

Entrevista à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte



A Professora Doutora Isabel Margarida Duarte é Professora Catedrática Jubilada na área da Linguística na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde desenvolve atividade académica desde 1991, e colabora com o Mestrado da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, desde 2018. Licenciou-se em Filologia Românica pela Universidade do Porto, onde também concluiu o Mestrado em Linguística e Ensino de Português e obteve o Doutoramento em Linguística, com uma tese sobre o relato de discurso na narrativa, concretamente, em *Os Maias*. Em 2021, fez provas de Agregação em Linguística, na mesma instituição.

A sua investigação articula duas grandes áreas principais, Pragmática e a Didática do Português como Língua Materna e Segunda / Estrangeira. Neste âmbito, tem desenvolvido trabalho sobre formas de tratamento, marcadores discursivos, análise contrastiva entre variedades de português e entre o português e outras línguas românicas, e sobre práticas discursivas como o discurso relatado, incluindo o valor mediativo do uso do futuro perfeito.

A Professora Isabel Margarida Duarte teve uma ampla participação académica, tendo sido membro de diversos órgãos e comissões científicas, incluindo a direção de programas de mestrado e de doutoramento. Foi vice-presidente do Conselho de Representantes, do Conselho Pedagógico e fez parte, durante anos, do Conselho Científico da Faculdade. Foi coordenadora local *Erasmus* e membro da Direção do Centro de Linguística da Universidade

do Porto. Internacionalmente, coordenou projetos, integrou redes científicas e participou em atividades de formação e ensino em dezenas de universidades, em cerca de 20 países.

Esta entrevista foi conduzida pelos estudantes Cláudia Couto, Francisco Manta Rodrigues e Tatiana Moura, preparada pelas estudantes Cláudia Couto e Tatiana Moura, e foi, posteriormente, transcrita pelos estudantes David Garcia, Fernando Miguel Santos, Maria João, Tiago Azevedo e Tomás Moreira. A Equipa Editorial agradece, com sincera gratidão, à Senhora Professora a generosa disponibilidade para esta conversa, que se traduziu num momento memorável de partilha, inspiração e valiosos ensinamentos.

Primeiramente, queremos agradecer novamente o facto de ter aceite o nosso convite.

Com muito gosto.

É um prazer enorme partilhar este momento com a Senhora Professora, especialmente dada a relação que mantém com o Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP). A nossa primeira pergunta é a seguinte: sabemos que a Senhora Professora iniciou a sua carreira no curso de Filologia Românica e realizou posteriormente o Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa. Qual foi a sua principal motivação para tomar este percurso? O que influenciou a sua escolha pelo ensino?

Sim, obrigada pela entrevista. Tenho imenso gosto em falar convosco, claro. E tenho muito apreço pelo vosso grupo. Ora bem, eu fiz licenciatura em Filologia Românica. Na altura, quando escolhi, fui talvez motivada por uma específica professora de francês, que me marcou muito, a Professora Lídia Elias, que, aliás, foi responsável por que muitas pessoas da minha geração tivessem vindo para Românicas. O curso era de cinco anos, e não tinha nenhum tipo de Ramo Educacional incluído, era só um curso científico. O estágio era feito fora e o percurso normal era fazer o estágio e ir-se ensinar no Secundário. Eu ainda fiquei no quarto e no quinto ano a trabalhar na Faculdade, porque fui Monitora aqui. Portanto, fiquei com alguma ligação à Faculdade, aliás, agora para a reforma, esse trabalho conta. Ganhávamos muito pouco, mas era interessante, porque fazíamos alguns serviços de apoio aos professores. Depois, fiz estágio clássico, no Ensino Secundário, e gostei bastante. Logo a seguir ao ano de estágio, fiquei eu a orientar estágio, muito jovem, numa escola aqui ao lado,

na Infante D. Henrique, porque não havia ninguém que quisesse orientar, e havia pessoas que queriam fazer lá estágio, e eu decidi fazer essa experiência. E mantive-me lá mais dois anos, acho eu, agora não posso precisar, mas, entretanto, abriu o Mestrado, que era o Mestrado de Linguística e ensino. Não havia mestrado de Linguística e durava quatro anos, este que fiz, e acabei-o, justamente, quando entrei aqui na Faculdade, depois já como professora. Era Assistente, na altura, porque ainda não tinha doutoramento. Era este um bocadinho o percurso natural na época em que acabei o curso. O estágio foi muito trabalhoso, mas gostei muito desse primeiro contacto com o Secundário, acho que correu muito bem, e também foi importante porque, quando vim para aqui para a Faculdade, no início, vim sobretudo para o apoio ao Ramo Educacional, que entretanto tinha sido criado. Portanto, na altura, havia uma disciplina que era Metodologia do Ensino do Português, havia os estágios, e nós íamos ver estagiários às escolas, e também existia uma disciplina que era Seminário, um bocadinho como continua a existir agora. E eu, como tinha aquela breve experiência do Secundário, que não era muito grande, porque tudo isto, enfim, aconteceu mais ou menos depressa, mas já era alguma, sentia-me minimamente preparada para esse primeiro embate.

Quer a sua dissertação de Mestrado, quer a sua tese de Doutoramento incidem sobre a disciplina da Pragmática em interface com a Análise do Discurso e a Didática. Estas são áreas sobre as quais tem estudado extensivamente. O que a levou a investigar nestas áreas?

Sim, a tese de Mestrado não tem realmente nada de Didática, e foi feita num contexto muito engraçado, porque eu trabalhei, de facto, numa perspetiva pragmática. Eu estudei três partículas, a que na altura chamei partículas modais, que foram o “ora”, o “cá” e o “lá”, com valor modal, com o Professor Óscar Lopes, numa disciplina chamada História da Língua. Enfim, agora parece tudo assim estranho. Mas o Professor Óscar Lopes tinha bastante apreço por o que começava a aparecer de Pragmática, entre a Semântica e a Pragmática, às vezes mais virado para a Semântica, mas também já um bocadinho dirigido para a Pragmática. Eu tinha feito um trabalho para o Professor Joaquim Fonseca, justamente sobre o “cá” e o “lá”, com valores pragmáticos, e o professor Óscar Lopes, a quem pedi para ser o meu orientador, ficou muito entusiasmado com a ideia de eu continuar esse trabalho e não se importou nada que o tema não fosse bem de História da Língua, porque era uma pessoa muito aberta e flexível. E depois foi ele que me sugeriu, porque não havia *corpora online* como nós hoje

temos para ir procurar ocorrências, que as procurasse no Eça de Queirós. Primeiro, falou-me em *O Primo Basílio*, mas depois achou melhor *O Crime do Padre Amaro*, e indicou-me também o romance *Balada da Praia dos Cães*, e disse-me: “Tenho quase a certeza que vai encontrar”, e encontrei imensos exemplos. Depois, para o Doutoramento, também o primeiro impulso foi dele, porque eu encontrei as ocorrências dessas partículas sobretudo em diálogos de personagens, no “oral” que estava nos romances. Como o Professor Óscar Lopes tinha dito, quer o Eça, quer o Cardoso Pires eram extremamente atentos à fala, portanto, sugeriu-me “Se procurar, vai encontrar”, e realmente encontrei imensos exemplos. E depois, no seguimento, também encontrei, de vez em quando, esse tipo de partículas em sequências que já não eram discurso direto, mas eram discurso indireto livre. E foi assim a passagem para o discurso indireto livre, porque o Professor Óscar Lopes disse-me que não estava estudado em português, e que era interessantíssimo, e eu podia fazer a história do seu aparecimento. Assim passei para o discurso indireto livre. Comecei a investigação de Doutoramento, como uma pessoa começa sempre, com ideias demasiado ambiciosas, portanto, eu pensava “Vou fazer a história do discurso indireto livre em Portugal” e acabei a só estudar *Os Maias*. Aí, em *Os Maias*, de facto, eu depois dei à abordagem que fiz ao relato do discurso, no último capítulo da tese, um cariz bastante didático e pedagógico. Isto porque, entretanto, o Professor Óscar Lopes, que, de facto, já se tinha jubilado, e era uma pessoa frágil, pediu para eu ter uma orientação. E sugeriu a Professora Fernanda Irene Fonseca, que estava no ativo, e foi ela que me disse: “por causa da sua posição aqui dentro, como tem este lado também da didática, devia ter aqui um último capítulo em que pensasse na questão do relato do discurso do ponto de vista da didática”. Portanto, essa abordagem didática foi um bocadinho estratégica, digamos assim. Depois, a investigação em análise do discurso não veio logo, nem tem, se calhar, tanta importância para mim como tem a Pragmática, mas acabou por surgir porque eu fiz quase sempre uma linguística muito virada para os textos e para os discursos e para a língua em uso, digamos assim. E depois, ao estudar os textos, creio que só faz sentido estudá-los na sua ligação ao contexto, etc. Ou seja, depois, há todo um enquadramento teórico que se vai encaixando e completando aos poucos. Foi mais ou menos esse o percurso.

Falando ainda sobre a sua investigação na área da Análise do Discurso, em que medida considera que os verbos introdutórios de relato de discurso permitem descodificar o

funcionamento de diversos tipos de discurso (por exemplo, político, literário, corrente e académico)?

É um tema que eu tratei logo no início. Primeiro, até um bocadinho do ponto de vista também pedagógico, mas acho que posso responder afirmativamente à sua pergunta, porque, claro, estando a estudar o discurso direto e o discurso indireto, era fatal parar nos verbos *dicendi*, nos verbos que introduzem esse relato, sendo direto ou indireto. No caso de *Os Maias*, que foi a minha primeira abordagem ao assunto, o Eça detestava os verbos *dicendi*. Isso está dito, inclusivamente, no Ernesto Guerra da Cal, naquele livro de 1954 já, *Língua e Estilo de Eça de Queiroz*. Eça evitava os verbos introdutores de relato, ou não punha nada, “*e vai o Ega*” e diz-nos o que diz o Ega, ou então usava verbos muito metafóricos, “*Ega trovejou:*”, por exemplo, no jantar do Hotel Central. Enfim, ele arranjava estratégias para não escrever “*disse*”, “*disse*”, “*disse*”, “*respondeu*”, “*perguntou*”. E, na verdade, os verbos que usa para introduzir o discurso quer direto, quer indireto, são muitíssimo interessantes para estudar. E só uma pequena história para vocês verem como a vida era dura antes de haver Internet. Eu trabalhei *Os Maias* para o doutoramento sem ter o livro digitalizado e sem meios informáticos. Era ler, ler, anotar e, portanto, sei muitas partes de cor. E comecei a retirar os verbos *dicendi* todos. Já tinha lido várias classificações e queria ver se alguma se adequava, se eu teria de propor uma outra. Mas fiz aquilo mal feito, portanto, fui fazendo assim: sempre que me aparecia um verbo, eu contava, anotava mais uma ocorrência, tudo à mão. E ia marcando os verbos no texto, porque são seiscentas e tal páginas. Depois, uma vez, encontrei o Professor Joaquim Fonseca, que tinha sido meu professor várias vezes, mas não era meu orientador, e fez aquela pergunta da praxe: “*Como vai a tese?*”, e eu disse que estava a fazer isso dos verbos. E ele olhou para mim, era uma pessoa super inteligente, olhou para mim e disse: “*Mas não teria mais lógica que isso fosse feito, por exemplo, por episódios?*”. Ele disse-me aquilo e eu pensei “*óbvio, não é?, claro que era assim que eu devia estar a fazer*”. Portanto, comecei outra vez do início. Depois, fiz por episódios. Tinha essa tal contagem geral que também foi útil, não a deitei completamente fora, mas tinha muita lógica o que ele me dizia. Por exemplo, quando morre o Afonso da Maia, e há, enfim, toda aquela cerimónia em casa, as pessoas que vão visitar a família, etc., a vigília, aparece “*murmurou*”, “*sussurrou*”, portanto, que estão completamente de acordo com o contexto de morte, funeral, tristeza, etc. Quer dizer, o Professor Fonseca tinha toda a razão. Claro que eu tentei arranjar uma classificação, fiz uma revisão das classificações já existentes, mas aqueles verbos também

tinham muito a ver com o contexto e com cada episódio em que apareciam. E agora, acho que tem muita razão, que estes verbos que introduzem relato de discurso, por exemplo, no Parlamento, se nós virmos, são muitíssimo interessantes. O facto de usar verbos como “*exijo que me responda*”, “*exijo que me diga*”, “*o senhor há bocado disse que*”, “*o senhor tinha prometido que*”, é relevante, portanto, estes são verbos que têm imensa importância para nós percebermos os sentidos e os valores das diferentes intervenções das pessoas, não apenas, claro, das personagens de romance. E, por exemplo, nas notícias, também é muito interessante ver como é que são esses verbos, porque às vezes o verbo já traz uma insinuação: há ali uma espécie de uma implicatura a sugerir que o que se relata é mentira ou, pelo contrário, a reforçar que foi alguma coisa claramente dita, portanto, o verbo introdutor é uma boa pista para compreender o sentido do que se relata a seguir.

Sabemos que tem, também, investigado sobre o futuro perfeito. No recente artigo O futuro perfeito em português europeu contemporâneo: alteração semântica, a Senhora Professora refere que a abundância da utilização do futuro perfeito, no discurso jornalístico, é o resultado da mudança linguística e decorre da desresponsabilização do locutor em relação ao conteúdo proposicional dos enunciados que reporta. Nesse sentido, poderá a emergência deste fenómeno linguístico ser um sintoma do paradigma sociopolítico atual?

Acho que sim, penso que é um sintoma. E também é engraçado o meu percurso para chegar ao futuro perfeito. Como é que eu cheguei ao futuro perfeito? Também por causa do relato de discurso e de, no fundo, enfim, do Eça e desse início da tese de Doutoramento, de tudo o que li, porque eu li muito sobre relato de discurso. Fiz a tese em quatro anos, mas, no primeiro ano, praticamente só li, li textos teóricos e, de vez em quando, quando estava muito cansada, ia lendo o *corpus*, ia lendo o romance mais vezes, etc. Mas havia muitas referências ao relato de discurso que se fazia através do condicional, ou seja, o condicional como um tempo típico para relatar discurso. E isso, por exemplo, em textos da Graciela Reyes, que é uma autora argentina, que escrevia, claro, em espanhol, e que dava muitos exemplos de relato com o condicional. É verdade que também há relato com o condicional em português, mas eu encontrava muito mais futuro: “*Terá dito? Terá sido? Terá feito?*”. Mas, na altura da tese, não me apercebi muito disto, confesso. Portanto, eu naquela época, repeti e resumi o que tinha lido, falando apenas do condicional. Havia também referências para o francês e para o italiano

sobre o condicional como uma forma de relato de discurso e eu citei assim este tempo, nas formas mais híbridas de relatar e não me ocupei muito dele, mas fiquei sempre com a sensação de que o assunto não estava resolvido. E depois, mais tarde, li um texto muito interessante de umas colegas do Centro de Linguística da Nova de Lisboa (CLUNL), uma das quais era brasileira e outra era portuguesa e elas tinham analisado um conjunto de textos de jornais com relato de discurso, enunciados deste género: “*A vítima terá sido vista...*”. Ao ler o texto, o que é que eu reparei? Todos os exemplos que eram do Brasil, todas as ocorrências do Brasil estavam no condicional, mas todas as ocorrências portuguesas estavam no futuro perfeito. Então comecei à procura de ocorrências, e é uma diferença impressionante. Agora está dito já por outras pessoas, por colegas italianos, como Squartini e também Giomi, que o futuro perfeito, mesmo o futuro simples, tem, em português europeu, um claro valor reportativo, de relato, que nas outras línguas românicas não tem, mas que, nessas outras, é ocupado pelo condicional, simples ou composto. E isso é muito interessante e daí eu depois ter começado a tentar estudar melhor o assunto. Depois trabalhei com uma estudante de Ciências da Linguagem, a Marcela, não sei se conhecem, que se doutorou há pouco tempo. A Marcela foi aqui bolsreira de licenciatura, bolsreira de investigação da FCT, e trabalhou títulos de jornais em que havia futuro perfeito. Eu fiz uma recolha no *Público*, já se podia fazer, claro, *online*, mas depois ela foi para a Biblioteca Municipal e fez uma recolha em papel, fez fichas. E verificámos que o futuro perfeito aparecia muitíssimo nos títulos e nas manchetes. O seu valor é complexo. Eu no ano passado voltei a isto, porque também é outra das minhas obsessões, e é cada vez mais frequente na imprensa. Ainda agora, numa apresentação que vou fazer para a *Entretextos*, vou pegar no tema. Andei à procura e, se vocês puserem no Google “*Trump terá*”, “*Putin terá*”, “*Montenegro terá*”, aparecem milhares de ocorrências. Portanto, se procurarem “*terá*” é quase sempre seguido de um participio passado, “*terá feito, terá dito, terá andado, o assassino terá pousado o carro, terá cortado a vítima, terá...*”. Na altura, falei com um amigo meu, o Joaquim Fidalgo, que era Professor no Minho, desta área, foi jornalista do *Expresso* e do *Público*, e ele deu-me uma explicação muito plausível: é que muitas destas notícias, depois, se não forem verdadeiras e muitas vezes não são, implicavam que o jornalista podia ter de responder perante a Justiça, porque fez uma afirmação cuja verdade não se verificou. Se dissesse, imaginem, “*André Ventura mentiu*”, ou disse isto e aquilo, e se depois não fosse verdade, o jornalista podia ter de responder perante a Justiça. Se o jornalista escrever que fulano “*terá dito*”, há aqui uma certa desresponsabilização do locutor em relação

ao que afirma. O futuro perfeito mostra que o ouviu de outro, que estamos perante relato de discurso, e não há uma responsabilização muito direta do locutor. É o mesmo valor do condicional mediativo, em França, em Itália, em Espanha e no Brasil, e em todos os países hispanofalantes. Parecia-me mesmo uma estratégia de não responsabilização do locutor perante o conteúdo proposicional daquilo que está a dizer. Mais tarde, pode sempre desculpar-se: “*não, eu não disse que o metro ia passar na ponte, disse que o metro poderá talvez passar na ponte, haverá talvez um projeto para passar na ponte*”. Penso que é uma forma de o jornalista se acautelar. Também é, e isso aí é a parte preocupante, uma forma de fazer passar insinuações sobre factos que, muitas vezes, depois não se chegam a verificar. Mas também reconheço que temos muitos preconceitos e começamos a pensar que tudo é mais ou menos mentira, enfim, uma notícia montada, e também não é bem assim. Por exemplo, quando foi aquele atentado na Ramblas, em Barcelona, não sei se vocês se lembram, que até morreram uma senhora e uma miúda portuguesas, uma avó e uma neta, a neta estava, não sei bem, a festejar o fim do Secundário. Entrou uma carrinha grande pelas Ramblas dentro e matou muita gente. Foi assim o primeiro atentado desse tipo. As primeiras notícias eram todas: “*fulano terá sido visto*”, “*a carrinha terá fugido*”. Mas realmente, na verdade, àquela hora, logo a seguir, não era possível ter certezas, não era possível dizer o que tinha acontecido de facto, daí enunciados como “*a polícia sugere que se investigue a hipótese de*”. Tinha mesmo de se usar um tempo verbal que não comprometesse excessivamente o locutor com aquilo que estava a relatar, porque ainda não se sabia quase nada. Portanto, também acho que devemos ter em conta esse fenómeno de uma certa informação de urgência, que, por ser de urgência, não pode confirmar os factos de imediato, e então, usa-se este tempo verbal, que é ao mesmo tempo uma forma de dizer que isto é um relato, e muitas vezes até se diz “*fulano terá feito isto, segundo a polícia*”, ou “*segundo o relatório*”, “*conforme*”, portanto, até se explicita que é mesmo um relato, com fontes identificadas. Outras vezes, não se explicita, mas claramente é um relato: aquela pessoa que ali está, que é jornalista, está a contar qualquer coisa que investigou ou que soube, ou que lhe contaram. Eu acho que o uso do futuro perfeito tem, ao mesmo tempo, um efeito de sugerir “*isto não temos a certeza, mas aconteceu*”, porque é um futuro perfeito. Não é por acaso que o tempo se chama futuro perfeito. Claro que, tradicionalmente, o tempo não tinha este valor. O futuro tem sempre um certo valor modal, até mais talvez do que temporal, e, a meu ver, são mais interessantes os valores modais do futuro do que os temporais, talvez porque usemos muito pouco os temporais. Ninguém diz

“*eu logo jantarei às sete*”; digo “*janto*” ou “*vou jantar*”. Mas eu uso o futuro com valor compromissivo, ou quando me refiro a qualquer facto incerto. Por exemplo, eu posso usar o futuro perfeito para dizer “*olha, eles saíam daqui às nove, a esta hora já terão chegado*”. Ou também digo “*já chegaram*” agora, porque uso o pretérito perfeito para substituir muitos outros tempos, que, dantes, talvez se usassem com mais subtilidade. Mas, de facto, há aqui uma ideia de um passado já acabado, porque o valor tradicional era “*quando tu chegares a casa, eu já terei comido*” ou “*já me terei ido embora*”, portanto, indica um acontecimento completamente acabado: “*Tu chegas, mas o que eu estava a fazer já acabou há muito*”. Por isso é que um texto que publiquei há um ano (2024), foi para uma revista, a *Caplletra*, que era sobre mudança, pois o tempo verbal mudou imenso o seu valor. Hoje quase ninguém usa com este valor que eu estou a dizer: “*Quando tu chegares a casa, eu já terei comido*”. Até porque eu digo, provavelmente, “*eu já comi*” e não digo “*terei comido*”. Mas, enfim, se fosse um registo muito vigiado, talvez ainda usasse futuro perfeito, mas só com esse sentido de uma ação completamente acabada, daí o perfeito, quando outra ação, também futura, tiver acontecido. Ora, o valor perfetivo contamina um pouco o atual valor. Houve uma altura em que, a propósito de José Sócrates, eu pus no Google, “*José Sócrates terá*”, e saíam milhares de ocorrências. Tenho isso registado num artigo. Milhares de “*terá feito isto, terá feito aquilo*”. Os jornalistas não queriam também comprometer-se demasiado, mas as notícias eram muito saborosas e eram milhares. E há assim alguns sujeitos gramaticais que, se nós pusermos no Google “*fulano terá*”, o que vem a seguir será em quantidades muito grandes. Eu acho que é uma salvaguarda para o jornalista não ter depois de responder perante a justiça. Mas é também uma consequência da informação de urgência: as coisas acontecem e nós queremos logo saber e queremos logo difundi-las para todo o mundo. E também há, um bocadinho, depois, o aproveitamento que se faz para propagar mentiras, ou não dizer verdades completas. E nós, na Internet, lemos o título e, muitas vezes, não vamos abrir o *link*. E, às vezes, o título parece fazer uma afirmação e, quando se abre o *link*, a notícia desmente um bocadinho o título. Creio que os títulos ainda se tornam mais perigosos ou mais tentadores para quem quiser fazer alguma batota. Porque a gente lê o título e diz “*ai que horror, olha o que aconteceu*”, e depois, muitas vezes, não abrimos, não clicamos, em baixo, no *link* para a notícia, não lemos a notícia. E é isso que eu quero agora abordar na sessão da *Entretextos*. Já tenho alguns títulos e alguns inícios de notícias da Internet, e já fiz esse exercício de comparação, agora, para uma série de notícias, e verifica-se que o que estava na notícia não

era bem o que estava sugerido no título. Eu já escrevi, há muitos anos, um texto sobre este fenómeno nos títulos, mas era nos jornais impressos, porque também já pensava que alguém que passa num quiosque e não compra o jornal, mas lê o título, sobretudo se for a manchete, que foi o que a Marcela Faria estudou, lê a manchete, não vai comprar o jornal, e, a maior parte das vezes, pensa: “*ai, olha o que aconteceu*”. E depois, às vezes, também acontecia o mesmo que hoje na Internet: a informação da notícia não era bem igual à do título. Agora, não sei, acho que as pessoas talvez já não liguem muita importância quando passam nos quiosques, já não leem, se calhar, manchetes nenhuma, porque têm a informação no telemóvel. Penso que há aqui um desfasamento entre título e corpo da notícia, que era o que eu queria estudar agora para a sessão da *Entretextos*. Depois, há ali, no futuro perfeito, vários fenómenos linguísticos interligados. Por um lado, há relato de discurso, claramente. Aliás, para o primeiro texto que fiz, quando tive aquela ideia de que isto era diferente em Portugal e no Brasil, e agora tenho a certeza absoluta de que é diferente, no princípio, consultei o *corpus* do português de Davies e Ferreira, e na altura, só existia o subcorpus histórico e por géneros, e era uma diferença indescritível. Quer dizer, usava-se em Portugal, dezoito vezes mais do que no Brasil. No Brasil, o futuro perfeito era residual e só tinha o tal valor tradicional de uma ação acabada no futuro, quando outra ação acontecer... Ninguém usava. E em Portugal, há imensas ocorrências, sobretudo recentes e sobretudo da imprensa. Portanto, confirmava-se aquilo que me estava a parecer. Então depois fiz um pequeno inquérito que apliquei, sobretudo, a colegas de linguística, portuguesas e brasileiros. E foi muito engraçado, porque, no Brasil, havia pessoas que nem sequer percebiam do que é que eu estava a falar. Nem sequer percebiam. Porque diziam “*o futuro perfeito, não*”, “*nas notícias, não, não vemos*”. Quando, aqui em Portugal, toda a gente via como uma evidência que era um discurso relatado, em que havia uma espécie de evidencialidade, para usar o termo inglês, portanto, alguém está a relatar, a dizer como é que teve conhecimento daqueles acontecimentos que relata. Por outro lado, penso que há uma distância enunciativa que significa “*eu não me quero comprometer muito com o que está ali dito*”. Há uma sugestão de que qualquer coisa de facto aconteceu, até está lá no perfeito, e muitas vezes, depois, está o futuro perfeito no título, mas, nas notícias, já temos o pretérito perfeito, como um acontecimento completamente concluído e sabido e certo e seguro. Portanto, há assim umas ambiguidades que acho muito interessantes. Muito giras.

No artigo O 25 de Abril como memória construída nos discursos presidenciais de comemoração: negação e construção de um posicionamento enunciativo, publicado juntamente com a Professora Maria Aldina Marques, concluiu que as estruturas de negação patenteiam um lugar central na construção dos sentidos da revolução. Nesse sentido, gostaríamos de saber qual a principal função comunicativa da utilização das estruturas de negação pelo locutor?

Também já agora posso fazer uma referência à Professora Aldina Marques, com a qual tenho trabalhado muito, tenho colaborado muito. Há assim algumas pessoas com quem eu trabalho melhor, como toda a gente. De um modo geral, trabalho bem com várias pessoas, mas há umas com quem trabalho muito bem, e a Professora Aldina é um desses casos. Acho que é uma pessoa inteligentíssima, tem sempre boas ideias e depois trabalhamos bem, funcionamos bem em conjunto. Na altura, esse livro partiu de um projeto que ela apresentou à FCT, mas que não foi aceite para financiamento, sobre os discursos presidenciais. Isto aconteceu nos 100 anos da República, porque o material está todo disperso: uns discursos por aqui, outros por ali, outros não existem, outros não se sabe onde estão, enfim. E ela tinha um projeto muito interessante, no qual também entrou a Professora Alexandra Guedes Pinto e eu, aqui do Porto, e mais colegas de Lisboa e do Minho, que era construir uma página, reunir tudo, arranjar todos os discursos dos Presidentes dos 100 anos da República. Na verdade, o projeto não foi financiado, mas nós continuamos a fazer aquilo que era possível fazer, sem ter dinheiro. E até foi possível pôr o *corpus* disponível na Linguateca, depois. A Professora Aldina orientou duas muitíssimo boas teses de Doutoramento sobre os discursos dos Presidentes, muito interessantes, uma de uma menina portuguesa, a Micaela, e outra de uma colega brasileira, que fez um confronto entre discursos de tomadas de posse de Presidentes portugueses e brasileiros. Eu estive em ambas as provas e foram duas teses muito boas. Apesar de não termos financiamento, nós continuámos a trabalhar. Quando tínhamos colóquios, organizávamos uma mesa sobre discursos dos Presidentes, fomos tentando ver o tema de várias perspetivas e fomos publicando. Depois agora, no 25 de Abril, achámos que fazia sentido pegar nos discursos que tinham a ver com o 25 de Abril. E, realmente, o que nós encontramos em enunciados com negação foi muito interessante. Porquê? Porque, geralmente, os discursos de celebração, os do 25 de Abril mas não só, - nós estamos agora a ver os do 10 de Junho para outro encontro, mas talvez também seja um bocadinho parecido -, são discursos que querem agregar as pessoas, e não separá-las em portuguesas de bem, portuguesas más,

de terceira, péssimos. Querem sobretudo afirmar: “*agora eu sou o Presidente de todos os portugueses, desde que fui eleito eu sou de todos, dos que votaram em mim e dos outros também*”. E os primeiros que nós vimos foram discursos do General Ramalho Eanes, numa época muito efervescente ainda. E, nessa época de enorme efervescência, havia muitas posições que ele tinha de tomar, nomeadamente em relação ao Partido Comunista, que tinha ali umas tentações um bocadinho totalitaristas relativamente à gestão da coisa pública. Ele queria-se demarcar, mas nunca se quis demarcar excluindo. Portanto, não podia dizer abertamente, “*há aqui uns grupos que...*”. Pretendia congregar as pessoas dizendo: “*não podemos ser isto, não podemos continuar a ser um país pobre, não podemos continuar a não olhar para os mais frágeis, mas também não podemos ter tentações totalitárias*”. Era uma forma de dizer o que queria, sem ser pela positiva, mas pela negativa. Portanto, no fundo, de mostrar o que é que claramente nos unia a todos, naquela altura, 76, 77, por aí, como povo, como país, ou mais ou menos a todos, e o que é que claramente nós recusávamos. Isso foi conseguido muito por via desse uso da negativa, que é um uso que depois os outros Presidentes também foram fazendo, que é muito engraçado. E sempre com uma grande preocupação, de facto, de incluir e de não olharem só para as pessoas que os elegeram, mas defendendo a ideia de serem o *Presidente de todos os portugueses*, que acho que é de Mário Soares, não tenho bem a certeza, mas é uma ideia que ficou. Se vocês ouvirem o último discurso do Professor Marcelo Rebelo de Sousa, na noite das eleições para o segundo mandato, claro que ele começou por se referir à Covid, porque estávamos em plena pandemia, mas, depois, pôs muito a tónica no “*agora somos todos*”, contrastando muito, aliás, com o perdedor da noite, André Ventura, que fez um discurso que é o contrário, exatamente, da inclusão.

Na sua investigação, tem estudado de forma significativa a formação de professores, tendo lecionado várias unidades curriculares sobre a matéria, nomeadamente a Metodologia do Ensino do Português e a Didática do Português. Gostaríamos de saber como é que a Senhora Professora encara a relação didática entre o ensino da língua e o ensino da literatura? Qual é o lugar que a gramática deve ocupar no ensino da língua materna?

Eu, por acaso, também gosto muito da parte da Didática, por essa experiência que tive do Secundário, que foi feliz, portanto, não me deixou zangada com o ensino, muito pelo

contrário. E também por uma questão de escola aqui, da Faculdade de Letras, honra seja feita às pessoas que aqui estavam quando eu cheguei. Logo a seguir ao 25 de Abril, houve uma preocupação enorme de um grupo de professores universitários da Faculdade, que eu vou referir, esperando não me esquecer de ninguém, em fazer formação, porque os professores de fora estavam ávidos de formação, não tinham formação contínua, não existia tal preocupação, tinham tirado os seus cursos e davam aulas há 500 anos, alguns eram de História, eram de Filosofia, mas davam Português, enfim, sentiam muitas lacunas. E a Professora Fernanda Irene Fonseca, o Professor Mário Vilela, o Professor Óscar Lopes, a Professora Inês Duarte, que, na altura dava aulas aqui, a Professora Ana Maria Brito, a Professora Fátima Oliveira, a Professora Graça Pinto, enfim, um conjunto de professores da casa abriram as portas, fizeram sessões, que não davam créditos nenhuns, mas as pessoas vinham com imenso entusiasmo. Nós ainda estávamos ali, no edifício que foi Psicologia, e agora é Ciências, e o anfiteatro enchia sempre, porque as pessoas tinham imensa vontade de saber mais e de perceber melhor como deviam ensinar. Outra característica que distinguiu, na altura, a Faculdade de Letras do Porto das outras, foi que nós não separámos a Didática da língua da Didática da literatura, juntámos ambas numa disciplina só. Isso também foi obra do Professor Jorge Osório, dos colegas da literatura, e muito da Professora Fernanda Irene Fonseca, que tinha aquela posição de a língua é a língua toda, nos seus usos corriqueiros, banais, do dia a dia, que são os mais frequentes, - nós usamos a língua mais vezes oralmente -, mas também nos seus usos mais felizes ou mais espetaculares, que são os seus usos literários. É a língua toda que lá está, e nós não devemos separar as duas abordagens. Nós, aqui no Porto, continuamos a não separar e continuamos a militar nessa ideia de juntar língua e literatura. Às vezes, há fenómenos de gramática, que é no texto literário que se veem bem, como o dito discurso indireto livre. Está muito mais presente no texto literário. E este, como trabalha de uma forma especialmente feliz algumas questões, também permite, às vezes, ver com mais nitidez questões gramaticais, até de um ponto de vista pedagógico, de uma forma interessante. Por exemplo, há uma estudante que agora está a fazer doutoramento, creio que está a fazer no espanhol, cujo mestrado em ensino em português e espanhol foi orientado por mim, e ela trabalhou formação de palavras. Na altura, tentou perceber, sobretudo, como é que a morfossintaxe ou a morfologia podia estar ao serviço do ensino do léxico, nas aulas de português. E ela trabalhou, por exemplo, muito com textos do Mia Couto, com neologismos, mas eram neologismos a cujo significado os alunos tentavam aceder a partir de conhecimentos gramaticais, no fundo,

de formação de palavras, do valor dos afixos, etc. E era engraçado. Eu fui assistir a uma aula dela, porque ela era muito boa. Eu já não estava a ir aos estágios, mas pediram-me para ir, e era uma escola *TEIP*, portanto, aqueles territórios educativos de intervenção prioritária, com muitos problemas, mas, funcionava bem, muito bem. Estava à espera de encontrar miúdos indisciplinados, mas não: eram pacíficos e tudo corria muito bem. E quando a Cláudia, na aula a que assisti, começou a ler o texto, houve um miúdo que disse: "*Ah, professora, lá vamos nós partir palavras aos bocadinhos*". Mas foi uma forma muito engraçada de os ensinar, porque eles, depois, faziam a análise bem, faziam-na já com um olhar linguístico. Sim, e acho que a Linguística é fundamental para um professor de português, sou mesmo assim fanática a esse respeito e defendo que a gramática tem de ter um lugar central nas aulas de língua e mesmo nas aulas de língua materna. Por todas aquelas ideias, enfim, que < Professora Inês Duarte já expôs, o próprio Professor Vilela, a Professora Ana Maria Brito também tem textos sobre a importância da gramática, bem como a Professora Fernanda Irene, o Professor Joaquim Fonseca, enfim. Há aquele argumento mais básico: se nós aprendemos os tipos de vulcanismo e sabemos se uma erupção é estromboliana ou de outro tipo, e se estudamos os ossos dos pássaros, e outras coisas assim, porque é que nós não havemos de saber factos sobre a língua que falamos? Que nos constitui enquanto sujeitos, com a qual comunicamos uns com os outros, com o mundo, com a própria língua? Isso por um lado. Por outro lado, porque há todas aquelas vantagens de saber gramática que a Inês Duarte também refere. Quando nós sabemos mais gramática, somos mais seguros como falantes. Não temos medo, tomamos a palavra, se for preciso. Há pessoas que, numa reunião de pais, por exemplo, são capazes de não falar com medo de não falarem bem, de dizerem alguma coisa que não seja do português padrão, de se sentirem envergonhados porque não vão falar "bem". Isto não pode ser. Depois, as pessoas que sabem mais gramática também são mais tolerantes do ponto de vista linguístico, não têm preconceitos, não acham que aquele que diz "*baca*" é burro ou parolo. Portanto, as pessoas, quanto mais sabem, menos preconceitos têm do ponto de vista linguístico. Depois, a gramática também é importante para o ensino de línguas estrangeiras. Eu lembro-me, por exemplo, de a minha filha mais velha, no nono ano, ter chegado a casa com um ar muito escandalizado a dizer: "*Então agora a professora de francês diz que se o "que" for sujeito é "qui", e se for complemento direto é "que". Mas um "que" pode ser sujeito e pode ser complemento direto*"? Eu até deitei as mãos na cabeça. Ela nunca tinha falado de nada disto em português. E depois, como é que ela realmente, em francês, ia saber

se era “*qui*” ou “*que*”, não é? De facto, quem sabe mais gramática aprende melhor línguas estrangeiras, não há dúvida nenhuma. E depois, a gramática, e o Professor João Costa também diz isso naquele texto de 2008 que está publicado numas atas sobre o ensino do português, e já tinha dito a Professora Inês Duarte o mesmo, e já tinha dito também o Professor Mário Vilela, ajuda nas outras competências. Quer dizer, por exemplo, ajuda na leitura, quando nós estamos a ler *Os Lusíadas*, que é um texto de leitura difícil para os alunos de hoje, mas também já era difícil para mim, quando o li no quinto ano, correspondente ao vosso nono. Não é possível, e o professor Óscar Lopes escreveu isso, eu acho que ele tem inteira razão, perceber a Proposição de *Os Lusíadas* sem fazer análise sintática. Qual é o verbo? “*Espalharei*”. Como é que ele, sujeito, vai espalhar? “*Cantando*”. Por onde? “*Por toda a parte*”. O problema é que o objeto direto daquele verbo, que está muito dividido, vem antes, não é? Portanto, “*as armas e os barões assinalados*”, “*e também as memórias gloriosas daqueles reis*” e “*aqueles que por obras valorosas*”, etc., depois com as suas orações encaixadas à direita, mas todos aqueles complementos diretos vêm antes do predicado. E o Professor Óscar Lopes tem uma passagem de um texto em que diz: “*Eu dou um doce a quem conseguir explicar a Proposição de Os Lusíadas sem um mínimo de análise sintática*”. Acho que ele tem inteira razão. Por exemplo, para ajudar a compreender textos de grande complexidade, nós precisamos, às vezes, de perceber onde é que está o verbo, que se calhar é o essencial para nos situarmos quanto ao sentido, e depois vemos quem é o sujeito, o que é que se predica sobre ele. Portanto, acho que a Sintaxe ajuda imenso a leitura. Claro que ajuda também muito a escrever, não é? A ligação à escrita é fundamental e, quando as pessoas cometem muitos erros, e os alunos cometem muitos erros, eu acho que tem de se parar, tem de se fazer mesmo ali uma oficina de gramática, como a Professora Inês Duarte propõe, com muito treino depois e, a partir daí, o professor pode até adotar tolerância zero para com aquele erro. Mas até lá, tem de haver ali uma explicação de tipo gramatical, porque, às vezes, as pessoas não estão a ver que o “*-mos*” separado, não pode ser desinência verbal, não faz sentido nenhum separado. Se a gente explicar aos alunos porque é que é uma desinência verbal, que não é difícil, basta que o sujeito seja nós, mesmo que não esteja expresso, e se explicarmos quando é que o “*-mos*” é, ao mesmo tempo, complemento direto e indireto, “*tens aí os livros, dá-mos, por favor*”, a partir daí e de exercícios de treino, não há motivo para voltar a acontecer este erro. E como este, há muitos outros erros. Portanto, em relação à escrita, eu não tenho dúvida de que a gramática também é fundamental. Depois, acho que a

gramática também é importante para nós sabermos ouvir melhor e termos até algumas defesas contra certas manhas, e talvez consigamos perceber se o que nos estão a dizer, enfim, não é ludíbrio e engano. E também é útil para falarmos melhor. Como eu já disse, uma pessoa que diz “*entreviu*”, em vez de dizer “*interveio*”, como explica o Professor João Costa, fica logo numa situação um bocadinho desagradável. Uma vez houve um Ministro da Educação que disse “*entreviu*” na televisão, e estava presente a Clara Ferreira Alves que, a partir dali, repetiu várias vezes: “*O senhor ministro disse entreviu e não interveio*”. Quer dizer, já estava dito, e a oralidade tem este problema. Se for por escrito, eu dei um erro, mas depois olho para lá e digo: “*Ai, meu Deus, isto não é assim*”; e corrijo e ninguém viu. Mas se eu disse “*entreviu*” na televisão, estou feita. E também há outro aspeto que a Professora Inês Duarte refere e que é importante, que é o carácter exploratório ou investigativo que tem o estudo da gramática. Nós tivemos aqui um estudante de Português e Línguas Clássicas, o João Pedro, que, aliás, fez, depois, o relatório, sobre isso. Ele trabalhou só oficinas de gramática, que era o forte dele, em Português e em Latim. Ainda fez estágio de Latim. E eu fui também assistir a uma aula dele, porque era muito bom. Eram noventa minutos de oficina de gramática, a pessoa até ficava com falta de ar. E os alunos a seguirem-no muitíssimo bem, porque ele era muito vivo, era assim um rapaz comunicativo que também era catequista e tal. E dizia assim: “*Vamos lá, então, e agora? E agora, bora lá descobrir. Ora vejam os dados*”. E os alunos diziam: “*O professor gosta muito de dar gramática, não gosta?*”. Mas eles também gostavam. Isso é que é engraçado. E ele fez várias oficinas de gramática, foi praticamente o estágio dele todo. E, realmente, se forem bem feitas, são uma forma de desenvolver o raciocínio, de se chegar às regras pensando, de treinar competências que depois também se usam na Física, ou na Biologia, ou na Química. E penso que a Professora Inês Duarte também tem razão quanto a isso. Portanto, sou absolutamente a favor do ensino da gramática. Agora, o que eu acho mal é estudar a gramática muito descontextualizada. Ultimamente, tenho assim umas experiências esquisitas com netas, por exemplo, exercícios com cinquenta frases para identificar orações adverbiais de vários tipos. Sem qualquer contexto. Portanto, a miúda começa a dizer: “*Esta é uma, avó, é uma oração adverbial concessiva. Esta é oração adverbial final. Esta é uma oração adverbial consecutiva*”. E as primeiras vinte ou trinta vão muito bem. A partir de quarenta, ela já está cansada: “*Esta, esta não sei. Esta é concessiva. Não, é consecutiva. Não, não, é final*”. E eu pergunto-me para que interessa aquilo assim. Não faz grande sentido e leva as crianças a não gostarem de gramática. É só classificação. Aliás, o Miguel Correia está a

fazer a tese de Doutoramento sobre isso, sobre os itens serem todos esmagadoramente de classificação. Não quer dizer que etiquetar não seja importante. Claro que etiquetar é importante. Depois ficamos a saber que estamos todos a falar do mesmo, que é disto que estamos a falar. Mas etiquetar sem fazer mais nada, sem depois transformar, sem manipular, sem ver que diferenças é que decorrem, para o sentido, das alterações feitas não pode ser! É diferente eu dizer: "*Eu sou a favor da adoção de crianças por homossexuais, mas reconheço que levanta problemas*" ou eu escrever "*Embora eu saiba que levanta alguns problemas, sou a favor da...*". Isto não é exatamente o mesmo. Ora, o que me faz um bocadinho de impressão nalguns exercícios de gramática é que se colocam muitas etiquetas. E os miúdos lá vão pondo essas etiquetas, um bocadinho aborrecidos, porque assim, por este processo, a gramática é um bocadinho fastidiosa. Mas, depois, não se vê diferenças de sentido, não se transforma uma forma de dizer em outra. Eles estudam frases adversativas, concessivas, consecutivas, de todo o tipo, mas depois não se lhes pede: "*tens aqui duas frases simples, forma uma complexa com uma relação de, por exemplo, concessividade ou contraste*", ou algo do género. Isso obrigaria o aluno a pegar nas duas simples, a ter na mesma a noção de concessiva, e a construir outra frase, mais complexa, que até pode permitir que depois, estando a escrever textos, por exemplo, argumentativos, ele próprio vá usar, por hipótese, orações concessivas. Creio que o problema, às vezes, é que a gramática é dada desligada de tudo, do contexto, dos textos. E torna-se, para os miúdos, assim um bocadinho estranho.

*E relativamente ao ensino de língua não materna, qual a importância desse relação?
Que outros desafios interpelam o docente?*

Em relação ao Português como Língua Não Materna, claro que a gramática é absolutamente fundamental. Eu ando a fingir que aprendo alemão pelo *Duolingo*. É assim uma forma também de estar um quarto de hora à noite em cima do sofá a não fazer nada. Mas não se aprende. Então alemão também suponho que já não aprendo com esta idade, nem com *Duolingo*, nem com gramática, nem com professor, mas enfim. Mas, de facto, alguma coisa vou aprendendo, sobretudo o léxico, que dá para, às vezes, reconhecer assim umas informações. Mas mais nada. Falta-me ali claramente uma parte, que é a gramática que fornece: como é que aquilo tudo se estrutura. E eu teria toda a vantagem em aprender explicitamente: isto pede acusativo, por exemplo. É o tipo de questões que a gramática ensina.

Portanto, acho que é absolutamente central no ensino de uma língua estrangeira. Depois, também penso que não chega o ensino da gramática. E por isso é que eu gosto muito de uma disciplina que dou no mestrado de PLE, que se chama Pragmática e Análise do Discurso. Porque, quando uma pessoa está a falar com um estrangeiro, é menos grave, às vezes, um erro de gramática, como não usar o conjuntivo num contexto de uso obrigatório ou não conjugar bem um verbo irregular, porque o outro sabe que eu sou uma estrangeira, que estou a aprender e, portanto, perdoa-me completamente, do que uma falha pragmática. Já uma inadequação pragmática, por exemplo, tratar por *tu* um professor, ou um erro desse tipo, é mais grave. Ou não saber como é que os portugueses pedem, quer dizer, pedir de uma forma muito impositiva. As questões pragmáticas, na aprendizagem de línguas, são fundamentais. As questões pragmáticas, por exemplo, como se pede, como se recusa em português. Lembro-me, uma vez, que tínhamos uma menina sérvia, muito boa aluna na aula, aliás, e ela, a propósito da atenuação nos pedidos, nos diretivos de pedido, atos do tipo de *“olha, podias, por favor, emprestar-me só um bocadinho a tua caneta que eu já ta dou? Muito obrigada”*, ela achava tudo excessivo. E dizia: *“podias”*, no imperfeito, e *“bocadinho”* e tudo o que era necessário. Mas depois protestava: *“Eu não me sei entender com os portugueses, porque a mim se me fazem um convite na minha língua e se eu quero aceitar, se me dizem: “Queres vir à minha casa jantar?”, se eu quiser, eu respondo imediatamente: “Quero”, e se eu não quiser, digo: “Não”. E os portugueses nunca fazem isso.”* E os colegas portugueses olhavam para ela com ar escandalizado. Se alguém me convida dizendo *“Queres vir à minha casa jantar?”*, eu vou responder: *“Oh, vou-te dar trabalho. Oh, vais ter depois de estar a arrumar a cozinha.”*, embora me apeteça, se calhar, muito ir. E depois a pessoa insiste e diz: *“Não, vai, não. Eu até gosto imenso de descascar batatas.”* Então eu depois aceito: *“Está bem, então vou.”* Mas tudo isto é um jogo, a gente não diz logo que sim, nem diz logo que não. Muito menos se não quiser aceitar o convite. Se não quiser ir, vou arranjar uma desculpa, vou dizer: *“Não posso porque, olha, tenho de tomar conta da minha sobrinha”*. Às vezes é mentira, não é? Uma mentira que é piedosa e que não tem grande importância. São aquelas *white lies* que nós dizemos para não ofendermos a face do outro, para não dizermos: *“Não quero. Não me apetece nada ir jantar contigo”*.

Ora, esses tipos de mecanismos variam muito de cultura para cultura, até às vezes variam dentro da mesma língua. Para o espanhol, está muito estudado. Há variedades do espanhol em que há muito mais delicadeza linguística ou muito mais atenuação do que

noutras. Isso tem muitíssima importância quando se aprende uma língua estrangeira: saber como é que eu peço, como é que eu recuso, como convido. Como tudo, aliás, o que diz respeito à comunicação oral. Nós, normalmente, queremos aprender uma língua estrangeira para falar. Claro que pode não ser, eu posso querer só conseguir ler uns textos. Mas o normal é eu querer aprender a língua para falar. Mas depois, às vezes, o que se aprende quando o contacto é só com o literário ou só com o escrito, ou muito normativo, ou muito gramatical, digamos assim, não é a língua que as pessoas falam. Eu tenho muito essa experiência em relação ao francês, porque tive muitos anos de francês, era muito boa aluna, estudei muito, andei no Instituto Francês, enfim. Sabia e sei a gramática toda. No entanto, nas primeiras vezes que fui a França, as pessoas olhavam para mim como quem estava a olhar para um extraterrestre, porque os franceses, a conversarem uns com os outros, não dizem “*Veux-tu venir avec moi?*”, nem “*Est-ce que tu veux?*”. Isto não se diz no discurso normal do dia a dia. Dizem geralmente “*Tu veux*”. Ninguém diz “*Je ne sais pas*”, dizem “*Je sais pas*”. Então, eu dizia aquelas estruturas todas como tinha aprendido, inversão de sujeito, e as pessoas ficavam assim com o ar de “*De onde é que saiu este extraterrestre?*”. E depois, à medida que fui ouvindo mais, comecei a perceber o que era ou não adequado. Aliás, se for um francês muito informal, eu não percebo. Tenho uma filha a viver em França, e já me aconteceu ir com ela a uma peça de teatro, e com os amigos, as pessoas riam-se à gargalhada e eu ria-me pouco, porque não estava a perceber nada do que estavam a dizer. O francês informal tem muito calão, os franceses cortam muito as palavras: em vez de dizerem “*boulevard*” dizem “*boule*”, em vez de dizer “*restaurant universitaire*” dizem “*restu*”, e tudo é cortado e eu não entendia nada do que estavam a dizer. Portanto, aquele francês muito escolar, muito clássico, muito normativo, de pouco serve depois, se uma pessoa for para lá e tiver de falar como os outros na vida diária. A questão da Pragmática e da oralidade é fundamental. Uma oralidade assim, normal, aquela oralidade que nós usamos no dia a dia é muito importante que faça parte do ensino de uma língua estrangeira. Assim como também acho, no caso do português, que é muito importante ter em consideração, agora, a multiplicidade dos países que falam português e as falas em português, porque esse também é um tópico sensível e ao qual nós devemos estar atentos. E penso que também as línguas estão muito ligadas às culturas respetivas, como se vê por estes assuntos, formas de tratamento, formas de pedir, formas de agradecer, etc. E, portanto, não se pode afastar completamente o ensino da gramática e o ensino do léxico da cultura.

Nas últimas décadas, o perfil das turmas que ocupam as salas de aula tem sido sofrido alterações significativas. Atualmente, as turmas são heterogêneas quer ao nível sociocultural, quer ao nível linguístico. Tendo isto em conta, como avalia o papel dos docentes de Português perante um contexto tão complexo? Quais estratégias poderão ser adotadas? Por fim, de que forma podem os cursos de formação de professores preparar os docentes para as salas de aula da atualidade?

Boa pergunta. Pois, se comparar com a minha geração, com o tempo em que eu era aluna, a escola não tem rigorosamente nada a ver com a de hoje, porque era uma minoria que estudava. Havia poucas escolas secundárias, um liceu por capital de distrito, às vezes uma escola técnica por capital de distrito. Depois, Braga e Coimbra já tinham talvez mais uma ou duas e Porto e Lisboa mais. Mas, quando eu digo mais uma ou duas, era mesmo só mais uma ou duas. Havia dois liceus femininos e dois masculinos no Porto e algumas técnicas também com sexos separados. E todas éramos portuguesas, claro. Todas éramos portuguesas porque eu, até ao 6.º ano, correspondente ao 10.º de hoje, até abrir o Garcia, tive sempre ensino separado por sexos. Eu estava numa escola só de meninas, onde nem havia professores homens. O único homem era o jardineiro, mais nada, e o resto, no Carolina, era tudo mulherio. E era muito homogêneo do ponto de vista social também: as alunas eram todas de classe média. Portanto, basicamente, quando as pessoas chegavam à escola, já usavam português padrão e não havia grandes desvios em relação a um português *standard*, se quiserem. Depois, logo a seguir ao 25 de Abril, deu-se um *boom* inacreditável no ensino. Abriram escolas por todos os lados. Não há hoje localidade que não tenha uma EB2/3, pelo menos, e a maior parte também tem Secundária. Aliás, no início da democracia, houve uma falta crónica de professores. Eu dou-vos um exemplo: eu tenho um irmão que se reformou no ano passado aqui na faculdade, mas era professor catedrático em História. Ele estava em Direito, apanhou o 25 de Abril, e, no primeiro ano, as universidades não abriram, e ele ficou ali sem saber o que havia de fazer. Tinha o 7.º ano do liceu, o correspondente ao 12.º agora, no nosso tempo era menos um ano, e foi dar aulas de francês para a Vila da Feira, com horário completo. Sendo que era de Direito. Depois não gostou de Direito e mudou para História. Mas ele tinha feito no Secundário Direito e deu aulas de francês na Vila da Feira, aos 18 anos, porque não havia mesmo professores. E, nessa altura, a realidade modificou-se, porque, hoje, estão praticamente todos os portugueses na escola, de vários grupos sociais, e ultimamente, nos últimos anos, acresce, a esta heterogeneidade social, uma heterogeneidade muito maior,

porque as escolas têm crianças de muitíssimas nacionalidades. Uns que falam português, de países da CPLP, mas outros de países onde não se fala português. Eu ainda não consegui investigar muito bem, mas o meu neto rapaz, que anda no 2.º ano, tem uma turma muito heterogénea. Ele diz que uns meninos são ucranianos, depois tem uns meninos que falam espanhol. Também tem dois meninos brasileiros, e tem um que ele diz que não sabe o que é que fala, não sabe de onde é que ele é. Isto passa-se aqui numa turma no Porto, numa escola pública. Mesmo sabendo ele explicar mal, eu estou a imaginar os ucranianos, os brasileiros, o que ele diz que não sabe que língua fala, os espanhóis - poderão ser venezuelanos talvez, não sei. Nenhum dos meus filhos teve, nas turmas do primeiro ciclo, ninguém estrangeiro. Nem depois. Ao passo que, agora, as escolas têm esta heterogeneidade linguística enorme. A nível de formação de professores, isto exige várias medidas. Exige muita atenção a disciplinas como Variação e Mudança em Português. Muita sensibilidade, justamente, para as variedades do português, no caso de as crianças serem falantes de outras variedades. Mas exige atenção para o fenómeno da variação em geral. Para aquela ideia de que, de facto, a homogeneidade não existe. Cada vez as sociedades são mais complexas do ponto de vista de terem várias pessoas, várias línguas, várias culturas. E é com isto que temos de lidar. Não nos vamos fechar. Embora haja aquelas tentativas de construir mais muro, mais muro, e pôr tudo fora do muro. É óbvio que isto não vai resultar, porque temos esta realidade multilíngue. Eu acho que por aí é o caminho: tornar os futuros professores bem conscientes do que é uma língua e do que é variação, da história da língua e da variação. Por outro lado, eu também penso que a unidade curricular que há em MPLE (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira), mas há em poucos outros mestrados, a Didática de Português Língua Não Materna, é muitíssimo importante. Porque o que acontece agora, muitas vezes, nas escolas, é que quem está a dar aulas não tem nenhum tipo de preparação para lidar com miúdos que não falam português. Nós temos tido, por exemplo, no mestrado de PLE, todos os anos há este perfil, alguém, às vezes uma ou duas pessoas (por exemplo, na leva anterior eram duas), que são professores do Secundário ou do Básico, já com muitos anos de carreira, mas que, de repente, ficam sem saber como é que vão lidar com esta realidade. E vão lidando com o bom senso que têm, mas elas sentem que o bom senso não chega. Portanto, há pessoas, por exemplo, no ano passado havia uma senhora, dos seus 50 anos, por volta disso. E estava a fazer o mestrado PLE porque dizia “*Eu tenho estas pessoas dentro da sala e eu tenho que saber o que lhes fazer e não tenho formação para isto*”. O facto de haver essa disciplina é

fundamental e devia existir, se calhar, mais formação para os docentes que, nas escolas, estão a dar o Português Língua Não Materna. Por exemplo, há uma estudante que também fez o mestrado PLE e agora está a fazer o Doutoramento em Ciências da Educação, mas que estou a coorientar, está a trabalhar sobre o Português Língua de Acolhimento e assistiu a muitas aulas, entrevistou muitos professores. Em muitas escolas, o Português Língua de Acolhimento está a ser dado por professores de língua estrangeira seja ela qual for, por exemplo, inglês, francês, espanhol. E o que é que eles diziam? A maior parte dizia “*Nós damos as aulas normais, damos a gramática, pelo livro de texto, damos as aulas normais*”. Ora, aquelas pessoas que estão ali à frente, muitas delas precisavam de uma ajuda diferente, não é? Porque vêm de situações de vulnerabilidade, algumas não têm, nos seus países de origem, muita escolaridade. O que a Maria Luís, neste caso, viu, ao entrevistar os professores, é que havia professores com sensibilidade pessoal a dizer: “*Quando me pedem para eu marcar uma consulta no centro de saúde eu tento ajudar*”, mas há outros que vão para a sala, dão a aula normal, dão a gramática e mais nada. Ora, por exemplo aí, teria de haver uma formação contínua, uma formação suplementar especial para esses docentes que estão a trabalhar nesse contexto, que é um muito específico e muito heterogéneo. Mas reconheço que ensinar em contexto heterogéneo é muito complicado. Nós também temos, por exemplo, estudantes deste Mestrado de PLE que fizeram o estágio em contextos complexos, e estou-me a lembrar de uma menina que fez na Suíça, com crianças portuguesas de herança, de várias proveniências. Portanto, portugueses, brasileiros, africanos, de vários países. Depois, há naquelas aulas meninos que falam português em casa, meninos que falam português nas férias quando vêm ver os avós, meninos que não falam português nenhum, meninos que só falam, no caso concreto dela, que estava no Ticino, italiano, um bocadinho de francês, um bocadinho de alemão, uns que liam perfeitamente, outros que falavam mas não escreviam, outros que nunca tinham tido acesso à escolaridade em português. Tudo na mesma sala e isso deve ser muito complicado, um desafio muito grande.

A Senhora Professora é, também, conhecida pela sua produção no âmbito do português como língua pluricêntrica. Tendo em conta o estatuto variável do português em todo o mundo, em seu entender, qual a importância de defender o ensino do português como

uma língua pluricêntrica, a partir da perspectiva do pluricentrismo? E quais considera serem os maiores desafios na área?

Sim, também é um tema de que eu gosto muito, sobretudo ultimamente, porque eu comecei a confrontar-me, já há uns anos, com o problema da coexistência, às vezes nas mesmas universidades, nomeadamente europeias, de professores de variedade portuguesa ou brasileira. Ou então, num ano vinham professores que eram portugueses, mas no ano seguinte vinham do Brasil. E isso trazia problemas, como é óbvio. Também traz vantagens, mas traz problemas, porque os alunos começam a aprender uma variedade e depois, de repente, os clíticos já não se colocam assim, já não se diz “*estou a fazer*” já se diz “*estou fazendo*”, além de as questões fonéticas serem bastante diferentes. Uma vez tive um pedido para ir a Itália, a Chieti-Pescara, falar do nosso condicional, porque as colegas eram todas brasileiras e diziam “*os portugueses não usam condicional, nós usamos muito mais*”, o condicional a que eles chamam, na nomenclatura brasileira, futuro do pretérito. E, de facto, é verdade, os brasileiros usam muito mais do que nós. Então, queriam saber porque é que nós não usávamos tanto, e o que é que fazíamos, e porque é que nós substituíamos pelo imperfeito, tudo isto lhes parecia um facto estranho. Comecei a ter solicitações desse tipo, e comecei a aperceber-me de que havia, realmente, um problema com as duas variedades, para estudantes de Português Língua Estrangeira. Ou, por exemplo, outro problema era virem alunos *Erasmus* para cá, para a faculdade, que tinham aprendido pela variedade brasileira. Uma vez houve um *quid pro quo* com uma professora de outra disciplina, porque uma estudante escreveu “*registro*” e a professora disse: “*Não é registro, é registo*”, e a menina disse: “*Não, é registro, eu aprendi registro*”, e a professora disse “*não, mas não é, está em Portugal, e em Portugal é registo sim*”, e a menina disse: “*Mas o meu português, eu não aprendi em Portugal, aprendi na Finlândia, e aprendi com uma professora brasileira*”, “*Mas isso não está no dicionário*”, “*Está, está. Está que eu lhe vou aqui mostrar*”. Aquilo deu ali uma pequena zaragata excusada e a menina ficou muito ofendida e veio falar comigo muito triste, e até percebi a posição dela. Porque é que uma pessoa embirra por causa de um “erro”? Quer dizer, esse problema de Português do Brasil e Português Europeu na mesma sala de aula começou a ser assim relativamente recorrente, mas depois, a partir de determinada altura, começou a aparecer-me como uma evidência não haver razão para excluir, deste conjunto, outras formas de falar português de outros países, nomeadamente, Angola, que tem mais falantes de português, neste momento, do que Portugal, Angola, que já é o segundo maior país de língua

portuguesa do mundo. Também não podemos fazer de conta que não existem! “*Aquilo é África, a gente não quer saber daquilo para nada, ainda não tem dicionários, ainda não tem gramáticas, aquilo rege-se pelo português europeu, não é verdade?*”. Portanto, é verdade que se regem pela norma do Português Europeu, é verdade que os mais cultos, uma elite, por exemplo, em Angola, falam como nós, não há muita diferença. Mas depois nem toda a gente em Angola fala como a elite, longe disso. Basta vocês verem uma telenovela angolana que já se percebe muito bem como é que falam os empregados que estão na cozinha, e como é que falam os senhores. Os senhores parece que saíram de Lisboa, mas os outros não falam assim. Portanto, é necessário começar por ter em conta também as outras variedades do português, que, claro, ainda não estão tão definidas, não estão tão estabilizadas, não estão tão descritas. Mas, por exemplo, já há muito texto escrito sobre Santo Tomé e Príncipe. Claro que é um país muito pequenino, mas em São Tomé e Príncipe o português é a língua materna da maior parte da população. As outras línguas estão a perder, e a perder muito por questões de política linguística são-tomense, ou, se vocês quiserem, de uma ausência de política linguística, que também é uma forma de política linguística. Em Angola, também já há muitas características das quais já se pode dizer: “*Isto são características, são tendências, do português da Angola*”. Em Moçambique passa-se o mesmo. E não saber isto é pena, porque é impossível hoje falar de português, sem dar esta ideia de pluralidade. Claro que há duas variedades, o Português Europeu e o Português do Brasil, em que as diferenças, e são muitas, estão relativamente bem estudadas. Há outras variedades que estão menos estudadas, mas elas existem, têm muitos falantes, e esses falantes têm o português como uma das suas línguas, com estatutos muito variados. O português é a língua oficial de todos os PALOP, e em Timor é língua cooficial. Nos países em que é língua oficial, tem uma situação muito variável. Em Angola, é cada vez mais a língua materna dos mais jovens e mais urbanos, com diferenças grandes para o interior e zonas mais rurais, embora Angola seja um país cada vez mais urbano. Há um texto muito interessante de um jornalista angolano, que se chama João de Melo, que está disponível *online* no *Diário de Notícias*, intitulado “Português, língua nacional angolana”, em que ele diz que não interessa agora muito o que os portugueses querem ou não querem, o que interessa é que o português é uma língua nossa, como ele diz, uma língua angolana, e tem aqui, em Angola, um estatuto próprio, de língua veicular, no caso de Angola e no caso de Moçambique, porque não há nenhuma língua local, nenhuma língua nativa que seja de todos, que todos falem. Por exemplo, em Angola, a língua nativa que tem mais falantes é falada por 23%, é muito pouco,

portanto, é preciso haver uma língua veicular. E depois, também há um outro fator que é verdade: as autoridades angolanas fizeram mais pelo português em Angola em 50 anos do que nós, portugueses, em vários séculos.

Além de toda a investigação que tem realizado, sabemos que já lecionou em 40 universidades de 20 países. Como avalia a sua experiência de lecionar noutras instituições? Quais foram os desafios com que se confrontou?

Estas minhas leccionações em muitos lados têm a ver, sobretudo, com o programa *Erasmus*, e depois, agora que estou a ficar mais velha, com convites. E têm a ver com uma espécie de costela de marinho português. Gosto muito de sair, de conhecer outros sítios, comer outras coisas, conversar com outras gentes, sentar-me de outras formas, acho que só nos faz bem. As primeiras saídas que fiz foram realmente em *Erasmus*, sobretudo para a Roménia e para a França, até por sugestão da Professora Maria Helena Carreira, uma professora que estava na Universidade de Paris 8 e que nos convidava muito. Primeiro, ela convidou-nos para uns colóquios que fazia em Paris, depois disse: “*E porque não organiza um Erasmus com a Roménia?*”, porque a Roménia tinha acabado de sair do regime do Ceauşescu. E realmente a Roménia foi o meu primeiro destino certinho, onde eu ia sempre a duas universidades em duas cidades diferentes, onde conheci colegas excelentes e fiz boas amizades. Depois, isto cria laços académicos muito interessantes, mas também laços pessoais muito bons, para a vida. Por exemplo, na Roménia, comecei por ir a Constança e a Bucareste, onde havia português, mas depois também passei a ir a Cluj, fui a Iaşi e fui a Oradea. Depois, há um conjunto de professores que nos chamam, “*Porque aqui também há Portugêses*”, “*Porque ali encontra-se uma colega interessada*”. Depois, organizam-se colóquios e nós vamos porque já conhecemos colegas, porque já sabemos que o ambiente é estimulante, ou vão organizar um número de uma revista e perguntam-nos porque é que não mandamos um texto. Começa a criar-se uma rede. Entretanto, nós começamos a receber os mesmos colegas cá, começamos também a receber estudantes de português que vêm estudar português para o Porto em *Erasmus*. E é uma teia que se vai criando. No meu caso, esta vertente de sair, de viajar, tem 25 anos, e depois torna-se quase um vício, porque é bom e a pessoa gosta de ir e até tem sempre muito mais vantagens do que desvantagens. Desvantagens, até nem vejo nenhuma. Claro que temos sempre de nos adaptar a um estilo, a um tipo de alunos, uns muito

participativos e outros nada. É muito diferente estar a dar aulas na China ou em Macau, ou estar a fazê-lo no Brasil, onde toda a gente fala. Eu agora tenho ido à Alemanha e há alunos muito interessados, maravilhosos, que estão calados, assim como os da República Checa, mas depois fazem-nos perguntas através das quais nós percebemos que estavam super atentos e super interessados, e é muito, muito compensador. E vai-se criando realmente uma espécie de um tecido de pessoas conhecidas, um pouco por todo o lado. Nós, aqui há quatro anos, organizámos, cá no Porto, o primeiro *BIP (Blended Intensive Programme)*, um formato novo do Erasmus, que tinha de ter uma parte *online* e uma semana final presencial. A Reitoria estava assim a experimentar e deu dois *BIP* aqui para a Faculdade de Letras, um sobre o PLE. E nós organizámos o primeiro, há quatro anos, que se chamava *Ensinar Português Língua Não Materna: cruzar experiências, multiplicar recursos*. Tinha de ter uma parceria com três universidades estrangeiras. Na altura, foi sobretudo a Alemanha a colaborar, foram muito abertos, e disseram logo que vinham e que faziam o curso connosco. Nós também conhecemos professores alemães que dão português lá, muito interessantes, em várias universidades. Mas tínhamos de ter um mínimo de 20 alunos. Depois, a semana passada cá, é uma semana intensiva, porque as pessoas têm cerca de cinco horas por dia de sessões, mas depois há também uma parte muito boa, que é a parte recreativa, cultural: fados, passeios no rio, jantaradas. E o que acontecia, depois de eu me vir embora, no fim desses programas, era que os participantes ficavam até às tantas da manhã em conjunto, a falar português todos. No *BIP*, os professores de cada uma das instituições encarregam-se de uma sessão. Vamos este ano fazer o quarto. No primeiro ano, tínhamos de ter um mínimo de 20 alunos e foi complicado arranjar esse número, porque tudo era novo. Quanto às universidades, a Itália disse-nos logo que não, Espanha disse-nos logo que não, porque não sabiam o que era. Foi mais a Alemanha e a República Checa que nos acudiram. Lá conseguimos ter *BIP*. Agora, vamos ter em julho, a quarta edição e tínhamos 90 e tal pessoas inscritas. Tivemos de dizer que não dava, porque nós não conseguimos fazer sessões com tantos estudantes. E porquê este aumento? Porque são estes professores que fomos conhecendo, uns daqui outros dali, que depois recebem estagiários nossos, ou que depois vêm eles próprios dar cá umas aulas. Ficam com curiosidade e querem ver como é o ensino no Porto. Há também os alunos que vêm em Erasmus, depois vêm um ano para o *BIP* e no ano seguinte querem vir outra vez. Havia este ano umas meninas que vinham de Mainz pela quarta vez e nós dissemos “Não pode ser”. É muito interessante, porque a gente vê outras formas de trabalhar, com grupos às vezes muito

mais pequenos, mas também sabemos dos colóquios uns dos outros, vamos a júris de defesas de teses, pedimos aos colegas que nos recebam estagiários, entramos em projetos comuns. E este intercâmbio, no caso da Europa, também contribui para construir a Europa muito mais do que todos os tratados. É impossível que uma pessoa que esteve aqui num *BIP*, toda contente, toda feliz durante uma semana, a conviver com estudantes de outros países, depois imagine que o seu país vai entrar em guerra com o país onde vivem os amigos, ou onde já esteve a fazer estágio ou em visita Erasmus. É impossível.

Tem desempenhado o cargo de diretora de vários cursos de Mestrado em Ensino, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sendo a atual diretora de curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Que balanço faz da sua experiência até ao momento? Como tem sido dirigir cursos desta dimensão?

Neste momento, já não sou eu a diretora, já passei para a Professora Ângela Carvalho. Quer dizer, eu demiti-me, porque, como vou sair daqui a um mês e tal, tenho de começar a largar estas tarefas e a fazer a transição com calma. Ela candidatou-se e foi eleita, portanto, já é a atual diretora. Eu gostei muito de ser diretora dos diferentes cursos. Como fui, no caso dos mestrados de ensino, diretora de vários ao mesmo tempo, foi uma confusão no início, mas é uma tarefa de que gosto. Tem um lado burocrático, às vezes um bocadinho aborrecido, de inserir muitos dados no sistema, e preencher muitos formulários burocráticos. Por exemplo, é pesado na altura da seleção, das entrevistas, dos critérios, das folhas de Excel, estar a inserir dados e ver quem fica à frente e quem fica atrás. Tudo isso dá um bocado de trabalho. Mas também se fica com uma ideia muito completa dos estudantes, das formações, do que numas formações está bem ou o que podia ser melhorado. Fica-se muito por dentro da realidade. É trabalhoso, mas, de momento, só tinha o Mestrado de PLE, que também é um bocadinho trabalhoso porque há estudantes que fazem estágio fora e há muitos candidatos estrangeiros, o que também complica, às vezes. É muito bom, porque as turmas são muito engraçadas, muito heterogéneas, mas também complica do ponto de vista da gestão, porque há muitos bolseiros, por exemplo, de Timor, do Instituto Camões, portanto, há alguma complexidade. Mas as turmas são sempre muito engraçadas no PLE, porque aquelas misturas dão-se muito bem, sobretudo quando estão a trabalhar em grupo. Eu digo sempre “*Não quero China com China, Timor com Timor, nem portugueses com portugueses ou Brasil com Brasil... misturem-se*”

todos!”, porque, se não for assim, ficam-me a falar noutra língua qualquer e eu não quero. Mas, realmente, as pessoas acabam por ter, ali, uma relação assim muito engraçada, e isso é saudável e bom. São cargos que dão algum trabalho, sobretudo trabalho burocrático. Por exemplo, na altura das defesas dos relatórios, cheguei a ter trinta, quarenta, cinquenta provas públicas, desde meados de outubro até meados de novembro. Essa parte é muito cansativa, mas é um cargo também interessante.

Sabemos que, em breve, a Senhora Professora celebrará a sua jubilação. No decurso dos anos, contribuiu de forma significativa para a comunidade científica, passando pelas áreas da Pragmática, da Análise do Discurso e da Didática. Refletindo sobre o seu percurso como investigadora e como professora, quais considera terem sido os momentos de maior destaque?

Acho que as provas académicas são sempre um momento de grande importância, a começar pelo Mestrado. Eu estava a lecionar no Secundário, na altura, e vim aqui defender a prova, que teve como arguente o Professor Carlos Reis, porque alguém viu no título “*Eça de Queirós*” e convidou-o a ele. Ele era uma personalidade, e eu estava muitíssimo nervosa, mas depois foram momentos muito bons. O mesmo aconteceu no Doutoramento. Também foi um momento de tensão enorme, a pessoa acha que lhe vai dar um ataque antes e que vai morrer, e, no início da prova, estava mais para isso do que para outra coisa. No entanto, quando se começa a falar e nós percebemos que aquele estudo, mal ou bem, nós é que o andámos vários anos a preparar, começamos a acalmar e a ganhar confiança e são momentos muito exaltantes do ponto de vista pessoal. Tive muita pena que a minha Agregação tivesse ocorrido durante a pandemia, porque também costuma ser um momento muito bom, até porque a pessoa já a faz numa fase da carreira quando já está muito mais segura, e costuma depois festejar. Ora eu estava sozinha em casa e festejei eu e o gato, teve muita graça. Mas esses momentos foram todos marcos interessantes. Também a entrada em Bolonha foi um momento relevante, porque, apesar de tudo, o paradigma mudou bastante. De turmas com muitos alunos, que tiravam apontamentos, passou-se para outro tipo de trabalho com estudantes mais participativos e turmas mais pequenas, e também gostei bastante disso. Digamos que, do ponto de vista profissional, foram talvez os momentos mais marcantes.

Quais outros temas/questões a Senhora Professora gostaria ainda de explorar ou ver explorados?

Eu tenho a mania de voltar ao que já fiz. Tenho vários textos e vou dizer isso na minha última lição, “*Ainda isto*”, “*Ainda aquilo*”, “*Ainda os marcadores discursivos*”. Uma das questões que acho que merece ainda ser trabalhada, no caso do português, são, justamente, os marcadores discursivos. Nós já temos, agora, um bocadinho mais de investigação na área, mas ainda assim é muito pouco, e é uma vergonha, se formos confrontados, por exemplo, com os espanhóis, que têm vários dicionários de partículas discursivas ou de marcadores discursivos *online*, feitos em diferentes alturas, por diferentes colegas, uns com as variedades todas do espanhol incluídas. Nós não temos nenhum. Temos duas ou três pessoas aqui na Faculdade a trabalhar sobre marcadores, um grupo em Coimbra a trabalhar sobre o assunto, duas pessoas nas Letras de Lisboa, ou pouco mais, temos muito pouco trabalho de confronto entre PE e PB, e há imensas diferenças, e seria interessantíssimo também investigar por essa vertente. Para já não falar das outras variedades do português, porque, nesse confronto, não há mesmo nada. É uma área em que já temos mais trabalhos, temos alguns estudos contrastivos, nomeadamente entre o português e outras línguas românicas e português e outras línguas, como o inglês ou o alemão, mas há ainda muito pouco. Acho que valia a pena continuar a haver investigadores a estudar os marcadores discursivos e outros fenómenos do nosso discurso oral quotidiano que estão por estudar. Eu li isto no outro dia numa chamada de artigos para um colóquio, a que não sei se vou tentar ir, mas que dizia que este viés de estudar as línguas sempre pelo lado da gramática *standard* e pelo lado da escrita não deixa ver todos estes fenómenos linguísticos, sobretudo os que sejam mais orais, mais típicos da oralidade. E o que dizia essa chamada de artigos é que esta opção pode estar a enviesar o modo como nós olhamos para línguas minoritárias, línguas não indo-europeias, línguas de outras famílias e que sejam minoritárias, às vezes ágrafas. Vamos olhar para elas à procura de encontrar aquilo que temos no inglês, no francês, no alemão e no russo, etc. E, provavelmente, temos um olhar já muito enviesado pelos preconceitos que decorrem de estarmos sempre a fazer o mesmo tipo de estudos. Acho que esta temática é interessante para pensar para o futuro.

Por fim, quais são os conselhos que gostaria de deixar aos estudantes que pretendam seguir uma carreira na área da Linguística ou do Ensino?

Ora bem, o principal conselho é que estudem. Estudem, estudem muito, que leiam, e não é preciso estudar só a ler, também se pode ir para o *Youtube* ouvir tutoriais sobre isto e aquilo que, às vezes, levantam imensas ideias, são engraçados e estimulantes. Estudem, claro, mantenham sempre uma curiosidade relativamente à língua, porque não há mecanismo mais fascinante do que as línguas e do que o fenómeno de pensar “*como é que nós falamos?*”. Esta dimensão de que estamos a falar é tipicamente humana, embora isto não queira dizer que os animais não comunicam, sim, comunicam, mas não é da mesma forma e, portanto, a nossa linguagem é um fenómeno completamente fascinante, que é inesgotável. É inesgotável, porque a língua está sempre em mudança, é inesgotável porque ainda há imenso por fazer, inesgotável porque há línguas que nunca foram estudadas. Enfim, inesgotável. Quanto melhor for a vossa formação, mais factos vão descobrir sempre, fenómenos que vos vão chamar a atenção, que vão ser interessantes, que vão ser desafiadores. Depois a pessoa já está como eu, a sair da carreira, e está sempre cheia de outras curiosidades e a ver outros fenómenos que gostaria de estudar. Portanto, começa-se agora e é um vício para toda a vida. Em relação ao ensino, sugiro que tentem, ao máximo, pôr-se ao serviço de quem deve ser privilegiado, que são os alunos, porque há uma tendência para pensar “*Eu sou professor, ora vamos lá ver os meus direitos*”. Eu acho que temos de ver os nossos direitos, claro, mas penso que os alunos, que são os principais destinatários do ensino, são mesmo o mais importante e são o elemento com quem nós devemos ter mais cuidado e a quem devemos mais atenção.