J. “Activity Based Studies of Linguistic Interaction”. Gotemburgo (Suécia): *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, 93, p. 1-17, 2007. Disponível em <https://hal-hprints.archives-ouvertes.fr/hprints-00460511/document> (consultado em 10 de janeiro de 2021).

AUSTIN, J. L. *How to do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955* [Edited by James Opie Urmson]. Londres: Oxford University Press-Clarendon Press, 1962.

BENVENISTE, É. “L’appareil formel de l’énonciation”. In *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Seuil, p. 79-88, 1974.

BENVENISTE, É. “O aparelho formal da enunciação”. In *Problemas de linguística geral II*. [Tradução de Marco Antônio Escobar] Campinas: Pontes, p. 81-90. 1989.

BRASIL. *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/182955/Acordo_Ortografico_da_Lingua_Portuguesa.pdf?sequence=8 (consultado em 10 de janeiro de 2021).

CADIOT, P. “Du lexème au proverbe: pour une sémantique anti-représentationnaliste”. Document PDF, 20 páginas, 2004. Disponível em <http://www.formes-symboliques.org/category/publications/page/3/> (consultado em 10 de janeiro de 2021).

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto (Portugal): Edições ASA, 2001.

DIESSEL, H. “Usage-based Linguistics”. In ARONOFF, M. (ed.) *Oxford research encyclopedia of linguistics*. New York: Oxford University Press, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.363> (consultado em 10 de janeiro de 2021).

GUSMÃO VASCONCELOS, L. “Crenças e representações sobre o universo da Língua portuguesa: o exemplo dos alunos de Português da Universidade de Lille (um estudo de caso)”. Dissertação de mestrado (M1). Lille (França): Université de Lille, 2020.

JOHNEN, T.; SANTOS, L. “Grammaire communicative, grammaire de l'énonciation, grammaire de l'interaction et grammaire fonctionnelle: convergences, divergences et applications à l'enseignement du portugais langue non-maternelle”. Comunicação apresentada ao *Colloque de linguistique romane “De la grammaire de la phrase à la grammaire du discours dans les langues romanes”*. Zaragoza (Espanha): Institución Fernando El Católico, 11 e 12 de dezembro, 2019.

KOCH, I. G. V. “Linguagem e ação”. In *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2a ed., p. 13-28, 1995.

LEFFA, V. “Metodologia do ensino de línguas” In BOHN H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Madri: Edelsa (Tomo I), 2a ed., 1995a.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Madri: Edelsa (Tomo II), 2a ed., 1995b.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOGUEIRA, C.; SANTOS, L. (2018) “A utilização de hispanismos como estratégias de comunicação de alunos franceses de Português Língua Não Materna”. In DO AMARAL RIBEIRO, A. (org.) *Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação, descrição*. Campinas (Brasil): Pontes, p. 161-186, 2018.

NOGUEIRA FRANÇOIS, M. C. “L’utilisation des hispanismes comme stratégie d’apprentissage du Portugais Langue Étrangère”. Dissertação de mestrado (M1). Lille (França): Université de Lille, 2014.

NOGUEIRA FRANÇOIS, M. C. “L’influence de l’espagnol sur l’interlangue des apprentis de portugais. Le “portuñol” peut-il être un outil en faveur de l’apprentissage du PLE ?”. Dissertação de mestrado (M2). Lille (França): Université de Lille, 2016.

PRIVAT, M. “À propos de la traduction des proverbes”. *Revista de Filología Románica*, n. 15, p. 281-289, 1998.

SANTOS, L. “*Nem: Negação/Adição/Argumentação*”. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

SANTOS, L. “Algumas reflexões sobre o ensino de tradução: o caso das expressões idiomáticas”. In TEIXEIRA, M.; SILVA, I.; SANTOS, L. (eds.) *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém (Portugal): Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, p. 26-36, 2011a. Disponível em <http://calameo.com/read/0011572884243fe54043b> (consultado em 10 de janeiro de 2021).

SANTOS L. “Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados”. *Estudos Linguísticos* vol. 40, n. 2, p. 715-725, 2011b. Disponível em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1333/876> (consultado em 10 de janeiro de 2021).

SANTOS, L. “Para uma gramática da enunciação em português: os atos de fala”. In DO AMARAL RIBEIRO, A. (org.) *Ensino de Português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: Epublik, p. 105-116, 2016.

SANTOS, L. “Unidades fraseológicas e ensino de línguas estrangeiras: Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas e dos provérbios”. In OSÓRIO, P. (coord.) *Teorias e Usos Linguísticos: Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa (Portugal) : Lidel, p. 247-269, 2017.

SANTOS, L. “Traduire des expressions idiomatiques (et des proverbes) : français, portugais, italien”. In MILLIARESSI, Tatiana (dir.). *La traduction épistémique : entre poésie et prose*. Villeneuve d’Ascq (França): Presses Universitaires du Septentrion, p. 275-297, 2020.