

Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados

(Enseignement de portugais langue étrangère et grammaire communicative: des énoncés grammaticalement corrects aux énoncés idiomatiquement appropriés)

Liliane Santos¹

¹Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 (France) – UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS)

liliane.santos@univ-lille3.fr

Résumé: Bien que dans les dernières décennies les manuels de portugais langue étrangère aient fourni un effort notable dans la prise en compte des résultats de la recherche en linguistique – surtout en ce qui concerne l’authenticité des textes et l’idiomaticité des exemples –, le traitement qu’ils donnent à la grammaire laisse encore beaucoup à désirer, dans la mesure où la description grammaticale traditionnelle du portugais langue maternelle (PLM) reste la base de l’enseignement du portugais langue étrangère. Partant du principe selon lequel “apprendre une langue, c’est apprendre à communiquer” (WILKINS, 1974), nous présenterons une discussion autour des différents éléments théorico-méthodologiques à prendre en compte pour l’élaboration d’une grammaire du portugais langue étrangère (PLE) en accord avec les principes de la grammaire communicative, présentant également le travail du groupe *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*.

Mots-clés: portugais langue étrangère; enseignement-apprentissage; grammaire communicative.

Resumo: Embora, nas últimas décadas, os livros didáticos de português para estrangeiros tenham mostrado um notável esforço na tomada em consideração dos resultados da pesquisa linguística – principalmente no que diz respeito à autenticidade dos textos e à idiomaticidade dos exemplos utilizados –, o tratamento que dão à gramática ainda deixa muito a desejar, na medida em que a descrição gramatical tradicional do português língua materna (PLM) continua a ser a base do ensino do português língua estrangeira. Partindo do princípio de que “aprender uma língua é aprender a comunicar” (WILKINS, 1974), apresentaremos, neste trabalho, uma discussão em torno de diferentes elementos teórico-metodológicos a levar em conta na elaboração de uma gramática do Português língua estrangeira (PLE), de acordo com os princípios da gramática comunicativa, apresentando igualmente o trabalho do grupo *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*.

Palavras-chave: português para estrangeiros; ensino-aprendizagem; gramática comunicativa.

Introdução

Nascido no bojo do projeto *A Língua Portuguesa no Mundo*,¹ o projeto *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa* (GCLP) reúne cinco professores e pesquisadores de três continentes com o objetivo, como o seu nome indica, de elaborar uma gramática

¹ Projeto temático reunindo professores e pesquisadores de universidades de diferentes países, com o objetivo de produzir obras de referência sobre a língua portuguesa, criado a partir do I SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa), realizado entre 1º e 5 de setembro de 2008, organizado pelas Universidades de São Paulo e Cruzeiro do Sul (Brasil) e de Évora (Portugal).

comunicativa do português.² Neste trabalho, apresentaremos esse projeto, principalmente no que diz respeito às suas bases teóricas e metodológicas.

Como indicado em trabalho anterior (SANTOS, 2008), a ideia de elaborar uma gramática comunicativa do português partiu da nossa constatação comum, enquanto professores de Português Língua Não-Materna (ou Português para Falantes de Outras Línguas: língua segunda ou estrangeira), em Portugal, no Brasil, ou em outros países, de que muitas vezes os livros didáticos de [...] [Português para Estrangeiros] ensinam muito mais a “evitar os desvios da norma mais frequentes do que a construir enunciados” (SUSO LOPEZ, 2004, p. 224³). Do nosso ponto de vista, a abordagem comunicativa da gramática é a que permite atingir esse objetivo que consiste em permitir que os alunos aprendam não somente a construir frases gramaticalmente corretas mas, especialmente, enunciados idiomáticamente adequados (cf. HÉDIARD, 1989).

Para situar o conceito de gramática comunicativa (GC) no interior da problemática mais ampla do ensino/aprendizagem de línguas (E/A-L), começaremos por uma discussão a respeito das diferentes concepções de língua atualmente em voga e que são importantes para a sua definição. Esse primeiro ponto permitirá introduzir uma discussão a respeito do conceito de gramática e as suas diferentes acepções – mais uma vez, com foco nos elementos recentes e essenciais para um tal projeto. É só então que introduziremos o conceito de GC, articulando-o em torno da noção de *competência comunicativa*. Em seguida, apresentaremos uma argumentação em favor da elaboração de uma gramática comunicativa do português e, nas nossas considerações finais, destacaremos alguns dos pontos que são objeto de discussão entre os participantes do projeto, assim como o trabalho efetuado até o momento.

Concepção de língua

A fim de situar o conceito de **gramática comunicativa** no bojo da problemática mais abrangente do ensino/aprendizagem de línguas, parece-nos importante discutir Os conceitos teóricos nos quais se baseiam as atuais concepções de língua⁴ têm a sua origem em diferentes disciplinas linguísticas que encontraram um grande desenvolvimento nas últimas décadas: a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática, a teoria da enunciação. Essas disciplinas permitiram a tomada de consciência, nos estudos sobre a língua, da importância da *significação* – e, corolariamente, do fato de que esta é inseparável do seu *contexto de produção* e das relações que os interlocutores entretêm não somente entre si, mas também com a própria língua.

² Profa. Dra. Liliane Santos (Coordenadora), da Université de Lille 3 (França), Prof. Dr. Ruben Rodrigues (Vice Coordenador), da Universidade de Helsinque (Finlândia), Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo (Brasil), Prof. Dr. Roberval Teixeira e Silva, da Universidade de Macau (China), Profa. Dra. Ana Maria de Sousa, membro da Diretoria da Associação de Professores de Português (APP: <http://www.app.pt>) e Diretora da *RevPLE* (<http://www.revple.net>), publicação *on-line* da APP (Portugal). Tendo em vista a situação geográfica dos seus membros, o grupo de pesquisa se reúne e discute virtualmente: seja por meio de videoconferências, seja, principalmente, por meio de uma página *web* especialmente dedicada ao seu trabalho (<http://groups.google.com.br/group/gc-lp>), página esta que também permite o compartilhamento dos documentos utilizados pelo grupo.

³ Essa passagem (assim como todas as demais citações de textos em língua estrangeira) foi por nós traduzida.

⁴ Quer se trate de língua materna (LM), quer se trate de língua estrangeira (LE).

Note-se, ainda, que, de acordo com o ponto de partida teórico, a língua tem sido considerada, a partir do século XX, **quanto à sua natureza**, de diferentes maneiras:⁵

- (i) como um **uso social** determinado por regras que estabelecem o que é apropriado em cada situação (sociolinguística);
- (ii) como um **valor**, ponto de vista de acordo com o qual *falar bem* uma língua (materna ou estrangeira) não apenas confere ao indivíduo reconhecimento e prestígio, mas é também um motor de sucesso profissional⁶ (sociolinguística);
- (iii) como uma **competência individual**, a partir de uma concepção da língua(gem) como uma força viva, que se exprime (e vive) de maneiras diferentes em cada indivíduo, e cujo funcionamento implica o ser na sua totalidade: a sua personalidade, os seus conhecimentos, a sua afetividade, etc. (Humboldt, gerativismo);
- (iv) como um **conjunto de regras formais** inscritas na arquitetura cognitiva dos seres humanos (racionalismo inatista, Chomsky);
- (v) como um **objeto** que pode ser descrito e apreendido sob a forma de um sistema objetivo, independente do sujeito e organizado num sistema de signos que codifica(ram) a experiência humana. Podendo ser decomposto em subsistemas (fonológico, morfológico, sintático, semântico), solidamente unidos entre si, esse sistema constitui um todo cujo funcionamento responde não somente a regras de coerência interna, mas também às convenções sociais que o instituíram (estruturalismo);
- (vi) como o **produto de uma atividade cognitiva** que tem por base as representações e as operações do enunciador (cognitívismo, construtívismo).

Do **ponto de vista das suas funções**, são igualmente várias as concepções de língua. No entanto, a que mais nos interessa aqui⁷ é aquela segundo a qual “é através [da língua] que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 23). Em outras palavras,

a linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1997, p. 24)

Assim, a língua é um meio

- (i) de **comunicação** social (interpessoal) e de **interação** entre os indivíduos (pragmática); e

⁵ Entre as diferentes concepções de língua correntes durante o século XX, apenas citaremos aqui as que estão ainda hoje em vigor.

⁶ Note-se que o uso do advérbio *bem* não implica somente a adequação à norma, mas também a naturalidade e a posse dos meios que permitem que o discurso seja adaptado à situação (entre outros, elegância, léxico abundante, instrumentos sintáticos e retóricos). Isto é particularmente verdadeiro para as línguas em que os critérios de correção e de estética estão profundamente associados ao poder (ver, por exemplo, GNERRE, 1985).

⁷ Por ser aquela que está presente, desde aproximadamente duas décadas, nos programas oficiais.

- (ii) de **representação** da realidade física, social e cultural, ou seja, uma **visão de mundo** que o indivíduo adquire em paralelo à aquisição da linguagem (pragmática).

Dessas definições, podemos concluir que a língua é também um meio:

- (i) de **integração social e cultural** – ou de **exclusão**, quando o indivíduo não consegue utilizá-la de acordo com os critérios sociais de correção (sociolinguística);
- (ii) de **construção e desenvolvimento da competência cognitiva**, instrumento que tornará possíveis outras aprendizagens (cognitivismo, construtivismo).

Conceito de gramática

Assim como são numerosas as concepções de língua, também são múltiplos e variados os conceitos de gramática.⁸ Galisson e Coste (1976, p. 253), por exemplo, apresentam seis acepções desse conceito:

- (i) descrição do funcionamento geral de uma língua natural (geralmente uma língua materna);
- (ii) descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua natural;
- (iii) disciplina que estuda as regras de funcionamento ou a evolução das línguas naturais;
- (iv) conjunto das prescrições normativas que regem certas áreas e certos detalhes do uso linguístico e que desempenham um papel de discriminação/diferenciação sociolinguística;
- (v) sistema formal construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo suscetível de produzir frases consideradas gramaticais pelos locutores de uma língua;
- (vi) sistema interiorizado pelo locutor-ouvinte de uma língua, que lhe permite produzir e compreender as frases dessa língua.

Se é a segunda acepção (a gramática descritiva) a que mais interessa ao professor de línguas (por ser a gramática, no seu sentido habitual, uma descrição dos princípios de organização de uma língua), o que se pretende, na realidade, é que os alunos adquiram uma gramática interiorizada (sexta acepção): é o que se chama *competência gramatical*.

Mas a aquisição de uma competência gramatical em aula de língua estrangeira (LE) não ocorre naturalmente. O professor de LE deve, então, enfrentar ao menos dois problemas:

- (i) o grau de adequação dessa descrição à língua “real” utilizada numa dada situação de comunicação;
- (ii) as questões colocadas pela relação entre *aquisição* e *aprendizagem*, isto é, que esquema seguir em LE.

Relativamente ao primeiro ponto, podemos dizer que as descrições que interessam ao professor de LE são as que vão na direção do que se convencionou chamar *gramática*

⁸ Não é nossa intenção apresentar, aqui, uma revisão da história da gramática, mas apenas tratar das suas acepções mais atuais. Para a história dessa disciplina, ver, entre muitos outros, Mainueneau (1996) e Suso López (2004).

comunicativa, ou seja, uma descrição do funcionamento de uma língua voltada para o seu uso, pelos locutores, em situação de comunicação (ver mais adiante).

Quanto ao segundo ponto, duas concepções são possíveis:

- (a) a aquisição da gramática de uma língua se dá de maneira implícita, não se utilizando (ou minimamente) a metalinguagem gramatical (portanto, sem exercícios de conceitualização e sem explicações) – é o que se poderia chamar de “gramática natural”. Nesta perspectiva, é somente após a aquisição da língua que se dá a explicitação das regras (à imagem do que se passa quando da aquisição da língua materna);
- (b) a conversão da gramática explícita em gramática interiorizada, ou seja, o processo se dá no sentido contrário do indicado acima, passando da aprendizagem à aquisição da gramática interiorizada (competência). Note-se que esse é o objetivo do ensino tradicional de LE.

Gramática comunicativa

A breve apresentação acima das diferentes concepções de língua e do conceito de gramática permite observar diferentes elementos. Primeiramente, que a gramática de uma língua não pode ser reduzida à descrição do “sistema da língua” – seja no sentido tradicional, seja no sentido estruturalista –, pois é muito mais do que isso:

A descrição da gramática de uma língua deve integrar tudo o que esteja envolvido no funcionamento da língua em situação de comunicação: as regras derivadas dos usos, as regras segundo as quais a comunicação ocorre, as modalidades dos discursos e dos textos que os locutores interiorizaram e que utilizam continuamente [...]. Neste sentido, possuir a “gramática” de uma língua equivale a possuir uma competência interiorizada dessa língua. (SUSO LOPEZ, 2004, p. 230)

Em segundo lugar, podemos observar que “aprender uma língua [...] é aprender a comunicar” (WILKINS, 1974, p. 3). Dito de outro modo, aprender a comunicar vai muito além da aquisição de um *know-how funcional* (o conjunto dos atos de fala sociais) e de um *know-how nocional* (expressão de noções e de experiências gerais): a comunicação é muito mais do que uma simples troca de informações ou de mensagens que correspondem à expressão de noções gerais (tempo, espaço, causa, consequência, etc.) e à expressão das intenções dos locutores (atos de fala). No exercício dessa função, além das regras linguísticas (regras de uso), os locutores devem utilizar regras derivadas do contexto em que se produz a troca comunicativa (regras de utilização).

As pesquisas em sociolinguística e em pragmática têm mostrado que o uso social da língua exige o acionamento complementar de uma série de regras ou princípios (que correspondem a capacidades – ou competências – do indivíduo), tais como:

- (i) a determinação da aceitabilidade de um enunciado, no plano sistêmico-gramatical (**competência gramatical** ou **linguística**);
- (ii) a adequação ao contexto ou à situação de comunicação em que o enunciado é utilizado (competência sociolinguística): regras de uso (registros, por exemplo).

Esse **componente sociolinguístico** acompanha-se de um **componente sociocultural** intrínseco, na medida em que a língua transmite uma visão de mundo;

- (iii) a adequação do discurso à modalidade discursiva (oral/escrita, tipos de texto – narrativo, argumentativo, correspondência oficial, cartão postal, etc.) (**competência discursiva**);
- (iv) a utilização de recursos linguísticos e extralinguísticos para evitar a interrupção da troca conversacional ou para fazer com que esta responda às finalidades pretendidas (**competência estratégica**).

Daí a ideia de que o ensino/aprendizagem de uma LE seja orientado para a aquisição/aprendizagem das **utilizações da língua**. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (ver ALVES, 2001) é bastante claro a esse respeito: as habilidades linguísticas não são técnicas que podem ser aprendidas fora de todo contexto, mas **capacidades** (*skills*) concretas, que são consolidadas pela prática discursiva.

O conhecimento dos usos da língua deve, então, ser visto como uma competência concreta (uma capacidade) a partir de um duplo ponto de vista: o da recepção (compreensão) e o da produção (expressão), nas duas modalidades da língua (oral e escrita). Isto significa que é necessário levar em consideração a língua como um todo: a complementaridade essencial dos componentes que constituem o ato de fala é fundamental na condução de um programa pedagógico.

A partir do que foi exposto até aqui, é possível chegar a uma definição do que entendemos por *gramática comunicativa*: trata-se de uma descrição gramatical voltada para o E/A-LE que utiliza os usos efetivos da língua, com o objetivo de ajudar os alunos a adquirir uma competência comunicativa na língua em questão. Não se trata, portanto, de uma gramática de usos: o trabalho de Neves (2000), exemplo mais acabado desta concepção, é uma gramática descritiva, de nível universitário, que utiliza uma 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.

Nas palavras de Matte Bon (1995a, p.VI, sublinhado pelo autor), uma gramática comunicativa é

uma gramática que se baseia na análise do funcionamento dos idiomas a partir de uma perspectiva que leve em conta a comunicação, [uma gramática] em que se analisam todos os matizes e em que nada se dá por conhecido; em que se reconhece um novo papel central às interpretações dos enunciados analisados, como base para a compreensão do funcionamento do sistema. Também é **uma gramática que situa os interlocutores e a interação no centro da análise**. [Nesta perspectiva] adquire, portanto, importância fundamental, o modo como os falantes dizem as coisas, em cada situação, de acordo com as suas intenções comunicativas.

Trata-se, portanto, de uma gramática que inclui **necessariamente**, na própria descrição dos fatos da língua, o(s) seu(s) contexto(s) de utilização (ou situação de comunicação, ou contexto discursivo) e locutores concretos – e diversos.

Uma gramática comunicativa do português

Nas últimas décadas, os livros didáticos de português para estrangeiros têm mostrado um notável esforço na tomada em consideração dos resultados da pesquisa linguística, principalmente no que diz respeito à autenticidade dos textos e à idiomaticidade dos exemplos utilizados. Do mesmo modo, as pesquisas em linguística aplicada têm avançado rapidamente. No entanto, apesar dos progressos na área, o tratamento da gramática ainda deixa muito a desejar, na medida em que a descrição gramatical tradicional do português enquanto LM continua a ser a base do ensino do português como LE. Mesmo se são feitas adaptações quanto ao conteúdo,⁹ a taxonomia gramatical tradicional, os exercícios de fixação e a progressão por patamares pensados a partir dos patamares dados pela gramática tradicional continuam a guiar, com maior ou menor força, a elaboração desses livros didáticos.¹⁰

Como se pode ver a partir do que expusemos até aqui, argumentamos em favor de uma gramática **dos processos e não das categorias** – ou, em outras palavras, uma gramática **do discurso e não do código**.

Como se sabe, uma gramática tradicional (isto é, uma gramática do código) utiliza classificações que não somente não explicam as categorias que pretende definir, mas também não permitem diferenciá-las claramente. O substantivo, por exemplo, pode designar não apenas “os seres em geral, as ações, estados e qualidades”, mas também processos (*corrida, destruição*), estados e maneiras de ser (*tristeza, elegância*), porções de espaço (*paisagem, panorama*) e de tempo (*semana, milênio*), além de quantidades (*litro, multidão*) – noções que são geralmente utilizadas para caracterizar, respectivamente, o verbo, o adjetivo e o advérbio.

Poderíamos multiplicar os exemplos desse tipo de *overlapping* semântico: a noção de *quantidade*, por exemplo, pode ser indiferentemente expressa pela categoria dos determinantes, dos pronomes (*todos*), dos adjetivos (*numerosos*), dos nomes (*milhar*), dos verbos (*multiplicar*) ou dos advérbios (*abundantemente*). Mas pode ser mais interessante atentar para a maneira como se dá o tratamento das questões gramaticais por uma abordagem comunicativa da gramática, como exemplificado abaixo:

- (01) Numa gramática dos processos, em lugar de descrever separadamente as categorias *imperativo, presente, futuro*, os modalizadores “*você pode/(tu) podes...?*”, “*é preciso*”, “*eu queria/gostaria que você/tu...*”, etc., podem ser reunidos sob um único e mesmo título: “dizer ao interlocutor para fazer algo”.
- (02) Ainda numa gramática de processos, os marcadores gramaticais polissêmicos não são tratados separadamente, de acordo com a categoria a que pertencem. Assim, por exemplo, a expressão da oposição ou do contraste pode ser dada de modo a mostrar os diferentes meios de expressão e as suas nuances – o que permite mostrar o que há em comum entre *mas* e *embora*, por exemplo, mas também o que os distingue de *porém, no entanto, apesar de*, etc.
- (03) Do mesmo modo, os *chamados pronomes pessoais* podem ser apresentados a partir das funções que exercem no processo de interlocução. Esta escolha permite distinguir claramente os interlocutores (*eu/tu/você*, etc.) dos anafóricos (*ele, ela*). Além disso, tal distinção permite dar uma atenção especial às *formas de tratamento* – não sob a forma de listas, como se vê nas gramáticas tradicionais, mas

⁹ Um dos exemplos mais evidentes dessas adaptações sendo a não apresentação (por razões evidentes) do pronome *tu* nos manuais brasileiros mais recentes.

¹⁰ Tendo em vista que o nosso objetivo aqui não é discutir ou analisar os livros didáticos, as nossas observações devem ser vistas como sendo de âmbito muito geral. É pela mesma razão que não citaremos nenhum livro ou autor.

com atenção ao uso: em que contextos/situações utilizar *você, o(a) Senhor(a), o Professor...* (neste caso específico, por exemplo, chamando a atenção dos alunos para o fato de que a construção *Prof./Dr. + nome próprio* não só não é incorreta ou uma marca de impolidez, mas, principalmente, é uma marca de respeito). Esta apresentação da questão também evitaria a tradicional oposição entre pronomes sujeito e pronomes tônicos, que pode fazer pensar que se trata de uma mesma função – o que, como todo professor de Português LE sabe muito bem, tanta confusão provoca entre os alunos.

Aqui também seria possível multiplicar os exemplos. Mas os apresentados acima são suficientes para perceber que a conclusão a que queremos chegar é esta: *não é necessário introduzir explicitamente – e menos ainda nomear – o conceito para descrever os seus efeitos de sentido.*

Com tais objetivos, uma GCLP pode se tornar uma obra de referência não apenas para os estrangeiros que queiram aprender o português, mas também para todos os que “desejem refletir sobre o sistema para entender seus mecanismos de funcionamento (falantes de [...] [português] como LM ou estrangeiros), assim como todos os que necessitem aprofundar e melhorar a sua própria competência comunicativa em [...] [português]” (MATTE BON, 1995a, p. V).

Considerações finais

Como pudemos ver, uma gramática comunicativa pode ser um instrumento essencial para o trabalho de E/A de Português LE/L2. Mas esta petição de princípio não poderia ser concluída sem abordar os pontos que estão sendo esclarecidos no quadro do nosso trabalho efetivo – alguns dos quais (os principais) serão agora apresentados.

O primeiro deles diz respeito à questão do **modelo teórico subjacente** às análises. Como se viu ao longo deste trabalho, referimo-nos às teorias da enunciação, pois se trata de propor uma descrição gramatical de base pragmática.¹¹ Isso implica, entre muitas outras coisas, que certas posições teóricas estão excluídas *a priori* – como é o caso do “modelo do código”, que não leva em conta a interação.

Note-se, além disso, que a questão do modelo teórico a adotar implica uma outra: a da bibliografia a consultar. Nesse sentido, pensamos que a elaboração de uma gramática comunicativa do português deverá levar em conta o arcabouço teórico do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR; ver ALVES, 2001), especialmente o capítulo 5 (“As competências do utilizador/aprendente”, p. 147-184).¹²

Um terceiro ponto que deve ser examinado com atenção num projeto dessa envergadura diz respeito à questão da norma: com efeito, que norma utilizar? Do nosso ponto de vista, a norma europeia e a brasileira devem ser tratadas, nesse projeto, em pé de igualdade, evitando o tratamento que geralmente se dá a essa questão nos livros didáticos e assimilados publicados dos dois lados do Atlântico, e que consiste em “salpicar” de

¹¹ No nosso entender, a explicitação do modelo teórico subjacente pode (deve) ser (e está sendo) objeto de discussões entre os participantes do projeto, mas, tendo em vista as finalidades e os objetivos de uma gramática comunicativa, essa explicitação não deve ser feita no produto final.

¹² Para a apresentação do QECR para o grupo, ver Rodrigues (2010). Além do QECR, também incluímos Brasil (1997, 1998, 2000, 2002), Malaca Casteleiro, Meira e Pascoal (1988), Matte Bon (1995a, 1995b), Portugal (2005) na nossa bibliografia básica.

referências a uma ou outra norma um trabalho voltado quase unicamente para uma delas. Entre outras vantagens (por exemplo, a de tratar de maneira adequada a questão da “unidade na diversidade”, para citar Mattos e Silva (1988)), essa abordagem permitirá evitar equívocos e estereótipos como os exemplificados abaixo:

- (04) Apresentar como sendo característica do português do Brasil a construção *Eu lhe vi* por *Eu vi-o* (QECR, p. 172), quando, para um brasileiro, o enunciado mais frequente é, sem dúvida, *Eu vi ele*;¹³
- (05) Apresentar como usuais em todo o território português expressões que, na realidade, são regionais – como é o caso de certas ocorrências encontradas no Museu da Língua Portuguesa de São Paulo, de acordo com depoimentos de colegas portugueses.

O que esses exemplos mostram também é o desconhecimento da “outra norma” por portugueses e brasileiros – e um trabalho desse tipo somente poderia contribuir para aumentar o esse conhecimento, cujos benefícios nos parecem evidentes.¹⁴

O quarto e último ponto que nos parece importante destacar aqui diz respeito à fonologia: que lugar e que tratamento dar a essa disciplina? Como tratar as questões de acentuação e de prosódia, por exemplo?

Evidentemente, muitas outras questões poderão e deverão ser incluídas entre os temas a levar em consideração na elaboração de um tal projeto¹⁵ – mas esta exposição para aqui.¹⁶ Para concluir esta apresentação, gostaríamos de insistir num ponto – que percorre, de maneira mais ou menos explícita, tudo o que aqui se disse.

Trata-se do fato de que um dos objetivos principais de uma gramática comunicativa é evitar o divórcio, ainda frequente, entre a língua que o aluno aprende em sala de aula e aquela que ele conhece nas suas relações com os falantes nativos. Como indica Suso López (2004, p. 223),

o gramático deve primeiramente descrever a língua que se usa em nossa época, pois é dela que os alunos precisam para a comunicação cotidiana; ele também deve dar a conhecer ao seu aluno que certas construções são próprias à modalidade oral da língua, ao passo que outras pertencem à língua escrita, ou que certos termos e expressões não são aceitáveis num registro coloquial ou familiar.

¹³ Note-se que a construção *Eu lhe vi* é característica do português de Angola.

¹⁴ Essa questão, porém, não se coloca somente com relação à norma que se vai ensinar, mas igualmente com relação à norma que se vai utilizar para a elaboração do trabalho: do nosso ponto de vista – e principalmente tendo em vista o fato de constituirmos uma equipe mista –, as duas normas devem ser utilizadas, as modalidades dessa utilização ainda estando em debate entre os participantes do projeto.

¹⁵ Como, por exemplo, a de saber se se deve prever um programa no qual essa gramática comunicativa se apoie; temos tendência a dizer que sim e que nos parece importante que, qualquer que seja a decisão dos participantes, os objetivos da aprendizagem e do ensino devem ser claramente enunciados.

¹⁶ No que diz respeito aos resultados alcançados, embora ainda estejamos nos nossos primeiros passos, já produzimos alguns trabalhos. É o caso de Amado e Rodrigues (2009), Rodrigues (2010), Santos (2008, 2009, 2010a, 2010b) e Silva (2009). Todos esses trabalhos têm em comum a utilização – do ponto de vista teórico ou prático, na descrição de fatos da língua ou no trabalho com os alunos – dos pressupostos teórico-metodológicos da gramática comunicativa. Com relação à elaboração e à validação das descrições, pensamos na possibilidade de testá-las previamente junto a um público interessado (nossos alunos, por exemplo) e, quanto à divulgação do trabalho, também refletimos sobre a oportunidade de disponibilizar *online*, se não a totalidade, ao menos partes dessa gramática.

Em outras palavras, se a nossa intenção é levar o aluno a adquirir uma competência comunicativa que lhe permita ser um locutor numa LE – em diferentes níveis e registros –, devemos permitir que conheça não apenas a língua padrão, mas também a língua “real”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. M. (dir.) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa, 2001. 279 p. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2008.

AMADO, R. de S.; RODRIGUES, R. A flexão do verbo no português. In: LIMA-HERNANDES, M. C. de; CHULATA, K. de A. (Orgs.) *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce (Itália): Pensa Multimedia, 2009. p. 45-71. 233 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. 144 p.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. 121 p.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Orientações curriculares. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2000. 136 p.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Orientações educacionais complementares aos PCN. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 2002. 221 p.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976. 612 p.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 155 p.

HÉDIARD, M. Langues voisines, langues faciles?. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, Roma, v. XVIII, n. 1-2, p. 225-231, 1989.

MAINGUENEAU, D. *Aborder la linguistique*. Paris: Seuil, 1996. 177 p.

MALACA CASTELEIRO, J.; MEIRA, A.; PASCOAL, J. *Nível limiar para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira*. Lisboa: ICALP/Ministério da Educação, 1988. 587 p.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español*. De la lengua a la idea. 2. ed. Madri: Edelsa (Tomo I), 1995a. 380 p.

_____. *Gramática Comunicativa del español*. De la idea a la lengua. 2 ed. Madri: Edelsa (Tomo II), 1995b. 370 p.

MATTOS E SILVA, R. V. Diversidade e unidade: a aventura linguística do português. *Revista ICALP*, Lisboa, n. 11, p. 60-72; n. 12-13, p. 13-28, 1988.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 1038 p.

PORTUGAL. *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação, 2005. 54 p.

RODRIGUES, R. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Conferência apresentada ao grupo de pesquisa *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*. Helsinque (Finlândia): Universidade de Helsinque, 04 mar. 2010. Disponível em: <<http://iptv.usp.br:80/portal/Id.do?instance=0&id=uspKLC-MpRIYohbF2-9pFHoW6j2SHgoVzdct5uOXAK35qw.&type=video>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

SANTOS, L. *Para uma Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*. Conferência de abertura dos trabalhos do grupo de pesquisa *Gramática Comunicativa do Português*. Por videoconferência, Lille (França), 26 nov. 2008.

_____. *A Gramática Comunicativa no ensino de Português Língua Estrangeira: Construção da competência gramatical em interação com a competência comunicativa escrita*. Conferência apresentada à área de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. São Paulo, 31 ago. 2009.

_____. Sur la construction de la compétence communicative écrite en Portugais Langue Étrangère: du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant. COLLOQUE ACEDLE 2009, Lille (França): Université de Lille 3. *Actes...* 2010a. Disponível em <<http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/index.php>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

_____. *Sobre a construção da competência comunicativa escrita em português língua estrangeira: do trabalho dos alunos à prática do professor*. Conferência apresentada ao Centro de Línguas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010b.

SILVA, R. T. E. A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional. In: LIMA-HERNANDES, M. C. de; CHULATA, K. de A. (Orgs.) *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce (Itália): Pensa Multimedia, 2009. p. 163-171. 233 p.

SUSO LÓPEZ, J. La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE?. In: SUSO LÓPEZ, J. (Coord.). *Phonétique, lexique, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE*. Granada (Espanha): Método, 2004. p. 215-258.

WILKINS, D. A. *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold, 1974. 96 p.