

A GRAMÁTICA DO SENTIDO NA ESCOLA*

Roberta Pires de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq

Tal concepção de linguagem, atividade constitutiva (...) pode levar a um mal-entendido inverso: na medida em que reafirma o caráter histórico e o condicionamento contextual das línguas naturais, a irredutibilidade de seus processos expressivos a um sistema formal, pode-se estimular uma atitude epistemológica ingênua de imediata recusa da formalização. E, ao contrário, nos parece que o que se deve esperar é que os modelos formais se elaborem a um nível bem maior de abstração.” (Carlos Franchi, 2011: 34)

1. A guisa de introdução: a história deste texto

Este artigo começou a ser escrito para o evento do V ECLAE em Natal, em que participei da mesa redonda intitulada “Semântica e Ensino” juntamente com os professores Rodolfo Ilari e Luiz Passeggi. Nesse meio tempo, me envolvi em uma série de discussões pedagógicas – a mudança curricular no curso de Letras Português Presencial do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC; uma especialização em Ensino de português como segunda língua ou língua estrangeira como parte do Projeto de Cooperação Internacional com o Timor Leste; a Licenciatura em Letras Português a Distância – que mostraram a necessidade de explicitar o lugar de onde eu falo, porque esse lugar foi estigmatizado na trama discursiva sobre ensino no Brasil. Em vários momentos enfrentei críticas que me parecem infundadas, como se o lugar discursivo de onde falo – estudar a língua como um objeto natural e encarar a gramática como uma ciência – fosse superado ou “fora de moda” (foi o que ouvi em uma reunião de departamento, na qual me disseram que o que eu fazia e pensava “estava cem anos atrasado”). Creio que não é. Ao mesmo tempo, sou professora de semântica e gostaria que essa maneira de pensar as línguas pudesse estar na escola de ensino médio e fundamental, exatamente porque há muito a ser dito. Precisamos arejar as escolas, abri-las para o mundo. Neste artigo, continuo a minha peregrinação buscando uma semântica para a expressão chula *puta*, quando ela é um intensificador, um uso característico do português brasileiro. Refletir

* Agradeço a leitura e comentários de Letícia Lemos de Gritti e Renato Miguel Basso e também as conversas que tenho tido sobre educação.

sobre ela é um ensejo para propor uma conversa entre o professor de português e o professor de matemática.

2. O professor de português, o linguista e a escola.

No seu âmago, este artigo é uma reflexão sobre a linguística na escola, o que acaba, dado o nosso momento histórico, por ser uma reflexão sobre a prática do professor de português, já que o linguista, se entrou na escola, entrou como professor de português. De fato o linguista deve entrar na escola, e não apenas como professor de português, mas principalmente como um mediador de conversas entre as diferentes disciplinas, construindo interdisciplinaridades através de uma reflexão sobre a linguagem em sua complexidade.

Ao longo deste artigo irei mostrar algumas das conversas que um linguista pode amarrar como discussão num grupo de professores de várias disciplinas. Mas meu foco é a tese de que o professor de português deve criar, na sala de aula, com os seus alunos, espaços de reflexão sobre a língua enquanto um objeto natural que tem uma gramática. Esperamos mostrar um pouco o que entendemos por objeto natural, uma língua natural, como aparece na citação de Franchi. Mas, não há como, ao ser um objeto natural, não ser também um objeto social. Humanos são naturalmente sociais; não há porque desligar o natural do social. As línguas naturais são para nós como o canto do pássaro, a dança das abelhas, o falar dos golfinhos, um sistema de comunicação. Esse sistema tem uma gramática, uma prática de estruturação. Estudar ele nos permite entender como são as línguas.¹

Há várias razões que sustentam levar essa reflexão para a escola, no mínimo porque já temos vários fios de conversa que inserem a linguística no ensino de língua desde o nível básico. Nos anos de alfabetização, o professor está apresentando uma maneira de relacionar os sons de uma língua e outra língua, a língua escrita. O português brasileiro tem uma escrita relativamente estabelecida e não há uma relação de uma a um entre grafema e fonema. Em línguas de escrita mais recente, o Tétum no Timor leste, por exemplo, que foram grafadas buscando uma equivalência entre som e escrita, essa distância é ainda pouco significativa. A gramática é uma forma de pensar sobre a língua que é imprescindível no ensino fundamental, médio e na universidade, não apenas nas licenciaturas em línguas, mas também na formação de outras profissões. No

¹ É proposital o uso do português brasileiro contemporâneo.

Massachusetts Institute of Technology MIT, que não forma professores, a linguística é uma das disciplinas básicas para todos os cursos, porque através dela é possível ensinar métodos científicos de abordagem de um objeto natural – como as línguas naturais, o movimento físico, o movimento dos planetas, as reações químicas, a evolução biológica. Entre outros motivos, porque as línguas naturais são objetos facilmente acessíveis; é muito fácil testar hipóteses usando o conhecimento linguístico dos alunos e não precisa de laboratório. No Brasil, Perini (2004) propõe que essa seja uma das funções do professor de português; Basso & Pires de Oliveira (2010), Pires de Oliveira & Basso (2011) adotam essa mesma perspectiva. Este artigo propõe outra função: o linguista enquanto articulador de conversas.

Na escola da minha filha, que também foi a escola do meu filho, os professores trabalham com projetos interdisciplinares. Uma ideia muito interessante e eficaz, porque as crianças se envolvem nos projetos, aprendem, se divertem e há sempre um “produto” que elas confeccionam, expõem. Mas a conversa interdisciplinar que acontece é herdeira da separação entre humanidades e ciências. As aulas de português conversam com as aulas de “contação” de estória, de teatro, de artes e de história. Essa conversa permite pensar sobre a literatura, moderna ou não, sobre a literatura escrita, a literatura oral, as tradições orais, os cantos e contos de nossas avós. Um linguista assessorando a escola pode multiplicar essa dimensão de fascínio, de curiosidade e perplexidade. A teoria de atos de fala poderia ser um tópico de artes cênicas e português: “performar” diferentes atos de fala, expressar raiva, amor, ternura, convites vários, proferindo *Boa noite!*.

A conversa com a história é ainda muito tímida. É impressionante que um tema tão rico como a história do português brasileiro – ver Ilari & Basso (2006), entre vários outros – seja tão pouco explorado nas escolas. Podemos refazer a história do Brasil rastreando a história do português brasileiro e podemos falar sobre a história das outras línguas, a história do Tupi, do Tupinambá, da Língua Geral, das línguas indígenas e das africanas. E podemos pensar no português que era falado na Europa no século XV, no início das navegações, e retroceder no tempo para o Império Romano, as invasões bárbaras, o indo-europeu e, se houver fôlego, mas aqui já é interessante ter o acompanhamento do professor de biologia, chegar a nossa língua “ancestral”, através da paleontologia linguística.

Essas portas já abertas são encantadoras e devem ser exploradas. E há outras. Nesses mais de 20 anos de acompanhar, como mãe de aluno, esses projetos, não vivenciei nenhuma proposta de aproximar as aulas de português das ciências naturais e muito pouco

da matemática. A aproximação com a matemática existe na forma de resolução de problemas que são apresentados textualmente e envolvem a interpretação do texto em consonância com a estruturação do raciocínio matemático. Mais uma vez, longe de mim pensar em fechar essa via, que é tão rica. Mas a conversa com a matemática pode ser muito mais estreita, mais profunda, afinal a matemática é uma linguagem, não é? Quantificadores são um prato cheio para aprendermos a pensar sobre conjuntos e funções e uma vez que tenhamos essa ferramenta podemos entender também outros fenômenos linguísticos. Há uma estreita interação entre linguística, matemática e lógica – ver Pires de Oliveira (2007) – como vamos sugerir na última seção deste artigo. Há uma estreita relação entre linguagem, história, cultura, arte. A linguagem é uma atividade constitutiva, como nos diz Franchi (Franchi 2011: 64):

“A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.”

3. Línguas são objetos naturais

Para entender o que faz um linguista – a minha filha vive dizendo que ela não sabe o que eu faço... –, é preciso entender que ele está preocupado com as línguas naturais; aquelas que ouvimos no berço, aquelas que aprendemos antes de ir para a escola, ouvindo nossos pais; no Brasil, em geral também ouvindo os nossos vizinhos. Mas há muitas situações em que a língua ou línguas faladas em casa não são as mesmas das faladas na sociedade. As línguas naturais se distinguem das línguas inventadas pelo homem. Houve inúmeras tentativas, por diferentes motivos – incluindo construir uma sociedade mais justa –, de construir línguas artificiais, das quais certamente a mais conhecida é o Esperanto. Mas há também o Klingon, que aparece no Star Trek, a primeira língua artificial com copyright. O hebraico moderno iniciou como uma língua artificial reconstruída a partir do

hebraico antigo e se tornou, com o passar das gerações, uma língua natural/materna, porque é aquela que as mães falam com os seus filhos.²

Mas esse português do berço, o português da gente, para usar a feliz expressão de Ilari & Basso (2006), não é o português que escrevemos e que está nas gramáticas escolares – as chamadas gramáticas normativas. Sabemos que a língua escrita é, para a maior parte dos brasileiros, uma segunda língua. O português escrito e o português padrão – aquele falado pelos apresentadores de jornais televisivos de grande audiência nacional – não é o mesmo que o português brasileiro – que vários autores propõem chamar de vernáculo ou vernacular (Castilho 1998 entre outros). Perini (2004) propõe ensinar a partir do fato de que estamos diante de pelo menos duas línguas, a língua que falamos e a língua que escrevemos, cada qual com a sua gramática. Não há nada de complicado aí. Somos multilíngues; há muitas línguas em cada um de nós. Mas o português vernacular, aquele falado pelas crianças na maior parte do Brasil, não está na escola. Embora a resolução da Unesco de 1953 já garanta o direito de todos sermos alfabetizados na nossa língua materna, há ainda muita resistência a entrada do português falado nas escolas.

Há muitas questões políticas no ensino de língua. Estudar o português falado na escola é uma questão política, porque é dar credibilidade a uma língua considerada – pelas instâncias de poder – feia, incorreta, errada... Essa língua, aquela que marca o plural apenas no determinante, veja exemplo em (2) - é estigmatizada socialmente (e por metonímia os seus falantes também o são. Houve uma época em que ouvi repetidas vezes o argumento falacioso de que Luis Inácio da Silva Lula não poderia ser um bom presidente porque ele não sabia falar direito). Há aqueles inclusive que trazem esse argumento para sustentar o ensino da chamada norma culta: para o aluno arrumar um emprego, ele precisa dominar a norma culta. Esse talvez seja um argumento para ensinar a norma culta, mas que ele não seja lido excluindo a reflexão sobre a língua do aluno. Ouço muito nas discussões sobre ensino de português na escola que não há razão para ensinar algo que os alunos já sabem: ensinar o português falado para aqueles que já sabem o português falado. Há aqui uma série de equívocos. A proposta é usar o conhecimento que o aluno já tem para ensiná-lo a raciocinar, a formular hipóteses, a pensar criticamente. É para isso que serve o ensino da gramática do aluno.

Refletir sobre uma língua natural é pensar sobre o que é ter consciência, o que é ser um ser humano, o que é ter uma consciência, o que é consciência. Será que apenas os

² Okrent (2010) faz uma bonita reflexão sobre as línguas inventadas.

humanos têm consciência? Qual é a relação entre ter consciência e ter linguagem? Podemos refazer a história da nossa espécie, através de um estudo sobre a paleontologia das línguas naturais. Nem sempre os humanos – eram humanos? Ou pré-humanos? – falaram; para falar precisamos ter uma certa configuração da laringe que só surgiu após o *Homo sapiens*.³ Será que antes tínhamos uma linguagem gestual? Será que outros animais têm fala?⁴ Qual é a relação entre linguagem e pensamento? O que significa falar? **Por que essas questões são sempre esquecidas nas aulas de português?** Há aqui muitos projetos a serem desenvolvidos pelos professores de português, de biologia, de história e talvez de matemática, sobre o surgimento das línguas naturais no bicho homem!

Esse tipo de reflexão só é possível se olharmos para as línguas como objetos naturais. Como o biólogo passeia olhando as marcas deixadas pela natureza, as sementes, os frutos, podemos passear recolhendo amostras de uso das línguas naturais e construir uma teoria sobre a evolução de uma língua, a evolução das línguas, ou sobre como é uma língua natural enquanto um sistema que não é do mesmo tipo que o sistema de comunicação das abelhas. As línguas naturais têm certos traços similares à dança das abelhas, mas as línguas nos permitem ir além da troca simples de informação. E aparentemente ela só ocorre no bicho que somos. Falamos porque somos os bichos que somos e somos os bichos que somos porque falamos.

A linguística talvez ainda não tenha chegado ao estágio de uma ciência normal, nas palavras de Kuhn (1987), e vivemos uma diversidade de abordagens teóricas, que podem ser classificadas em três grandes paradigmas: o formalismo, o funcionalismo e o paradigma humanista, do qual a análise do discurso talvez seja o exemplo mais expressivo.⁵ Entender que as línguas são objetos biológicos é consensual, embora nem todos deem a mesma ênfase a esse fato. Perspectivas mais amplas, buscando miradas menos fragmentadas, já estão presentes na ciência desde a década de 50 com os primeiros encontros em Ciências Cognitivas. Esses encontros congregavam pesquisadores de diferentes áreas, biólogos, linguistas, filósofos, médicos, matemáticos, físicos, literatos, artistas, psicólogos, técnicos em computação..., na tentativa de reflexões interdisciplinas e visões mais integradoras do homem, da sociedade. São herdeiros dessa busca reflexões como as de Morin (2003) e Maturana (ver Maturana e Varela, 2004), para citar alguns.

³ Ver Fischer (2009) para a história da evolução das línguas na espécie humana.

⁴ Ver Kenneally (2007) para uma revisão das discussões sobre linguagem nos animais.

⁵ Ver Pires de Oliveira & Basso (2011) para uma discussão sobre os paradigmas na linguística atual.

Sem sombra de dúvidas o biológico entra de modo diferente no paradigma humanista porque seu objeto de estudos não é a aquisição de uma língua, nem mesmo explicar o funcionamento da gramática de uma língua, mas antes, dado que sabemos uma língua, dado que interagimos via linguagem, o que essas interações mostram sobre a nossa subjetividade, sobre o desvio, sobre o político e o deslize, o que escapa. Falamos aqui do sujeito assujeitado pelo seu desejo e transpassado pela ideologia. Esse é um lugar poderoso para se refletir sobre as línguas; não é, no entanto, o meu lugar. A questão que subjaz a minha reflexão é muito menor: como é uma língua? Como ela funciona? Como é a sua gramática? Por isso entender o processo de aquisição de uma língua, quer seja a língua materna, quer seja uma segunda ou terceira línguas ou uma língua estrangeira, é fundamental para a minha reflexão. Funcionalistas e formalistas estão juntos nessa empreitada de explicar a gramática de uma língua (e, no final, a gramática das línguas).⁶

4. Um olhar subjetivo: o formalismo e o construtivismo.

Se há uma certa dificuldade em ver que as línguas são objetos biológicos – o que, como vimos, não significa que não são objetos sociais; elas são! –, há uma dificuldade dupla em aceitar que não só é possível descrever elas/descrevê-las utilizando uma metalinguagem arregimentada, mas que essa é uma tarefa importante. A própria perspectiva naturalista demanda uma linguagem controlada, imprescindível nas pesquisas em ciências. Um dos valores mais importantes dessa metalinguagem reside na democratização do conhecimento, pois, ao transmitir o conhecimento adquirido numa (meta)linguagem arregimentada, transparente e de domínio público, ele fica disponível para quem quiser conhecê-lo e replicá-lo. Não fazemos física, química, computação... sem o uso de uma linguagem lógico-matemática. Mas note que tal postura não significa que as línguas naturais sejam lógico-matemáticas. Esse é outro compromisso que podemos ou não assumir. Alfred Tarski, um lógico e filósofo, acredita que as línguas naturais não eram lógicas porque elas criam paradoxos de auto-referência: *Esta sentença é falsa*. Richard Montague, no entanto, dizia que era possível tratarmos formalmente fragmentos das línguas naturais. Esse não é apenas um projeto viável que está sendo realizado, na semântica, desde a década de 70, a partir da contribuição de Barbara Partee (2011), mas, mais do que isso, esse é um programa frutífero.

⁶ Não é muito fácil delimitar claramente em que formalistas e funcionalistas se distinguem, em particular porque no grupo dos formalistas há mais tendências do que o gerativismo e nem todas compartilham a tese da centralidade da sintaxe. Talvez seja apenas uma questão de maior ênfase na forma ou na função.

Mesmo assim, há ainda aqueles que negam a importância de refletir sobre a gramática na escola e ainda mais veementemente que as línguas naturais possam ser descritas através de uma linguagem lógico-matemática.⁷ No entanto, aprendemos sobre as línguas naturais olhando-as com os óculos da lógica e da matemática e aprendemos talvez coisas que não iríamos conseguir enxergar sem esses óculos. Um exemplo desse tipo é apresentado no capítulo 2 de Chierchia (2003). Trata-se de explicar porque através das várias línguas sentenças como (1) abaixo não são aceitáveis:

(1) * Tem todo menino na sala de aula.⁸

Sem entrar nos méritos – convido o leitor a ler o referido capítulo – a propriedade que bloqueia essa combinação é uma propriedade matemática de conjuntos: a assimetria. Parece, pois, que mesmo sem termos consciência estamos prestando atenção em propriedades matemáticas. Isso quer dizer que a gente sabe essa propriedade!

Os formalistas são acusados de vários pecados, entre eles o de promover uma dissociação entre corpo e alma (sic!), como ouvi numa reunião de uma professora. Há muitas maneiras de ser um formalista, mas tenho a impressão de que são pouquíssimos os Cartesianos, aqueles que entendem que há duas substâncias independentes: a matéria (a máquina) e a alma (ou a mente, na linguagem contemporânea). Em particular a minha linha de pesquisa se ancora em Donald Davidson, um grande filósofo da linguagem e da mente, que buscava definir o que ele denominou de anômalo monismo: não há uma separação entre corpo e mente – por isso o monismo, uma única mônada de Spinoza – mas o mental não se reduz ao cérebro, por isso é anômalo. E essa equação entre cérebro e mente que Davidson procura resolver e ele faz isso refletindo sobre as línguas naturais... Formalistas não são necessariamente dualistas!⁹

Há também uma acusação de que os formalistas se opõem ao construtivismo. O construtivismo é, hoje em dia, nos textos sobre ensino, incluindo ensino de língua, um

⁷ Tenho a impressão de que os Parâmetros Curriculares Nacional – PCN – que em muitos círculos são tomados como verdades indiscutíveis, refletem esse preconceito. Afinal, é surpreendente que na reflexão sobre o ensino de língua não haja nenhuma menção a Chomsky, uma figura que revolucionou o estudo da linguagem ao demonstrar que as línguas são criativas. É como ensinar física sem mencionar Newton e Einstein.

⁸ Linguistas usam o símbolo * antes de uma sentença para indicar que aquela sequência não é bem formada na língua que está sendo estudada.

⁹ A sentença é ambígua: 1. Todos os formalistas não são dualistas – em que ‘necessariamente’ tem escopo amplo -, ou 2. Alguns formalistas são e outros não são dualistas – o ‘não’ nega o necessariamente.

rótulo que permite aos seus seguidores não discutirem seu embasamento teórico. Mesmo sem uma definição clara de construtivismo, no meu entender, é um grande equívoco afirmar que ele é incompatível com o formal. Li essa negação num texto em que o autor, defendendo o construtivismo como um método criativo, opunha o construtivismo à matemática que, segundo ele, não requer imaginação! Me surpreende que seja preciso dizer explicitamente o quanto a lógica ou a matemática são criativas. Não sou matemática, mas li num livro de divulgação de matemática a história do Teorema de Fermat (Singh (1998)). Foram necessários mais de 300 anos para que Andrew Wiles conseguisse realizar a sua demonstração e por essa façanha ele ganhou a medalha Fields. Na demonstração ele acionou teorias que não tinham nada a ver uma com a outra, teoria dos números, curvas elípticas, formas modulares, representações galoisianas... É preciso ser muito criativo!

Certo que pouco sei sobre construtivismo, mas do que sei, ele se ampara na ideia de funções... Penso na ideia de Piaget *et al.* (1968) sobre as estruturas cognitivas que advém da interação corpórea do indivíduo com o mundo e que formam um sistema. O bebê suga os seios da mãe para se alimentar e “aprende o sentido de *sugar*”. Nada impede que esse sistema, que se constrói na interação com o mundo, se estruture numa gramática, que, por sua vez, pode ser descrita através de um modelo lógico-matemático. Assim, não entendo que construtivismo se oponha ao formalismo. Podemos ser construtivistas e formalistas. Essa é, acredito, uma das conclusões que tiramos ao ler Franchi em sua proposta de ver a linguagem como atividade constitutiva.

Mas, diferentemente do que é veiculado como verdade na trama discursiva sobre ensino nas escolas, o construtivismo não é a explicação cabal para os processos de aprendizagem. Na sociedade de consumo, se quer a certeza da moda, do slogan que, ao se apresentar como verdade, impede seu questionamento. Há, no entanto, argumentos acadêmicos que questionam a sua validade (ver, por exemplo, a reflexão de Crato (2006), atual ministro da educação de Portugal), que não podem ser ignorados sob a tarja de fora de moda (como eu já ouvi). Assim, mesmo a validade do construtivismo é uma questão em aberto. E não podemos fechar os olhos para isso. Não há verdade que não seja provisória a não ser a própria ideia de verdade.

De qualquer forma, ser formalista é compatível com ser construtivista. E entendendo que em muitos momentos usar a metodologia construtivista é mais divertido, ela facilita também uma visão panorâmica, menos fragmentada. Entendo que nessa perspectiva metodológica, o professor guia o aluno para que ele possa, através de sua

própria experiência, construir o seu conhecimento. Mas por isso mesmo esse professor tem que ter ferramentas que permitam que ele também esteja sempre em processo de construção. Há, é claro, passos que exigem que o aluno tenha domínio da área de conhecimento em que ele está se desenvolvendo. Ninguém chega à Medalha Fields sem dominar um tanto de matemática! E sem que a matemática seja sua forma de vida.

Do pouco que entendo, o construtivismo ensina o aluno a trilhar o seu caminho, mas o professor sabe onde quer levar esse aluno. Assim, o professor deve levar em consideração o contexto sócio-histórico do aluno para ir além desse seu estar no mundo naquele lugar e naquela situação, para que eles juntos, professores, alunos, cidadãos que são, possam fazer uma intervenção, possam ir além. Entender o seu momento na história é aprender sobre a possibilidade de ele ser outro; é ser capaz de rebeldia. Esse é o pano de fundo em que farei minha reflexão. Sem dúvida alguma, nesse pano há dados estatísticos assustadores, como o resultado de Pisa, o salário dos professores, o nível de leitura e escrita dos nossos alunos universitários...

Uma última palavra sobre como entendo a metodologia construtivista. Entendo que nessa visão assumimos que pesquisa e ensino não se dissociam. Um dos problemas que considero mais sério nas escolas no Brasil, incluindo várias universidades, é que os professores não têm tempo de pesquisar. O professor, não importa de que série, do maternal ao pós-doutoramento, precisa de tempo para pesquisar, no mínimo para entender a sala de aula com a qual ele está interagindo, para que ele possa efetivamente trabalhar a partir do aluno, na superação de sua realidade imediata.

5. Uma breve história da linguística na escola brasileira.

Banalizando imensamente, podemos dizer que a linguística foi introduzida no Brasil há pouco menos de 50 anos. O nome que centralizou esse movimento foi Mattoso Câmara, com uma reflexão sobre ensino de segunda língua, através do Yázigi, no final da década de 70.¹⁰ A linguística começa a se voltar para a escola no início da década de 80 e faz isso questionando o conceito de gramática que estava na escola, o modo como se ensinava nas aulas de Língua Portuguesa e o que se ensina. O marco dessa nova perspectiva foi a publicação dos textos organizados por Wanderley Geraldi (1984), mas o germe já estava em Carlos Franchi e, principalmente, na tradução que Rodolfo Ilari fez de *Linguística e Ensino do Português* de Emile Genouvrier e Jean Peytard (1974). Esse é, na

¹⁰ Ver Altman (1998) para uma história da linguística no Brasil.

minha opinião, um ótimo caminho para darmos voz àqueles cuja voz não entra na escola, aqueles cuja língua é ainda chamada de errada. Era preciso destruir o conceito de gramática que a escola tinha (e tem), para poder dar lugar a outras vozes e outras gramáticas. Não conseguimos ainda realizar essa tarefa como mostrou a reação ao livro didático indicado pelo MEC que supostamente admitia “erros” (sic!) gramaticais¹¹ e um artigo recente e muito equivocados de Ferreira Gullar na Folha de São Paulo de 25 de março de 2012. Há muita resistência, muita má compreensão, e ouço frequentemente que não é possível que a sentença em (2) seja gramatical, seja correta:

(2) Os menino saiu correndo.

É mesmo chocante admitirmos (2) na escola, porque isso é permitir que a fala da gente esteja na escola, na lousa, no livro didático. Mas há uma gramática em (2), uma gramática bastante parecida com a do inglês, no sentido de que a marcação de plural só ocorre num dos termos do sintagma nominal. Franchi (2006) ao discutir os diversos sentidos da palavra gramática, analisa a gramática que subjaz ao fragmento apresentado em (2). Mas, claro, há estruturas de poder, que entendem que a única gramática, a única correta é aquela em que a concordância é marcada em todos os termos da sentença – *Os meninos saíram correndo*. – que é a gramática da escrita e não caracteriza o português brasileiro. Esses mesmos juízes que decretam o erro de (2) acham que inglês é lindo. Vejam que em inglês a concordância só é marcada no núcleo do sintagma nominal:

(3) The boys left.

No português brasileiro é suficiente marcar o plural no determinante. Então, a revolução iniciada na década de 80 chegou ainda timidamente nas escolas e encontra forte resistência nos meios de comunicação de massa e, portanto, na sociedade, incluindo a academia que, em grande medida, ainda se horroriza com (2).

Mas a proposta de repensar o lugar da gramática no ensino de português na escola, feita já naquele momento, meados da década de 80, tal qual a entendo, não é abandonar o ensino de gramática e substituir por anos a fio de prática de leitura e produção textual e mais recentemente análise de gênero. Na minha maneira de ver, é colocar a linguística na

¹¹ Sobre a polêmica ver o texto de Marcos Bagno em: http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=745

escola. É pensar sobre as línguas com os alunos. Já tentei mostrar a radicalidade dessa proposta. Mostrar que a chamada gramática tradicional não é o melhor modelo para a descrição de uma língua – porque é incoerente, inconsistente e já pronta, como se não houvesse mais o que falar sobre gramática – e que, além disso, a língua que ela descreve não é o português brasileiro (mas talvez o português europeu) não deve ser entendido como uma proposta para não ensinarmos gramática na escola. Ao contrário, a escola deve ensinar gramáticas. Tornar o aluno multilíngue. Usar o estudo sobre a gramática do aluno para alavancar seu espírito crítico, para, com ele, entender como raciocinamos no nosso dia a dia e também como formulamos hipóteses, como testamos. Saber a língua não é entender sobre a língua. Sabemos andar, sabemos paquerar, sabemos conversar, mas não necessariamente sabemos como sabemos fazer essas coisas. É esse meta-conhecimento que o estudo da língua do aluno pode promover.

Para isso é preciso que o professor de português saiba, no sentido de ter um metacconhecimento, como são essas gramáticas. O professor de português precisa dominar não a gramática ou uma gramática, mas como construir gramáticas – ele precisa entender como uma língua funciona –, para poder realizar essa tarefa junto com os seus alunos. Ele precisa ouvir seus alunos com os seus alunos e detectar as diferentes falas. Talvez haja um falante de dialeto de Minas e outro lá de Passo Fundo, “tchê!” Outro que fala “pronto”, para marcar sua tomada do turno conversacional. Talvez haja uma aluna que fala alemão como língua materna, ou karitiana, ou espanhol da fronteira... Há em qualquer sala de aula uma riqueza linguística imensa! Mas o professor precisa saber o que ouvir, saber o que está procurando. Sem isso, ele irá repetir as aulas de português que ele teve. A proposta é que esse professor construa gramáticas como seus alunos, permitindo que eles aprendam o que é uma gramática e que consigam eles mesmos construir gramáticas. Claro, esse é um trabalho de fôlego. Não saímos ensinando números irracionais ou como funciona um ecossistema de uma única vez, numa única aula; vamos construindo por passos, partindo do que o aluno sabe, do seu conhecimento e ensinando ele a pescar.

6. A Semântica na escola.

Finalmente chegamos à semântica, ao estudo do significado. Se a semântica entrou na sala de aula, ela entrou muito timidamente, falando sobre sinonímia, antonímia e figuras de linguagem, que são tópicos extremamente interessantes e difíceis, mas que, na escola, entram como se não fossem sujeitos à reflexão. Em geral, são tratados mecanicamente;

nada mais que uma lista de definições já dadas, sem qualquer relação com o que é a nossa língua e outras línguas, e como se esse conhecimento já estivesse totalmente pronto, e o resta a fazer é simplesmente reproduzi-lo. Mas cada um desses tópicos rende vários tipos de pesquisa e são portas para levar o aluno a construir uma gramática.

Apenas para exemplificar, considere o caso da sinonímia. Em geral, ela é ensinada apresentando aos alunos uma lista de palavras que o professor considera problemáticas. Ele, então, solicita aos alunos que recorram ao dicionário para procurar o significado dessas palavras que é mais compatível com o texto de onde elas foram retiradas. Ora, essa é uma maneira mecânica, não reflexiva, de trabalhar a sinonímia, mesmo que seja trabalhando o texto. Outra forma de abordagem é iniciar pedindo que os alunos identifiquem as palavras que eles não sabem. Em seguida, antes de procurar no dicionário, conversar sobre essas palavras no grupo, quais as palavras que ninguém conhece, quais as que alguns conhecem, de onde eles conhecem, será que eles têm ideia do que podem significar, por que têm as ideias que têm... No grupo chegar então às palavras que ninguém sabe. Trabalhar na perspectiva construtivista é ensinar os alunos a pensar sobre o significado, pedir para que eles imaginem o que aquelas palavras naquele texto significam. Esse pode ser um trabalho feito em pequenos grupos e depois socializado. Dessa forma, o professor ensina seus alunos a construir hipóteses sobre o significado com base no contexto em que aquela palavra aparece. Quem sabe depois, com uma busca na internet, achar outros textos com aquelas palavras, comparar o que elas significam nesses diferentes contextos, refazer a hipótese sobre o que elas significam, construir um verbete e só depois conferir o que os dicionários dizem. Finalmente, comparar as várias propostas nos dicionários com aquelas produzidas pelos alunos e, se for o caso, concluir que a entrada lexical proposta pelos alunos é melhor (certamente será melhor que em vários dicionários).

As figuras de linguagem são outro prato cheio para pensarmos sobre o que é o literal, o que é a estabilidade do sentido, sobre os procedimentos analógicos de construção do sentido. Podemos brincar com as metáforas cristalizadas – que nem sei se deveriam ser chamadas de metáforas: *João é uma porta, Maria é uma baleia, Minha sogra é uma cobra, O cachorro do meu vizinho fugiu* (repare na ambiguidade)... Listar essas figuras cristalizadas, refletir sobre como elas são interpretadas, comparar com outras línguas, quem sabe trabalhando com o professor de inglês. *Ele é um cavalo* não tem o mesmo sentido de *He is a horse*. Pensar sobre a metáfora literária que coloca o problema da interpretação de modo radical é um percurso rico. Clarice Lispector, falando sobre como

ela entendia a sua obra literária, dizia que ela cosia por dentro. Cada uma dessas questões é um tópico de estudo que o professor pode desenvolver com os seus alunos. Não em uma aula, mas como um projeto que pode, em outros momentos, ser revisto de uma outra maneira. E, sempre que possível, costurar com outras disciplinas.

6.1 O caso de *puta*

Durante o V ECLAE, apresentei a possibilidade de construir uma gramática de palavras chulas discutindo o caso de *puta* que já havia sido objeto de estudos anteriores. Uma primeira versão foi apresentada pela primeira vez no Congresso do CelSul em Porto Alegre em 2008, “Uma análise dos “Quantificadores Chulos””, no grupo de trabalho “Semântica, Sintaxe e Interfaces – Abordagens Formais”, coordenado por Marcos Goldnadel (UFRGS) e Márcio Renato Guimarães (UFPR). O tema reaparece em Basso & Pires de Oliveira (2010), mas ainda carece de um tratamento mais formalizado e escrever esse projeto para a escola é também um modo de chegar a essa formalização. Não há dissociação entre ensinar e pesquisar.

Podemos construir gramáticas a partir de qualquer fragmento de uma língua natural. Mesmo que o nosso ponto de partida seja uma simples sentença, para chegarmos à gramática precisamos comparar aquela ocorrência a outras, porque uma gramática é um sistema. Assim, nosso primeiro passo é construir um *corpus*. O professor com a sua turma pode gravar interações dos alunos na cantina na hora do recreio, pode pegar trechos de novela, pode gravar a conversa em casa. Pode criar com os alunos cadernos de anotação de dados que a turma escuta. E há muito já disponível em bancos de dados, para citar apenas dois, há o NURC e o VARSUL. Há um banco de dados de aquisição da linguagem, do português escrito, e há também a internet. O professor pode combinar essas diferentes maneiras de ter acesso a dados. Pode incluir textos literários, poesias. Mas, sem sombra de dúvidas, um exercício importante é colher os fragmentos de língua, ensinar os alunos a prestar atenção nas línguas, para o quão surpreendente é essa capacidade que todos nós temos.

Outra premissa tomada como inquestionável nos escritos sobre ensino de português hoje em dia é que os professores devem trabalhar com textos. Ou essa é uma verdade trivial ou há um equívoco aqui, porque certamente o texto não pode ser entendido como equivalente a texto escrito. Afinal, essa não é a perspectiva da linguística, que, já dissemos, tem como objeto as línguas maternas, buscando entender como uma língua funciona, como

é a sua gramática. Nessa tradição, que teve início com as famosas aulas de Saussure (2006) de 1914 e 1915, há uma precedência da oralidade. A língua escrita não é a nossa língua materna. A língua do berço é aquela que ouvimos e balbuciamos. É certamente verdade que a escrita se torna uma outra língua, uma segunda pele. Para lembrar um mote, não se quer aqui fechar nenhuma porta. O trabalho com o texto escrito é muito importante. E o professor pode, ao formular o seu planejamento, incluir textos literários ou de divulgação científica ou ambos em seu projeto de ensino. Mas texto é qualquer discurso, proferido, lido ou escrito, qualquer fragmento de oralidade ou de escrita. Um texto é também sempre um fragmento, mesmo que ele seja apresentado em sua totalidade física.

Além dos dados de oralidade e de escrita, nesse percurso de construir uma gramática de um fragmento de língua natural, é preciso mobilizar a intuição dos falantes, aquilo que eles sabem sem saber que sabem e buscar explicitar esse conhecimento. Esse é um procedimento metodológico importante na construção do saber da linguística e seu introdutor foi Noam Chomsky (ver Pires de Oliveira (2010)). Trata-se do dado negativo (que, atenção, não deve ser confundido com erro.). Não há como delimitar uma gramática sem o auxílio do dado negativo que não é encontrado em *corpora*, exatamente por ser o que não é gramatical. Esse é um dado laboratorial, criado no escritório, mas extremamente importante. Talvez o exemplo mais famoso, porque iniciou esse tipo de método, seja o caso das sentenças encaixadas e a recuperação anafórica. Ele nos mostra que as línguas naturais são estruturas com hierarquia – em outros termos, uma gramática não é, como imaginou Saussure, uma estrutura linear de ausência e presença. Ela certamente é ausência e presença, mas não é linear. Considere:

- (4) a. João_i disse que ele_i saiu.
 b. * Ele_i disse que João_i saiu.

Atenção para os índices subscritos aos itens *João* e *ele*. A interpretação impossível para (4b), marcada com o asterisco é: João disse que João saiu. Mas veja que é essa exatamente a interpretação que temos de (4a). O que impede que (4b) tenha essa mesma leitura? Certamente nada do ponto de vista lógico. Mas a linguística é uma ciência empírica. Temos que explicar porque os falantes de qualquer língua do mundo não aceitam (4b) com a interpretação de correferência. A hipótese que Chomsky lança é que uma gramática é uma estrutura com hierarquias em que certos elementos, os nomes próprios como *João*, por

exemplo, podem comandar (ou c-comandar); mas pronomes como *ele* não podem. Claro há muito mais a ser dito sobre isso, mas para nós interessa apenas a utilização de dados negativos para a construção de uma gramática.

É certamente uma provocação tratar, na escola, da semântica de uma palavra chula como *puta*. Falar palavrão na escola, refletir sobre o palavrão na escola pode causar muito mal entendido. Por isso, talvez um bom caminho seja iniciar com uma reflexão sobre esse fenômeno, sobre o papel social desse tipo de palavra, sobre a sua função e sobre estigmas associados aqueles que utilizam esse tipo de linguagem. O professor poderia também mostrar, nessas aulas introdutórias, que as palavras perdem (ou ganham) avaliação de palavrão. *Bacana*, por exemplo, já foi um palavrão porque vem de *bacanal* e teve um momento em que *caralho* não era um palavrão, mas apenas a designação do membro masculino, como *pênis* hoje em dia.

Outro ponto que será importante na nossa análise é distinguir a palavra chula, que é socialmente marcada, e o fato de que muitas vezes elas são usadas para xingar. O xingamento é um ato de fala e pode haver expressões mais cristalizadas, que já carregam a sua marca como um tipo de ato de fala em particular. Esse parece ser o caso de *Filho da puta!* Mas é claro que nem sempre usamos essa expressão para xingar, podemos usar para expressar nossa emoção. É também possível xingar sem usar palavrões - *Você é um burro!* pode ser um xingamento, mas certamente *ser burro* não é um palavrão - e é possível usar palavrões sem xingar - *Esse cara é do caralho! Toca bem pra caramba*. Embora tão presentes no nosso dia a dia, os palavrões são pouco estudados, em particular no Brasil. Não achei nenhuma referência de estudo sobre os palavrões em português e achei pouca bibliografia em inglês, mais sobre “cursing”, que não é exatamente xingar, mas mais próximo de amaldiçoar ou praguejar. Note a riqueza de discussões que podemos fazer na sala de aula... E assinale-se a necessidade de pesquisar, de buscar o que já existe sobre o tema.

Partimos, pois, de uma mirada mais ampla, discutindo o valor social das palavras, a sua função, para afunilar na direção do que queremos nos concentrar: mostrar que há uma gramática do palavrão, analisando os usos de *puta*.

Como dissemos, o primeiro passo é arrumar um *corpus*. Fiz uma pequena busca no Google para detectar alguns usos do *puta*. Na minha busca, encontrei expressões como *filho da puta*, *puta que pariu*, *puta merda* e similares. E usos como *ela é uma puta*, *casei com uma puta*, *meu namorado quer uma puta*. Achei também *puta da vida* e exemplos que

me interessam mais de perto *um puta crânio, puta calor, puta sacada, cachorro tendo um puta pesadelo* (youtube), *um puta show*,...

Feito o levantamento de ocorrências, agora vamos, como o biólogo que investiga o formato das folhas e dos frutos, classificar essas construções, colocá-las em caixinhas. Mais uma vez, essa deve ser uma tarefa dos alunos, realizada com o auxílio do professor. De posse de um *corpus*, o professor encaminha uma discussão sobre maneiras de organizar essas ocorrências em classes de expressões. Talvez o grupo chegue numa classificação diferente da minha que, de certa forma, já apresentei ao discutir os exemplos no parágrafo anterior. Na classificação proposta acima, distingi quatro usos de *puta*: (i) como interjeição – *Putaquepariu!*; (ii) como um predicado – *Joana é puta.*; (iii) como adjetivo – *O João está puto com a Telma.*, (iv) como um intensificador – *Esse é um puta cara alto.* Vamos nos deter nesta última classe porque, deixando de lado o uso predicativo, ela é a mais gramaticalizada, no sentido de que ela já não está associada a uma avaliação negativa do falante, como é o caso das demais formas; sua função está mais formalizada, mais gramatical e, portanto, tem mais chance de virar sistema, de ser incorporada ao português, talvez perdendo, no tempo, sua estigmatização, perdendo, portanto, seu valor social para virar sistema. Uma indicação de que esse é o caminho aparece em Houaiss (2004): o uso como intensificador já é dicionarizado. Trata-se também de um uso característico do português brasileiro. O que não ocorre com os demais casos, que estão presentes no português europeu.

A classe das interjeições é representada por *filho da puta*. Elas são estruturas fossilizadas (gramaticalizadas) que usamos sem dar a menor bola para o que cada um de seus elementos significa. Nesse sentido, elas não são composicionais. Podemos, ao tropeçar numa pedra, proferir *putaquepariu*, simplesmente para expressar a nossa raiva, sem levar em consideração o que cada uma das partes dessa expressão significa. Essas expressões manifestam o sentimento, a avaliação do falante, mas trata-se sempre de uma posição negativa. Nesse ponto, o professor pode refletir sobre interjeições (seriam todas elas sempre negativas?). Pode retomar a gramática tradicional e questionar se as interjeições podem ser consideradas uma classe de palavras. Certamente não. As interjeições são atos de fala que podem ocorrer com qualquer palavra da língua. O professor pode propor um projeto com as interjeições, ou os atos de fala. Ele passaria pelos palavrões, mas também por formas como *Xi...* ou *Vixe* que provavelmente vem de *Virgem Maria!*

Ao desconstruir as expressões de interjeição com *puta*, o professor pode fazer uma reflexão mais sociológica sobre a questão da prostituta e porque ser filho de uma prostituta é tão estigmatizado socialmente. Pode fazer uma reflexão antropológica se perguntando sobre a questão da prostituição nas diferentes culturas. E talvez chegar nas sociedades em que a prostituição é um trabalho com direito à aposentadoria, como é o caso da Holanda.

Uma característica das expressões fechadas é que não é possível substituir as palavras que as compõem por sinônimos, palavras que têm o mesmo sentido. Considere o que ocorre com as nossas expressões quando substituimos *puta* por *prostituta*, que são, do ponto de vista semântico, sinônimas, embora sejam socialmente distintas (variantes de uma variável, nos diz a sociolinguística):

- (5) a. # Filho da prostituta.
b. # Prostituta que te pariu.

Note que marquei as sentenças em (5) com o símbolo # que não quer dizer o mesmo que o símbolo *, utilizado na sintaxe. * indica que a sentença é mal-formada e veremos casos assim mais adiante; enquanto que # marca que essa combinação de palavras não é feliz. Mais uma vez há muito a ser dito. Falar essas sentenças causa riso. Por que? Porque estamos misturando registros. *Prostituta* não é do mesmo registro que *puta*. A diferença é de registros porque elas são intercambiáveis quando se trata de efetivamente atribuir uma profissão a um indivíduo:

- (6) a. O que a Maria faz?
b. Ela é uma puta/prostituta.

Esse uso que podemos, na terminologia da gramática tradicional, chamar de predicativo, pode ser reanalisado como um predicado, não no sentido de predicado da gramática tradicional – isto é, aquilo que não é o sujeito da sentença; a primeira bifurcação sintática que separa o argumento externo do resto do predicado –, mas como os lógicos entendem predicados. Um predicado é uma expressão insaturada como *ser uma prostituta* que denota um conjunto de indivíduos. Exemplos de predicados são: *ser um aluno*, *ser uma professora*, *ser um cachorro*, *ser uma mesa*... Trata-se de uma estrutura de atribuição de uma propriedade a um indivíduo. Quando dizemos *Bidu é um cachorro* atribuímos a Bidu

a propriedade de ser um cachorro, inserimos Bidu no conjunto dos cachorros (só para lembrar, eu disse que era possível falar sobre teoria de conjuntos usando as línguas naturais. Essa é uma das entradas: uma das operações semânticas que realizamos é pertencimento a um conjunto. Ao proferir (6b), o falante afirma que Maria pertence ao conjunto das prostitutas).

Mas, um aluno poderia perguntar, quando eu digo *ela é uma puta* ou *aquela puta da Maria não veio hoje* não estou dizendo que a Maria é uma prostituta, mas que ela não é confiável, que ela não é honesta. Uma ótima observação. E agora? Note que, de toda forma, a estrutura é a mesma, porque estamos atribuindo a Maria a propriedade de ser puta, o que muda é o significado de *puta*: *puta* significa alguém que é uma profissional do sexo ou alguém que não é honesta, não é confiável. Temos dois sentidos para *puta* ou estamos usando a palavra para que nosso ouvinte infira que ela tem essas outras características? Mais importante do que definir se estamos diante de dois sentidos da palavra *puta* ou de apenas um sentido e processos pragmáticos de inferência é entender essa discussão. Levar o aluno a perceber a diferença entre ambiguidade lexical (homonímia), polissemia e enriquecimento pragmático. Importa o aluno perceber que é possível fazermos várias propostas de explicação para um mesmo fenômeno.

Claro, ao final, fica a pergunta: qual delas é a melhor solução? A melhor explicação é aquela que explica o maior número de dados – tem maior poder de predição (abrangência empírica) – com o menor número de hipóteses – se duas teorias tiverem o mesmo poder de predição e cobrirem o mesmo “terreno empírico”, podemos recorrer a critérios de economia. No caso da linguística, o critério de economia está atrelado ao fato de que precisamos explicar como uma criança aprende uma língua tão espontaneamente e em tão pouco tempo e também ao fato de que temos uma memória finita. Seja como for, o uso como um predicado – *ser uma puta/prostituta* – coloca várias questões e poderíamos usá-lo para falar sobre semântica e pragmática. Neste artigo, só nos interessa identificar e separar esse uso.

Em *puta da vida*, temos o que parece ser um adjetivo porque aceita concordância de gênero e número:

- (7) a. Ela tá puta da vida.
 b. Ele tá puto da vida.
 c. Eles tão putos da vida.

Há várias questões que podem ser estudadas olhando essa construção; por exemplo, ela carrega, na sua estrutura temática, a causa? Isto é, temos ou não um complemento como *com algo* que está implícito nas sentenças acima? Podemos supor que o predicado é de dois lugares: *x está puta com y* - em que *y* pode ser uma pessoa, uma situação, um fato e *x* tem que ser humano; ou podemos supor que a estrutura é *x estar puta*. Essas são discussões que podemos levar com os alunos. E pensar em casos paralelos: será *João é casado* carrega necessariamente a informação introduzida por *com*? Em outros termos *ser casado* é um predicado de um lugar – *ser casado(a)* - ou um predicado de dois lugares – *ser casado(a) com*? Essas são imposições gramaticais de uma expressão e na definição de uma ou outra resposta temos que levar em contas as relações de acarretamento. Os alunos, quando falo de acarretamento, encaram o acarretamento de modo “alienado”, aprendem porque acham que eu acho que é importante e vai cair na prova. Mas o acarretamento é uma ferramenta imprescindível se queremos entender a semântica de uma língua: do fato de que João é casado com Maria eu deduzo que ele é casado, mas não o inverso, afinal João pode ser casado com outra pessoa. Isso nos diz como o sistema se organiza.

Há outras discussões que essa expressão poder levantar. Para nós, interessa que não há como interpretar as sentenças em (7) positivamente. *Estar puto/a* é sempre um estado negativo. Esse é, para nós, um indício de fossilização. O uso como intensificador, exemplificado em *um puta crânio, puta calor, puta sacada, cachorro tendo um puta pesadelo* (youtube), *um puta show,...*, nos interessa, primeiramente, porque, já dissemos, essa é a única expressão que caracteriza o português brasileiro – ela não é encontrada no português europeu – e porque, acreditamos, ela está em processo mais adiantado de gramaticalização e tem uma puta chance de virar sistema, exatamente porque já perdeu a marca de negatividade e mantém apenas uma avaliação do falante que pode ser negativa ou positiva. Outra indicação desse processo de gramaticalização é, já dissemos, o fato de que ele aparece descrito em Houaiss (2004).

Dissemos que se trata de um quantificador chulo, porque ele parece ser um tipo de intensificador e intensificadores são quantificadores. Adentramos aqui em uma discussão técnica, que não interessa neste momento. Ele é um intensificador que parece, por um lado, com o *muito* e, por outro, com *grande*. Parece às vezes um advérbio e às vezes um adjetivo. Do ponto de vista semântico, essa distinção não importa muito, porque em

qualquer dos casos ele será um quantificador de grau, como mostraremos. Vejamos esse percurso.

A primeira característica a ser notada é que podemos ou não ter um adjetivo após o nome modificado por *puta*:

- (8) a. João assistiu um puta filme ontem.
b. João assistiu um puta filme bom/chato/maneiro ontem.

Note que sem a presença explícita do adjetivo, em (8a), a interpretação é positiva; para expressarmos que não gostamos do filme precisamos incluir explicitamente um adjetivo que indica essa avaliação negativa como *chato* ou *ruim* ou *porcaria*. Assim, um primeiro fato a ser notado é que a expressão *um puta Nome* pode ou não ser acompanhada de um adjetivo. Aparentemente é sempre possível omitir o adjetivo e quando ele é omitido, ele parece ser sinônimo de *grande*, positivamente como em (8a), ou negativamente como em (9):

- (9) Ele fez uma puta burrada.

Mas se em (8a) e (9) podemos substituir por *grande*, isso não é possível com (8b):

- (10) * João assistiu um grande filme bom/chato/maneiro ontem.

A única possibilidade de salvar (10) é considerar que o filme é grande e é também bom ou chato ou maneiro, mas não é esse o significado das sentenças em (8b). Nesse contexto, ele parece *muito*. Se ele for como *grande* é um adjetivo, se for como *muito* é um advérbio. Independente da resposta, levar o aluno a entender o que está ocorrendo já é uma grande lição. Classicamente, advérbios modificam o verbo, o adjetivo e outro advérbio; enquanto que adjetivos modificam apenas o nome. Mas esse critério distribucional parece não ajudar muito, porque ele às vezes parece um adjetivo e às vezes um advérbio:

- (11) a. * João (um) puta correu.
b. * João assistiu (um) puta muito filme ruim.
c. * João é (um) puta alto.

Em (11) vemos com ou sem a presença do determinante *um* a expressão não modifica o verbo, não modifica um outro advérbio e não modifica um adjetivo. Mas tampouco ele parece ser um adjetivo porque não estabelece relação de concordância de gênero e nem de número:

- (12) a. João é um puta cara legal.
 b. Maria é uma puta figura legal.
 c. Eles são dois puta caras.
 d. * Eles são dois putas caras.

E não é certo que ele modifique apenas o nome, como se espera de um adjetivo, porque ele parece poder modificar o adjetivo ou pelo menos o sintagma com o adjetivo *cara legal* em (12a). Nos dois primeiros exemplos, podemos substituir *puta* por *muito*: *João é um puta cara legal* vira *João é um cara muito legal* e não podemos substituir por *grande*.

Resumindo: do ponto de vista distribucional, *puta* não se comporta nem como um advérbio nem como um adjetivo, mas, na nossa opinião, a balança pende para o advérbio, em especial porque ele não apresenta concordância de número, mas não todos estariam de acordo com essa conclusão. Além disso, gostaríamos de dar um tratamento unificado para quando ele vem acompanhado explicitamente por um adjetivo e quando ele vem seguido apenas do nome. Podemos imaginar que nos casos em que não há um adjetivo explícito, ele está lá, presente na interpretação. Ser um adjetivo ou ser um advérbio é pouco importante neste momento. O mais interessante é levar os alunos a perceberem o que está envolvido em classificar de um modo ou de outro. É importante investigar quais propriedades caracterizam os advérbios e os adjetivos e depois refletir sobre o que *puta* faz. Nessa reflexão, o professor pode comparar com outras expressões como *um baita cara* e *um cara legal pra caralho*. *Pra caralho* é certamente um advérbio, mas *baita* parece muito com *puta*.

Outro aspecto a ser explorado é a possibilidade de alterarmos os componentes da expressão *um puta Nome*: é possível substituir o *um*?

- (13) a. João viu esse puta filme.
 b. João fez umas puta fotos.

c. ?? João viu puta filme.

Aparentemente é. Mas não é possível não ter um determinante, como mostra (13c). Assim a estrutura parece ser:

(14) Determinante puta Nome (Adjetivo)

Os parênteses indicam que o adjetivo é facultativo.

Até aqui de fato não exploramos a semântica dessa expressão. Precisamos então nos perguntar sobre o que ela significa, levar os alunos a formularem hipóteses sobre o que dizemos quando proferimos sentenças como (8) e inúmeras outras. Quando falamos em composicionalidade, entendemos que essa expressão dá, nas suas várias ocorrências, sempre a mesma contribuição. É nesse sentido que ela é sistemática, sua recorrência instaura uma sistematicidade, faz sistema. É muito provável que na conversa os alunos cheguem à conclusão que essa expressão indica um grau acima do que é considerado normal ou padrão. É essa intuição que iremos formalizar. Assim, *Um puta cara legal* é um cara que é mais do que legal, está acima do padrão para legal. *Um puta cara alto* é um cara para além de alto; ele é mais do que alto. Nesse aspecto, a expressão parece muito com *muito*: *um cara muito alto* é um cara mais alto do que o normal para alto, acima do que consideramos alto. Talvez *um puta cara alto* seja ainda mais alto do que um cara muito alto. Seja como for, ao interpretarmos sentenças como essas, estamos mobilizando escalas e graus e trabalhando intuitivamente com uma função. Entendemos que há escalas com diferentes graus e posicionamos os indivíduos nessa escala, para cada indivíduo atribuímos um valor nessa escala.

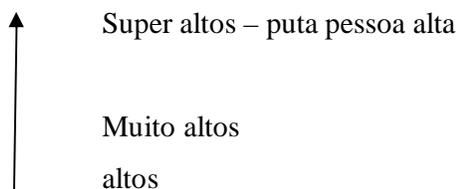
Nesse ponto podemos fazer uma conversa com o professor de matemática. Essa conversa pode vir dessa reflexão sobre o *puta*, mas pode vir de muitos outros lugares, por exemplo, se o nosso projeto for a comparação: *João fuma mais/menos que Pedro, João é mais/menos bonito que Pedro, João é como Pedro*, são alguns exemplos.¹² Mais uma vez, há muito a ser dito sobre escalas e graus, medidas e contabilidade nas línguas naturais. E há muitas questões apaixonantes que elas levantam: todas as línguas contam? Contam da mesma forma?¹³ Todas as línguas comparam grandezas? Tem a noção de grandeza? Do

¹² Ver Mendes de Souza (2010) e Pires de Oliveira *et al* (2007)

¹³ Ver Wiese (2003).

ponto de vista do linguista, essas são questões empíricas e respondê-las requer inspecionar atentamente um grande número de línguas. Aparentemente, a noção de escala está presente em todas as línguas e é adquirida muito cedo pela criança; comparar é também algo que fazemos muito cedo. Do nosso ponto de vista, o que interessa é que em português nós comparamos, lidamos com escalas e graus, entre elas a escala de cardinalidade, em que comparamos utilizando os cardinais como régua. Quando, por exemplo, dissemos que *Ela tem mais filhos do que eu* acionamos uma escala de quantidade de filhos e posicionais o indivíduo denotado pelo pronome em um ponto acima daquele que cabe ao falante. Temos escalas de volume, de comprimento e também talvez também escalas mais “subjetivas”, como a que marca o grau de pertencimento a um conjunto, em, por exemplo, *Ela é muito mulher*.

O que dizemos quando afirmamos que *Ele é uma puta cara alto*? Nossa hipótese é que essa sentença é verdadeira se o referente do pronome ele for um cara acima do que é considerado alto para o padrão. Essas são as suas condições de verdade. Dizemos que ele é um cara alto, na verdade mais que alto. Esse parece ser efetivamente o caso, porque de *Ele é um puta cara alto* podemos deduzir que *ele é um cara alto*. Podemos verificar essa hipótese propondo montar gráficos de altura e situar os indivíduos neles. Primeiro, acionamos uma escala de altura. Precisamos, então, discutir o que é alto. Para isso é preciso adicionar um ponto que indica o padrão de altura, mas *ser alto* depende da situação; um mesmo indivíduo, com a mesma altura, pode ser alto em uma situação e não ser alto em outra situação. Por exemplo, suponha que João tem 1,80m. Ele é alto para o padrão de altura do brasileiro médio, mas ele não é alto supondo o padrão de altura média de jogadores de basquete do NBA. A presença de uma variável contextual, que nesse caso indica a altura padrão, é mais uma das conversas que podemos levar. De qualquer modo, temos uma escala de altura e ao usarmos *puta* colocamos a altura de João em um patamar mais alto do que ser um cara alto. Veja a ilustração abaixo:



A hipótese a ser testada é que a expressão *Determinante puta Nome (Adj)* aciona uma escala e posiciona o grau que o indivíduo em questão tem da propriedade dada pelo

adjetivo acima do que é considerado a faixa dos casos padrão, na verdade acima da faixa dos que já estão acima da faixa padrão. *Um puta filme* é um filme acima do que consideramos a média de um filme. Sem sombra de dúvidas há aqui parâmetros individuais – os famosos juízos de gosto –, afinal o que é um puta filme para mim pode não ser um puta filme para a minha filha. E eu consigo entender essa estória, ou seja, consigo comparar a minha visão de mundo e a da minha filha; consigo traduzir a língua dela na minha língua. Esse trabalho de interpretação, sempre presente, não é nunca uma correspondência estrita, há sempre algo de incomensurável.

A hipótese sobre a semântica da expressão intensificadora um puta Nome Adjetivo precisa ser testada, verificada empiricamente. Talvez ela não explique todos os casos, talvez haja outra explicação mais econômica. Uma maneira de verificar é montar com a turma um gráfico de altura da sala. Adjetivos como *alto*, *gordo*, ... relacionam um indivíduo com um grau (ou um intervalo) numa escala. O predicado *ter uma altura* relaciona um indivíduo a um grau na escala. É, portanto, uma função que tem como domínio os indivíduos e contra-domínio a escala de altura. Podemos, agora, montar um gráfico com todas as alturas da turma. Verificar qual é a altura média e avaliar se há alguém, nessa amostra, que possa ser considerado *alto* e alguém que possa ser descrito como *uma puta pessoa alta*. Podemos, então, comparar com gráficos de altura dos brasileiros e tentar identificar qual seria uma altura que, para os padrões brasileiros, indica uma puta pessoa alta. Se os alunos entenderam que predicados são funções matemáticas de um tipo particular, funções injetoras porque para cada indivíduo do domínio – a turma da sala – há um único valor no contra-domínio – na escala com graus de altura, podemos lembrar a conjectura de Frege segundo a qual a composicionalidade das línguas naturais pode ser explicada apenas lançando mão da ideia de funções. Há muito a ser explorado a partir daqui, inclusive as relações entre funções e conjuntos.

7. Concluindo (ou começando?)

Este artigo é um exemplo de pesquisa linguística a ser realizada em sala de aula – isso mesmo, pesquisa em sala de aula. A análise do *puta* é um exemplo prático que contém todos os passos a serem transpostos na sala de aula. Não se trata de um manual de instruções, mas de um caminho que pode ser trilhado com outros fenômenos. Um tipo de investigação que envolve materiais abundantemente disponíveis na sala de aula – a língua

do aluno e a do professor (que, aliás, se pertencerem a registros ou dialetos diferentes, tanto melhor, porque será possível discutir como e por que são diferentes) e a intuição linguística que todos temos – e que tem como resultado saber mais sobre como a língua funciona, o que é fazer uma investigação, o que é argumentar e o que significa a palavra “gramática” para além de um conjunto de regra que ditam o bem-falar.

Além disso, no mundo atual, na nossa vida de hoje em dia, são pouquíssimas as oportunidades que temos de ver o que é fazer pesquisa, e se a escola puder proporcionar essa oportunidade, será, a meu ver, um grande ganho, será uma contribuição única da escola – mostrar o que é e como se faz uma pesquisa. Quem sabe, com uma tal atitude, os alunos consigam enxergar mais e melhor o valor do conhecimento e o prazer que é “descobrir as coisas”, para usar uma frase feliz de Richard Feynman.

Devo também acrescentar que, ao fazer qualquer pesquisa, seja em gramática, como estou sugerindo e exemplificando, seja em outro aspecto das línguas, automaticamente o diálogo com outras disciplinas e campos do saber se faz necessário; é impossível realizar uma pesquisa dentro de um único campo do saber, e todos os pesquisadores, de quaisquer áreas, sabem disso, muito antes das conversas sobre “multi-” ou “transdisciplinaridade”. Ao investigar *puta* ou demais palavras, somos necessariamente levados a nos perguntar o que é um palavra, como ele se constitui, e o diálogo nos leva à sociologia, à história e à antropologia, para entendermos por que essas palavras são “feias”, por que não devemos usá-las, descobriremos que o que é palavra numa sociedade não é em outra, etc. E tudo apenas se perguntando por que *puta* é um palavra!

Ao fazer um levantamento de dados, o aluno ficará diante da tarefa de construir um *corpus* que servirá para sua investigação e testagem de suas hipóteses, e, novamente, creio que se escola mostrar isso ao aluno será um grande ganho – esse é o começo da formação de um cidadão crítico, aquele que pensa e reflete diante da realidade que o cerca. De posse de um *corpus*, a tarefa de dividi-lo, entender o que ele contém e elaborar critérios para separar certas sentenças de outras é uma atividade que depois será usada durante a vida toda, em praticamente todas as tarefas, e serve para percebermos que uma dada classificação não é algo que cai do céu, mas sim que tem motivações, ainda que muitas vezes esquecidas. Isso fica ainda mais claro quando problematizamos a classificação de *puta* como um advérbio ou um adjetivo – como decidir a qual classe esse item pertence? Tal tipo de problema não é uma exclusividade de quem estuda a língua natural – será que os biólogos consideram um funghi como uma planta, um animal ou uma outra coisa? Quais

os critérios? Os matemáticos consideram o infinito um número ou um conceito? Como decidir?

Há, certamente, muito mais a ser dito sobre esse projeto de pesquisa em particular, e há inúmeros outros projetos semelhantes na área de gramática. Diante de tudo isso, de todo esse universo de conhecimento, técnicas de investigação, diálogos interdisciplinares, é uma tristeza saber que as aulas de português, na imensa maioria das vezes, não são nada mais do que a repetição de um conhecimento gramatical que já não é mais suficiente, que não corresponde à fala de nenhum brasileiro, e com o qual ninguém mais se identifica.

Muitas vezes nos perguntamos qual é mesmo o papel da escola, o que mesmo o professor de português deve ensinar, e como ele deve fazer isso. São questões difíceis de responder, mas talvez consigamos, de um jeito mais humilde, responder o mínimo, qual é minimamente o papel da escola, e, quem sabe, a escola não desempenhará muito bem o seu papel se mostrar ao aluno que o mundo é muito maior do que sua casa, sua cidade, seu estado, que a língua é muito mais do que um conjunto de regras preso a um livro enfadonho, quem sabe, ao mostrar isso e também ao mostrar como dar conta, mesmo que parcialmente, como entender, mesmo sem chegar a compreensão total, a enormidade de coisas que nos cercam, através de simples questionamentos e pesquisas, não estejamos no caminho para formar cidadãos. E eu acredito firmemente que a linguística pode nos ajudar nessa empreitada.

Referências Bibliográficas

- ALTMAN, Cristina. 1998. *A Pesquisa Lingüística no Brasil: 1968-1988*. São Paulo: Humanitas.
- BASSO, Renato & Roberta PIRES DE OLIVEIRA. 2010. Feynman, a linguística e a curiosidade. In: CORREIA, Heloisa Helena Siqueiras, LOU-ANN Kleppa (orgs.), *Multiculturalidade e interculturalidade nos estudos de língua e literatura*. Porto Velho: Departamento de Línguas Vernáculas Universidade Federal de Rondônia.
- CASTILHO, Ataliba. 1998. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- CHIERCHIA, Gennaro. 2003. *Semântica*. Londrina/Campinas: Eduel/Ed. da Unicamp.
- CRATO, Nuno. 2006. *O educador em discurso direto: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- FISCHER, Steven Roger. 2009. *Uma Breve História da Linguagem*. Osasco: Novo Século.

- FRANCHI, Carlos. 2006. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola.
- 2011. *Linguagem, Atividade Constitutiva*. Teoria e Poesia. São Paulo: Parábola.
- GERALDI, Wanderley (org.). 1984. *O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção*. Cascavel : Assoeste, 1984.
- ILARI, Rodolfo & Renato BASSO. 2006. *O Português da Gente*. São Paulo: Contexto.
- KENNEALLY, Christine. 2007. *The First Word. The search for the origins of language*. Londres: Penguin books.
- KUHN, Thomas. 1987. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- MATURANA, Humberto & Francisco VARELA. 2004. *A árvore do Conhecimento – As bases biológicas do conhecimento humano*. São Paulo: Ed. Palas Athena..
- MENDES DE SOUZA, Luisandro. 2010. *Comparativas quantitativas no português brasileiro: semântica e sintaxe*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Linguística-UFSC.
- MORIN, Edgard. 2003. *Educar para a era planetária*. São Paulo: Cortez.
- OKRENT, Arika. 2010. *In the Land of Invented Languages*. Nova Iorque: Spiegel & Grau Trade.
- PARTEE, Barbara. 2011. Formal semantics: origins, issues, early impact. In: *Cognition, Logic and Communication. Vol. 6 Formal Semantics and Pragmatics: Discourse, context, and models*. <http://thebalticyearbook.org/journals/baltic/issue/current>
- PERINI, Mário A. 2004. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.
- PIAGET, Jean, Jean-Baptiste GRIZE, Alina SZEMINSKA & Vinh BANG. 1968. *Epistemologie et Psychologie de la Fonction*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. 2007. A Semântica na sala de aula. In: FREITAS DE LUNA, José Marcelo (org.), *Educação e Linguística: ensino de línguas*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 59-73.
- 2010. A linguística sem Chomsky e o método negativo. *ReVEL*, v. 8, n. 14.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta, Renato BASSO & Luisandro MENDES DE SOUZA. 2007. ‘O João fuma mais que o Pedro’: um exercício de análise semântica. *Revista do GEL*, n. 4 (1), 105-128.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta & Renato BASSO. 2011. *Filosofia da Linguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- SAUSSURE, Ferdinand. 2006. *Curso de Linguística Geral*, 27 ed. São Paulo: Cultrix.
- SINGH, Simon. 1998. *O Último Teorema de Fermat*. Rio de Janeiro: Record.

WIESE, Heike. 2003. *Numbers, Language, and the Human Mind*. Cambridge University Press.