

FEYNMAN, A LINGUÍSTICA E A CURIOSIDADE, REVISITADO¹

Renato Miguel Basso
(UFSCar)

Roberta Pires de Oliveira
(UFSC/CNPq)

RESUMO

Este ensaio expõe razões para que a linguística entre nas aulas de português, com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos para a linguagem, ensinando a construir gramáticas e levando ao aprendizado da metodologia científica; interferindo assim não apenas na aprendizagem da língua escrita (como segunda língua), mas também na aprendizagem de disciplinas científicas.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de Português, Ciência, Curiosidade, Gramática, Linguística

1. Feynman e o ensino de física na década de 50 no Brasil

Poucos linguistas no Brasil ouviram falar do físico Richard P. Feynman, e provavelmente poucos pedagogos também. Sob qualquer ponto de vista, no entanto, Richard Feynman era uma pessoa impressionante, não apenas pelo seu papel como cientista, que lhe rendeu um prêmio Nobel de Física em 1965, mas também (ou talvez principalmente) pela sua atitude com relação ao conhecimento, ao que ele considerava ser sua função, a sua aquisição e a sua transmissão. Um apaixonado por ciência, o físico acreditava que seu ensino era missão e responsabilidade de todo o cientista, mas, e isso é o mais surpreendente, não por

qualquer razão de ordem prática ou tecnológica, ou mesmo para a construção de uma sociedade melhor, mas pelo prazer de saber. E ele deu sua contribuição de várias maneiras, desde ao avaliar livros didáticos de ciência para os níveis básicos de ensino nos Estados Unidos, ao fazer questão de explicitar, sempre que possível, sua paixão pela ciência e o quão libertadora ela pode ser, ao criticar diversos sistemas educacionais e até ao escrever seu próprio curso de física, no qual ficam claras suas opções pessoais de ensino (trata-se da famosa série conhecida como *The Feynman Lectures on Physics*, composta por 3 volumes que somam mais de 1550 páginas).

Feynman era também uma pessoa extremamente aventureira e provocativa, e ficou notoriamente conhecido por essas características. Mas talvez o que melhor o defina é ter sido uma pessoa curiosa com relação a tudo – não havia nada que não lhe despertasse o interesse e ativasse sua mente aguçada. Em suas buscas por conhecimento e aventura, decidiu vir ao Brasil durante a década de cinquenta em pelo menos duas ocasiões; numa delas ministrou um curso de física no então CBPF – Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, no Rio de Janeiro, coordenado na época por ninguém menos que César Lattes, com a missão de atualizar as pesquisas em física no Brasil, ensinando os tópicos de ponta pesquisados naquele momento.

Segundo o físico Lawrence M. Krauss, autor da mais recente de suas várias biografias, Feynman “levou a sério sua missão de rejuvenescer a física no Brasil”². Durante suas aulas, ele reuniu diversas impressões sobre o sistema educacional brasileiro, mais diretamente ligadas ao ensino de Física e demais ciências naturais, e concluiu – em alto e bom som, diga-se de passagem –, durante uma conferência que contava com a presença dos físicos brasileiros mais importantes da época, que no Brasil não se ensinava ciência. O trecho é certamente polêmico e a narração de Feynman é tão vívida que o melhor é citá-la:

O auditório estava cheio. Comecei definindo ciência como um entendimento do comportamento da natureza. Então, perguntei: “Qual seria um bom motivo para ensinar ciência? Obviamente, nenhum país pode se considerar civilizado a não ser que... blá, blá, blá”. Eles estavam todos assentindo, porque eu sei que é assim que eles pensam. Então eu disse: “Isso, é claro, é absurdo, por que qual o motivo que temos para nos compararmos com outros países? Nós temos de fazer as coisas por um bom motivo, uma razão sensata; não apenas porque os outros países fazem”. Depois, falei sobre a utilidade da

ciência e sua contribuição para a melhoria da condição humana, e essa coisa toda – eu realmente provoqueei um pouco.

Daí então eu disse: “O principal propósito da minha apresentação é provar a vocês que ciência alguma está sendo ensinada no Brasil!” (Leighton, 2006, p. 222; grifos nossos)

Para Feynman, a principal motivação para alguém saber algo – entender algo – é simplesmente porque é “legal” entender as coisas, é prazeroso entender como as coisas funcionam, suas razões, suas consequências. Em suas duas autobiografias, o subtítulo sempre envolvia algo como “as aventuras de um sujeito curioso” e é justamente a curiosidade a mola propulsora do conhecimento para Feynman. O conhecimento não deve ter uma finalidade prática – se ele tiver, assim que a finalidade que o motiva se exaure, o conhecimento pode ser deixado de lado; mas isso não quer dizer, obviamente, que o conhecimento não possa ter finalidade prática –, pode sim, mas essa não deve ser a sua principal motivação. Investigar vale a pena porque podemos entender a natureza (e nós mesmos), e essa é uma aventura fascinante.

É importante notarmos quais são os aspectos da educação em ciência no Brasil da época que o instigaram a fazer tal fala:

Uma outra coisa que eu nunca consegui que eles [i.e., os alunos] fizessem era colocar questões. Finalmente, um estudante me explicou: “Se eu fizer uma pergunta durante sua aula, depois todos ficarão me dizendo: ‘Por que você está desperdiçando o tempo da aula? Estamos tentando aprender alguma coisa aqui. E você fica interrompendo o professor com perguntas’”.

Era um tipo de competição individualista, na qual ninguém sabe o que está acontecendo e todos ficam minimizando os outros como se eles de fato soubessem. Todos fingiam que sabiam, e se um estudante admitisse por um instante que alguma coisa estava confusa ao fazer uma pergunta, os outros adotavam uma atitude de superioridade, agindo como se nada estivesse confuso e dizendo a ele que ele estava desperdiçando o tempo dos outros.

Expliquei a utilidade de se trabalhar em grupo, de discutir dúvidas, analisá-las, mas eles também não faziam isso porque estariam deixando cair a máscara se tivessem de perguntar alguma coisa a outra pessoa. Era uma pena! Todo o trabalho que faziam, pessoas inteligentes, mas que se colocavam nessa estranha forma de pensar, nessa forma esquisita de autopropagar a “educação”, que é inútil – gritantemente inútil! (idem, p. 221)

Em sua autobiografia, ele diz que fez tal provocação com a melhor das intenções, procurando mostrar que o sistema de educação no Brasil era baseado em decorar coisas, em saber respostas corretas sem saber o que elas significam. Essa situação irritava Feynman sobremaneira porque para ele, como deixou bem claro em diversas passagens de todos os seus escritos, saber algo não é o mesmo que apenas dispor de definições, muito menos decorar. Durante essa famosa palestra, o cientista abriu o principal manual de física usado na época e afirmou que havia descoberto a razão de não se ensinar ciência no Brasil:

“Descobri uma outra coisa”, continuei. “Ao folhear o livro [i.e., o manual de física então usado] aleatoriamente e ler uma sentença de uma página qualquer, posso mostrar qual é o problema – como não há ciência, mas memorização, em todos os casos. Por isso, tenho coragem o bastante para folhear as páginas agora em frente a este público, colocar meu dedo em uma página, ler e provar para os senhores.” (idem, p. 223)

Krass comenta essa atitude de Feynman

“[ele] repreendeu as autoridades brasileiras por ensinar os estudantes a memorizar nomes e fórmulas, mas não a pensar sobre o que eles estavam fazendo. Ele reclamou que os estudantes aprendiam a explicar palavras em termos de outras palavras, mas de fato não entendiam nada e não tinham nenhum envolvimento com o fenômeno que deveriam estar estudando. Para Feynman, entender significava ser capaz de absorver o conhecimento de alguém e aplicá-lo a novas situações” (pp. 165-166)

Feynman também perguntou aos estudantes no Brasil porque eles anotavam tudo em suas aulas, impressionado em ver como os alunos decoravam os conteúdos dos conceitos de física sem, no entanto, relacioná-los com o mundo à sua volta, sem ver que os conceitos físicos não eram apenas para serem decorados, mas tratavam de coisas tangíveis. Eis o relato, em sua autobiografia, de uma conversa com um aluno sobre esse tópico:

Depois da palestra, conversei com um estudante: “Vocês fizeram um monte de anotações – o que vão fazer com elas?”

“Ah, nós estudamos essas anotações”, ele disse. “Nós vamos ter uma prova”.

“Como será essa prova?”

“Muito fácil. Eu posso até te dizer agora uma das questões”. Ele olhou para seu caderno e disse “Quando dois corpos são equivalentes?” E a resposta é “Dois corpos são equivalentes se torques iguais produzirem acelerações iguais”. Então, como você pode ver, eles poderiam passar nas provas, e “aprender” todas essas coisas, e não saber absolutamente nada, exceto o que eles memorizaram. (Leighton, 2006, pp. 219-220 tradução nossa)

Tamanho é o espanto de Feynman que ele vai até o departamento de engenharia e constata a mesma coisa: para o caso da Engenharia, assim como para o caso da Física, o único interesse dos alunos nas aulas é reunir material para os exames, e nada mais. Essas e outras impressões resultaram na sua constatação de que não se ensinava ciência no Brasil...

A continuação mais óbvia deste ensaio seria avaliar se Feynman estava correto em sua crítica ácida ao sistema educacional brasileiro, ou quais são as razões para termos tal posicionamento frente ao conhecimento, ou talvez se de lá para cá algo mudou e podemos dizer que estamos (mais) maduros quanto à educação científica. Há, de fato, um vivo e interessante debate entre os físicos sobre o grau de acerto das afirmações de Feynman e sobre a melhoria (ou não) da situação³. Mas não é esse o caminho que tomaremos aqui. O diagnóstico de Feynman para a física brasileira da época parece se aplicar em larga medida ao que vemos nas aulas de português, à relação dos alunos com o estudo da língua, e não apenas no ensino médio e fundamental – vemos isso também na universidade, o que significa que essa atitude tende a se reafirmar. Ele nos parece revelador de como os alunos entendem as aulas de português e de gramática; de novo, também nas universidades. Nossa proposta é mostrar que a linguística pode, na sua radicalidade de priorizar a língua falada e perspectiva científica, fornecer outras rotas, instaurando um olhar curioso, que é libertador e pode ter efeitos (tecnológicos e práticos) positivos, como melhorar o desempenho na escrita e na leitura.

2. A linguística, uma ciência

Não é raro, ao dizermos que somos linguistas, reconhecermos no nosso interlocutor uma cara de interrogação: poucos sabem o que é a linguística, mesmo entre os professores de português e entre professores universitários de outros cursos e, em geral, somos vistos como pessoas que sabem muitas línguas ou que sabem todas as regras da gramática normativa. Talvez isso se deva ao fato de que a linguística é ainda

muito nova no Brasil – sua introdução nos cursos de letras data do final da década de 60⁴. No entanto, a linguística é, desde seu marco inaugural, a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de F. de Saussure, no início do século XX, uma ciência: a ciência que estuda as línguas naturais, as línguas que aprendemos sem instrução formal nos primeiros anos de nossas vidas, e que é a língua que os alunos levam para a escola.

Em um livro de 2003, *Conversas com Linguistas*, entre as perguntas colocadas pelos organizadores, encontramos a seguinte: “A Linguística é uma ciência?”. O simples fato de a pergunta ser colocada deixa entrever que talvez não haja consenso no Brasil sobre o estatuto da linguística como ciência. A imensa maioria dos vários linguistas brasileiros interpelados, que trabalham com os mais diversos assuntos, respondeu “sim” a essa pergunta, seja considerando a linguística como ciência natural, seja colocando-a mais próximo às ciências humanas. Juntamente com a maioria dos pesquisadores entrevistados naquele livro, entendemos que a linguística não apenas é uma ciência⁵, mas ela é parte das ciências naturais. Essa é certamente uma posição surpreendente para aqueles que veem na língua um fenômeno social, mas isso só ocorre porque se está pensando dicotomicamente, separando o natural do social – somos animais naturalmente sociais.

O caráter científico da linguística aparece hoje em dia nas suas fortes ligações com a psicologia, a neurologia, com as teorias da mente/cérebro, e também com as ciências da computação, com a elaboração de máquinas de tradução automática, e com os profícuos diálogos com a lógica e a matemática. Nesse quadro, a indagação de Feynman sobre as razões de ensinarmos ciência nas escolas reverbera não apenas nas salas de aula de português, mas no ensino da linguística na academia. Feynman toca em uma questão delicada, que pode apresentar-se de diferentes maneiras. Por que ensinar ciência?

No mundo bastante rápido e pragmático no qual vivemos, a resposta mais comum certamente teria a ver com a utilidade de se saber ciência e também com a relevância (social) de tal saber – é útil saber ciência hoje em dia? Se sim, então devemos ensiná-la; do contrário, não. Esse tipo de resposta, contudo, apesar de provavelmente ser a mais comum, não responde de fato à questão, mas apenas a reformula: ora, qual é a utilidade da ciência (que justifique seu ensino)? Qual é a relevância de saber ciência? Feynman foi mentor de uma abordagem da física subatômica chamada de “cromodinâmica quântica”; pois bem, qual

é a utilidade da “cromodinâmica quântica”? Qual é a sua relevância? Seria bastante difícil para uma pessoa não versada (e muito bem versada) em física responder a essas perguntas. Mesmo supondo que encontrarmos esse alguém, que tipo de resposta nos satisfaria? Algo como: saber “cromodinâmica quântica” é útil porque... e o que preenche as reticências em geral é algum fruto tecnológico, uma máquina ou algo parecido e assim, sub-repticiamente, abandonamos o já complexo terreno da ciência e do ensino de ciência para adentramos nas águas mais rasas de sua aplicação, a tecnologia. E quanto à relevância? Em geral, a resposta envolverá também algo prático. A conclusão dessa linha de raciocínio é que devemos ensinar ciência porque ela é útil e relevante, porque com ela conseguimos fazer coisas. A transposição desse raciocínio para o ensino de linguística é: devemos ensinar linguística se houver algum resultado prático, por exemplo, melhorar o desempenho na escrita e leitura dos alunos ou construir máquinas de tradução.

Mas a resposta pela utilidade/aplicabilidade está profundamente equivocada em diversos níveis, inclusive no histórico. Boa parte das pesquisas nas mais diversas áreas da ciência não tem como resultado imediato qualquer aplicação prática e/ou tecnológica e nem sequer ela é movida por algo assim. A teoria da relatividade, consolidada em 1915, encontrou sua primeira aplicação comercial muito recentemente, com os aparelhos que usam GPS (cf. Crato, 2009; 2006); a descoberta, ano passado, do bóson de Higgs iluminará nosso entendimento sobre como o universo funciona e surgiu, mas não resultará imediatamente em nenhum avanço tecnológico (e talvez nem resulte). Se dissermos que a ciência deve ser ensinada para sabermos mais sobre nosso lugar no universo e seu funcionamento, provavelmente muitas pessoas acharão que tal resposta tem algo de romântico, que parte de alguém que não tem que se preocupar com os problemas práticos iminentes e pode se dar ao luxo de “filosofar” sobre o mundo. Se esse for mesmo o caso, é realmente triste que tenhamos chegado a tal situação; estaremos no mesmo lugar do aluno que responde a Feynman que faz suas anotações e as estuda porque cairão na prova. Deve haver algo mais no ensino de ciência do que passar em exames, mas esse algo a mais não pode ser um outro objetivo prático (ganhar as graças do professor ou construir um computador mais sofisticado). Esse algo a mais é o que sentimos quando apreciamos o que sabemos hoje em dia sobre o universo, por exemplo, quando de repente nos damos conta de que somos poeira estelar (literalmente) girando a 1.675 km/h (velocidade de rotação da Terra),

viajando ao redor do sol a 107.000 km/h (velocidade de translação)⁶; ou quando descobrimos que o Himalaia resultou do movimento das placas tectônicas da Índia em direção ao Tibete; ou quando vemos que as línguas, embora variem enormemente, são altamente regulares e sua variação é regrada e não tem nada de aleatório⁷. A ciência serve para nos deslumbrarmos com a natureza.

Nessa direção, como já adiantamos, a resposta de Feynman sobre as razões de se ensinar ciência não tem a ver com aplicabilidade. Por mais ingênua que possa parecer, sua resposta é que devemos ensinar ciência porque ciência é algo interessante, é algo curioso e somos intrinsecamente curiosos. Essa resposta – bastante romântica, de fato – apela para uma relação com o saber que tem muito de prazer, de satisfação e de êxtase – como diz o título de um seus livros *The Pleasure of Finding Things Out* (“O prazer de descobrir as coisas”). Obviamente, não há aí nenhuma sugestão de que o conhecimento e a ciência são lúdicos e despretensiosos, quem já tentou entender o modelo atual do universo, mesmo através de livros de divulgação científica⁸, sabe que o caminho é árduo. Hoje em dia, mesmo numa ciência tão nova quanto à linguística, há um acúmulo de conhecimento e de técnicas que precisam ser aprendidos, e isso não é fácil. Esse conhecimento depende de treinamento e dedicação específicos, que costumamos chamar de “educação”, e para obtê-lo é necessário estudar, é necessário empenho e tempo.

No modo de raciocinar tecnológico e prático, a resposta mais óbvia para o ensino da linguística é que ela pode ser empregada no ensino de língua materna, mas essa é uma resposta equivocada, não apenas por ser utilitarista. As crianças, quando chegam à escola, já têm pleno domínio da sua língua materna (como a linguística, em suas várias escolas, já cansou de mostrar); a escola não ensina língua materna porque não há o que ensinar. Assim, se a linguística tem uma função, não pode ser essa. Por outro lado, a língua escrita não é uma língua materna, nem poderia ser (por definição). Quem é que aprende escrita sem instrução formal, no berço, balbuciando? Ninguém. A linguística poderia ter como função, então, ensinar uma segunda língua, a língua escrita. Essa é uma demanda muito premente tendo em vista o quadro educacional brasileiro, mas veja que para ela se realizar é preciso entendermos – e há muitas propostas que não enxergam esse ponto e sua importância – que não estamos ensinando língua materna, mas outra língua, com outra gramática.

3. As aulas de português

O quadro impressionístico do domínio da língua escrita e da leitura no Brasil nos força a concordar com o enorme espanto de Feynman. Os índices de desempenho dos alunos brasileiros nos testes internacionais de leitura (no teste do órgão internacional PISA, de 2009 (ainda não há os dados de 2012), que envolveu 66 países, o Brasil está acima de apenas 12 países em leitura; acima de 7 países em matemática; e acima de 11 países em ciência)⁹, os resultados do Enem e mais recentemente os resultados do desempenho dos professores em exames como o “provão” realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo mostram que há muito a ser feito tanto com relação aos professores de português quanto com os alunos.

O fracasso das aulas de português¹⁰ no ensino médio e fundamental aparece também, como já dissemos, na nossa prática no ensino superior: os alunos têm dificuldade de redigir textos acadêmicos (e obviamente dificuldades de leitura – dominar uma língua significa tanto dominar a produção quanto a recepção) – e não se trata de falta de adesão à norma culta, algo relativamente fácil de sanar, mas sim da pouca familiaridade com a construção de argumentos, com o levantamento de hipóteses e conclusões. É importante salientar este ponto: o que realmente importa não é o domínio de um certo sistema ortográfico e de pontuação, pois tais sistemas são absolutamente arbitrários e irrelevantes (se sabemos o português, não importa se o falante diz [tʃia] ou [tia]), mas sim o domínio linguístico, o quanto o aluno sabe se mover na língua escrita, e isso tem a ver com o domínio que ele tem daquela língua. Como sabemos dos inúmeros estudos sobre aquisição de uma segunda língua, seu domínio é gradual, e em sua aquisição passamos por diversas interlínguas. Esse é um conhecimento que está muito além do simples domínio de um conjunto historicamente estabelecido de convenções ortográficas. Seja como for, o que vemos é que os alunos que chegam à universidade têm um domínio de escrita e leitura abaixo do esperado: eles não sabem analisar e construir textos, argumentativos ou não, mesmo quando dominam o sistema ortográfico vigente¹¹.

Nas aulas de introdução aos estudos gramaticais em que discutimos a questão da Gramática Normativa é fácil perceber que os alunos sabem de cor alguma nomenclatura da gramática tradicional e alguns dos conceitos da descrição gramatical. Eles repetem “oração subordinada substantiva objetiva direta” sem, como mostra Feynman para a física,

entender o que isso significa, não são capazes de identificar seja que se trata de uma metalinguagem seja ao que ela se refere. Eles sabem rótulos desprovidos de conteúdo. E não sabem refletir sobre um fenômeno como a língua.

Quando colocamos uma sentença na lousa e pedimos para que os alunos façam uma análise simples, identificando **sujeito** e **predicado**, somente uma minoria sabe e entende o que essa metalinguagem diz. A maioria dos alunos devolve definições decoradas de sujeito e predicado sem saber identificá-los e, o que é pior, sem entender o que esses conceitos têm a ver com a língua que falam, sem saber o que esses conceitos dizem sobre as línguas humanas. Eles sabem aquilo porque precisavam decorar para a prova ou para o vestibular (e alguns desses alunos serão os próximos professores de português). Isso tudo se dá depois de vários anos de aulas de português em que, a contar pela análise do material didático de ensino médio e fundamental indicado pelo MEC, o que se faz é manter em larga medida o ensino da Gramática Tradicional, reconhecendo a importância de se trabalhar com alguns aspectos do texto e do discurso, sem praticamente nenhuma incursão pela ciência da linguagem.

Aliás, nem precisamos ir tão longe quanto a universidade. A última reforma ortográfica pela qual a língua portuguesa passou foi, entre outras coisas, mais um palco no qual desfilaram as deficiências da educação básica. Boa parte das regras dessa reforma envolvem conceitos como “palavras oxítonas”, “ditongos”, “proparoxítonas” etc., e podem ser expressas de forma clara e simples como (a), abaixo:

(a) cai o acento dos ditongos abertos das palavras proparoxítonas

a regra (a) nos leva a escrever <ideia> e não mais <idéia>. O ponto é que poucas pessoas conseguem entender a regra, pois desconhecem os termos técnicos empregados (i.e., a metalinguagem) – não que não tenham jamais ouvido falar neles, mas não os compreendem –, e os poucos que entendem a regra têm dificuldade em aplicá-la porque, como bem identificou Feynman, trocam o termo técnico por outras palavras sem entender o que o conceito abarca, ou seja, não adianta saber que “proparoxítonas” são “as palavras que têm acento tônico na penúltima sílaba” (note os outros termos técnicos empregados aqui, “palavras”, “accento tônico” e “sílabas”; como defini-los?) se não soubermos como aplicar o conceito, sem sabermos como ele foi instaurado e qual

é o seu propósito – aprender sem saber, para usar as palavras de Feynman (é muito provável que situações semelhantes ocorram não apenas no ensino médio e fundamental, mas também em alguns cursos de Letras). Como correlato disso, vimos a verdadeira enxurrada de livros, manuais, tratados, sites, “consultórios” e afins para lidar com uma reforma que altera por volta de 0,5% a 2% da grafia das palavras do português brasileiro. Para além da óbvia investida comercial, isso mostra o tamanho da nossa insegurança com relação à escrita da nossa língua.

Sabemos que o português brasileiro não “gosta” muito de proparoxítonas e por vezes tendemos a pronunciá-las como paroxítonas, e assim geramos ‘fosfro’ (de ‘fósforo’) ou ‘arvre’ (de ‘árvore’); por conta de fenômenos como esse não adianta dizermos que ‘fósforo’ ou ‘árvore’ são proparoxítonas – esse conceito tem que ser apropriado de modo científico e não normativo. Tal apropriação do conceito certamente levaria a um melhor entendimento de regras simples como a exemplificada em (a).

O ponto é: essa metalinguagem não pode ser aprendida como uma lista a ser decorada; ela precisa ser (re)inventada, o aluno precisa construir, desconstruir e montar de novo essa metalinguagem para poder se apoderar dela. E esse é um exercício que nunca é realizado: o aluno construir gramáticas. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em boa medida, excluem a gramática, que só deve ser utilizada como instrumento para o texto escrito. Essa não é apenas uma visão instrumental da gramática, mas também serve para reafirmar a gramática normativa, porque vê a gramática como pronta, intocável. Esse não é o espírito científico: o desafio é construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e *sabê-la*.

Contudo, não somente não temos uma apresentação dos conceitos gramaticais com um viés científico como muitas vezes temos a apresentação de pré-conceitos que já sabemos serem ruins e/ou equivocados para entendermos as línguas naturais em geral e o português brasileiro em particular. As críticas à Gramática Tradicional são já bastante consistentes: sua metalinguagem é inadequada, falta coerência interna em suas proposições, que são redundantes, não explicativas, e principalmente seu objeto de análise não é o português brasileiro, mas às vezes o português europeu, outras vezes uma língua idealizada que emana das principais obras da literatura em língua portuguesa, em geral de momentos anteriores, em que a língua era outra. Não nos interessa aqui criticar esse tipo de gramática e concepção gramatical; o leitor interes-

sado pode recorrer a Bagno (2000) e Faraco (2008) entre muitos outros. No nosso entender, os problemas mais graves são: (i) a gramática normativa versa sobre uma língua que não é a nossa – ela não analisa o português brasileiro; (ii) a visão de língua perpetuada por esse tipo de gramática não contribui para um entendimento científico da linguagem humana nem para a compreensão de outras ciências; (iii) a gramática normativa está embrenhada de preconceitos linguísticos, constituindo-se num manual de bem falar, uma perspectiva claramente não-científica e que justifica e acirra o preconceito linguístico. Vamos analisar esses pontos na sequência.

No português brasileiro não temos regularmente ênclises – como em ‘dê-me um cigarro’ – ou mesóclises – como em ‘ fá-lo-ei ’. Na nossa língua, como bem disse Oswald de Andrade, na década de 30, dizemos ‘Me dá um cigarro’. A língua documentada nas gramáticas normativas não é a língua que falamos – não é sequer a língua que falam as pessoas com nível superior, por mais que não acreditem nisso. O que causa espanto é que mesmo pessoas com nível universitário, e, portanto, espera-se, com algum espírito crítico, dobram-se diante de certas gramáticas e reafirmam o mito de que há línguas melhores e que elas transparecem nos textos literários. O aluno na escola depara-se com uma variedade de português – aquela da gramática – tão diferente que é para ele outra língua, uma língua estrangeira. Esse em si não é um problema, porque dominamos várias gramáticas. O problema é o professor simplesmente não se dar conta de que seu aluno está aprendendo uma segunda língua e agir como se houvesse apenas uma língua, exatamente aquela que não é a do aluno. O problema se agrava ainda mais porque a língua das gramáticas tradicionais não é a língua falada pelo professor de português e mesmo sem saber que sabe, o aluno reconhece isso imediatamente. A situação chega a ser surreal: um professor de português, ao ensinar, por exemplo, colocação pronominal, ensina algo que não é sua língua e nem a língua dos alunos como se fosse a sua língua e a língua do aluno! Para piorar, avalia como errada a língua do aluno que é a língua que ele (i.e., o professor) mesmo fala. Uma maneira de agir é afirmar que “Não é correto dizer ‘Me dá um cigarro’”. Outra maneira, muito diferente, é explicar que estamos diante de duas gramáticas: a gramática do português brasileiro e uma gramática que diz “Dê-me um cigarro”. Na gramática da escrita, no estilo extremamente formal, o pronome não inicia uma sentença (veja que já há várias escritas; a escrita literária permite que tanto os personagens quanto o narrador

“falem” português brasileiro, e é muito comum atualmente encontrarmos ênclise em artigos jornalísticos, ou textos acadêmicos).

Como adiantamos, um dos motivos dessa confusão é acreditar que nas aulas de português ensinamos língua materna. Esse não é o caso. Não apenas como já polemizou Possenti (1996), porque os alunos já vão para a escola falando português – eles dominam plenamente essa língua e essa gramática –, mas principalmente porque não deixamos claro que estamos diante de gramáticas diferentes: a gramática da fala não é a mesma da escrita. Essa visão de que o professor vai ensinar português é também preconceituosa e geradora de preconceitos, porque supõe que o aluno não sabe a sua língua (o português), e que o professor vai corrigir a sua fala. Obviamente ele sabe a sua língua e, como já sabemos há algum tempo, não há língua errada. Afirmar que há línguas erradas, ou melhores, é como afirmar que é errado os objetos caírem... Cientistas não ditam como a natureza deve ser, eles investigam como a natureza é. É bem verdade que demorou séculos para aceitarmos que a Terra gira em torno do Sol, e talvez seja preciso muitos anos ainda para mostrar que a ideia de que há línguas erradas e de que as línguas se deterioram é um mito que esconde um medo, como o mito de que navegar para o Oriente nos levaria ao fim do mundo. Uma tarefa importante do professor de português é conversar sobre esse mito, e desfazê-lo. É claro que para além do mito, há questões de ordem ideológica: a língua do dominador é sempre a língua correta.

Deutscher (2005, pp. 73-77) oferece um exemplo do poder de mitos sobre a linguagem ao mostrar que, pelo menos desde os tempos de Cícero, *circa* 50 a.C., circula a ideia de que as línguas estão sempre piorando, que a fala dos jovens está cada vez mais deteriorada e que sem uma norma gramatical (como a normativa) as línguas desapareceriam ou se tornariam grunhidos como os de animais¹²... são mais de 2 mil anos de uma concepção sobre a linguagem absolutamente equivocada – como atesta o fato de estarmos agora falando e a imensa quantidade de línguas ágrafas e sem tradição gramatical – que ainda hoje está fortemente presente entre as pessoas dentro e fora da academia. Juntamente com o problema da falta de adequação da gramática tradicional à língua que efetivamente falamos, sofremos de um arraigado complexo de inferioridade com relação ao português brasileiro: praticamente todos nós (mesmo estudiosos da linguagem, infelizmente) achamos que “falamos errado”, ou que “escrevemos mal”, e ainda coisas mais absurdas como “o português é muito difícil”, etc. Negamos a nossa identidade, e

há aí certamente resquícios de colônia... Entre os problemas reais de educação no Brasil, o complexo de inferioridade quanto à língua que falamos (e que deve ser o suporte para aprendermos a língua escrita) ocupa um lugar de destaque. Essa situação é ainda mais óbvia aos olhos dos pesquisadores estrangeiros que se interessam pelo português brasileiro. Volker Noll, em um livro recente (2008) sobre o português brasileiro e sua história, constata o seguinte (p. 254)¹³:

As peculiaridades do português brasileiro são uma realidade. Aparecem nos trabalhos linguísticos, com toda a evidência, mas as reflexões ainda carecem de resultados práticos, no que diz respeito à elaboração de um instrumentário oferecido àqueles que vivem essa realidade linguística. Cem anos depois da Independência, o português brasileiro se manifestou no movimento modernista e declarou a separação da “sintaxe lusa” [...]. Cem anos depois do Modernismo, ou melhor, antes ainda, o português do Brasil deveria finalmente dispor de uma gramática brasileira para uso. Não adianta muito levar em consideração regras (p. ex., de ênclise), as quais nem os melhores jornalistas do Brasil respeitam. Quanto a isso, os manuais de redação estão mais perto da realidade que as gramáticas. É necessário que se restabeleça certo equilíbrio. Uma nação moderna como o Brasil precisa de uma língua normatizada, e aqueles que se formam em suas escolas precisam se identificar com a língua que é sua.

A linguística ao pôr a língua sob o foco naturalista pode contribuir para mudar – ainda que lentamente – esse estado de coisas. Nossa sugestão é que essa contribuição se dê por meio da construção de um olhar científico – o ponto (ii) que notamos acima –, porque ele permite entendermos a língua que falamos (e que somos) para aprender outras línguas. A visão naturalista nos dá ferramentas para entendermos as coisas, no caso, a língua, livre de preconceitos e imposições normativas.

4. A linguística na escola: sugestões

Se concordarmos com Feynman, e em alguma medida garantirmos que aprendemos física porque é “legal”, porque satisfaz nossa curiosidade, o mesmo podemos dizer da linguística: ela nos proporciona o deslumbre pela linguagem, o fascínio de ver sua complexidade – e estamos aqui falando da língua falada, aquela cuja gramática é, por exemplo, a marcação do plural em apenas um elemento do sintagma nominal ou da sentença, como em ‘Os menino tudo saiu’. E não é só muito legal entender essa gramática, é fascinante. Ela nos mostra a complexidade desse sistema que, como sabemos, é inato; não há nenhum

outro animal com linguagem – embora haja vários com sistemas de comunicação¹⁴. A linguagem é uma marca do humano, e essa perspectiva tem início na constatação de que podemos enxergar a linguagem humana como um objeto natural e estudá-la como tal.

A linguística permite que as aulas de português tenham um direcionamento totalmente diferente do que normalmente vemos, em particular, porque permite que o professor de português se liberte da prisão de ter como única função ensinar a escrever e a ler. Como a linguagem surgiu nos humanos? Quando ela surgiu? Como sabemos isso? Por que sabemos que não há linguagem em outros animais? O que nos diferencia deles? Como as crianças aprendem uma língua? Como é a língua de sinais? E as línguas inventadas, não apenas o Esperanto, mas o Klingon e as línguas usadas em filmes, por que elas não são línguas naturais? Como sabemos que a linguagem tem um componente inato? Como surgiu o português brasileiro? Como é o português brasileiro? Esses são alguns tópicos bem interessantes, curiosos e que nunca estão nas aulas de português. Por que não? Ao lado dessas questões mais científicas, há todo um enorme elenco de questões mais ideológicas. Por que achamos que é errado dizer ‘Os menino saiu’ e achamos normal o inglês *the boys left*, que é uma língua na qual o plural aparece em apenas um dos elementos nominais? O que faz de uma palavra um “palavrão”? Por que alguns sotaques são considerados mais “bonitos” e “corretos” do que outros? Uma contribuição certa da linguística é nos devolver a nossa língua, não apenas para superar o nosso complexo de inferioridade com relação ao português brasileiro, mas para instaurar a reflexão crítica sobre um objeto de estudos que está disponível para a análise científica.

Soma-se a tudo isso o fato de que as línguas são um excelente meio para ensinarmos o raciocínio científico, algo necessário independente da área para a qual o aluno irá se dirigir, porque não precisamos de equipamentos sofisticados para construirmos uma gramática – uma explicação para uma língua –, por isso, a linguística já foi utilizada para o ensino de ciência em comunidades carentes¹⁵. Isso é possível porque todos têm acesso direto a sua língua e conseguem, com certa facilidade, levantar hipóteses sobre o seu funcionamento, avaliá-las, reformulá-las e, se for o caso, fazer novas hipóteses.

Aproveitando esse caráter excepcional da linguagem como laboratório para a formação científica, linguística e também de práticas de leitura e escrita, Maya Honda e Wayne O’Neil, relatam, em um texto de

1993, *Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry*, uma séria interessantíssima de atividades que envolveram a investigação linguística para, como o título de seu artigo sugere, auxiliar na formação da capacidade científica¹⁶.

Nesse texto, os autores narram uma experiência de três anos, envolvendo alunos da sétima à décima segunda série americana – alunos de 12 a 18 anos –, que corresponde, *grosso modo*, ao final do nosso ensino fundamental e todo o ensino médio. A ideia dos autores foi usar as habilidades linguísticas dos alunos como meio de apresentar, sofisticar e ensinar capacidades relativas ao fazer e à argumentação científicos. O problema que os autores tinham por objetivo sanar, bastante familiar para nós, é descrito como abaixo (p. 232):

[...] depois de passar anos nas aulas de ciência e matemática, ou evitando tais experiências o máximo possível, os estudantes têm pouca ou nenhuma compreensão ou apreciação pela empreitada da ciência e da matemática.

Os autores oferecem vários argumentos a favor de usar o conhecimento linguístico e as técnicas da linguística como um meio para atingir um maior domínio da ciência, por exemplo, (i) não há custo envolvido, basta termos falantes e suas intuições (salvo quando os alunos apresentam algum problema grave que envolva a linguagem), (ii) todos falam e têm intuições sobre sua língua; (iii) as técnicas de investigação linguísticas baseadas na intuição (i.e., má formação de sentenças e suas interpretações possíveis) são qualitativamente as mesmas usadas nas outras ciências; (iv) o acesso aos dados pertinentes para a formulação, teste e reformulação de hipóteses (i.e., dados linguísticos e nossa intuição sobre eles) está garantido pelo simples fato de sermos falantes. É interessante notar que os autores não trabalharam com os professores de inglês e/ou de literatura, mas sim com os professores de ciência, justamente com o intuito de também mostrar que há uma visão científica sobre a linguagem; eis aqui um gancho para projetos interdisciplinares.

Partindo desses pressupostos, Honda e O’Neil relatam como se deu o trabalho em equipe, os testes e dados que usaram, e os resultados positivos alcançados: o desempenho em ciência e matemática dos alunos que “fizeram o papel de linguistas” foi sensivelmente melhor, além de os alunos terem contato com uma empreitada científica real. Os autores notaram outros fatos extremamente interessantes que revelam – para a realidade norte-americana, é claro – como um certo ensino de

língua pode afetar a formação mais ampla dos alunos. Havia uma diferença muito curiosa com relação ao comportamento dos alunos que participavam das atividades quando eles deviam dar seu julgamento de (a)gramaticalidade sobre sentenças: os alunos da sétima série eram confiantes e rápidos nos seus julgamentos, ao passo que os alunos mais velhos, que estavam na escola há mais tempo, hesitavam ao dizer se uma dada sentença era aceitável ou não.

Os julgamentos de agramaticalidade (ou aceitabilidade)¹⁷ não se confundem com a noção de erro. É importante fazer essa distinção. O erro é uma avaliação social de que o que foi realizado não está dentro dos padrões considerados certos, e tal noção de erro, obviamente, pressupõe uma norma social, uma normativa. O julgamento de gramaticalidade, por seu turno, é parte da nossa capacidade linguística: reconhecemos imediatamente quando uma sequência não faz parte da nossa língua. É assim que identificamos um falante estrangeiro ou alguém cuja gramática difere da nossa. Por exemplo, a sequência ‘menino saiu Maria’ não é uma sentença do português brasileiro, é uma sentença que não pertence à nossa gramática. É a capacidade de realizar tais julgamentos e ver seu potencial heurístico que foi reprimida pela escola.

Tal situação se dava, segundo os autores, porque

seus julgamentos [sobre a (a)gramaticalidade e interpretação de sentenças] era raramente solicitado ou valorizado, e certamente nunca foram o mote para investigações. E por isso eles tinham receio e incertezas diante de nossas questões, como se estivessem sendo levados a alguma armadilha ou constrangimento. (p. 245).

Essa constatação dos autores é chocante: depois de anos de estudos de língua na escola, um dos resultados é os alunos terem receio de dar sua opinião sobre sentenças de sua língua, provavelmente porque sua fala já foi julgada errada muitas vezes. A escola não pode ser um lugar de repressão, ainda mais com relação à língua, que é algo tão íntimo e tão caro à identidade pessoal e como grupo.

5. A linguística na escola e o português brasileiro

Na esteira dessa experiência, nossa proposta é usar o conhecimento linguístico que o aluno tem da sua língua – e é muito importante que seja a sua língua – para levá-lo a construir sua gramática, ensinando passo a passo como é o método científico: observar os dados, formular hipóteses, testá-las, refutá-las e assim construir a metalinguagem.

Note que se trata de construir gramáticas; não é ensinar gramática, nem aplicar a gramática ao texto escrito. Esse exercício exige um olhar crítico e a consciência sobre diferentes regras, diferentes gramáticas. Ele permite que as questões de escrita ganhem uma nova perspectiva: entender a gramática da escrita. Por exemplo, ao invés de apontar que está errado separar o sujeito do predicado com vírgulas, o professor discute o que está acontecendo quando o aluno separa o sujeito de seu predicado, como em ‘O João, beijou a Maria’. Ao usar a vírgula, o aluno está transpondo a gramática da sua língua – em que, ao dizermos ‘O João [pausa] beijou a Maria’, estamos deixando clara a estrutura informacional, colocando ‘o João’ em posição de tópico – para outra língua que tem outras regras. O aluno está transpondo sua língua oral para a escrita. Por que tratar isso como erro? Por que não ver aí o processo de aprendizagem de uma segunda língua? Nessa postura, o erro é um dado a ser usado na construção de uma gramática e não algo a ser simplesmente evitado (i.e., erro).

Tal proposta requer que o português brasileiro finalmente entre na sala de aula. O grande desafio é que ela exige um professor muito bem preparado, um professor também curioso e que esteja sempre pesquisando. É muito impressionante constatar que são poucos os professores, mesmo nas faculdades de Letras no Brasil, que conseguem enumerar algumas características do português brasileiro para além da concordância nominal e verbal. O único fato que aparentemente todos já sabemos é que no português brasileiro a concordância nominal é obrigatória apenas no primeiro termo – ‘O menino saiu’ é agramatical – e que a concordância verbal está tornando a presença do sujeito obrigatória, porque temos a mesma forma morfológica para todas as pessoas, menos a primeira – ‘Eu sei’, ‘Você/ele/a gente/vocês/eles saiu’. Mas há outras características do português brasileiro que estão presentes nas línguas dos alunos (e dos professores). Só o português brasileiro, em diferença com relação a *todas* as outras línguas românicas, tem o chamado singular nu, e podemos dizer coisas como ‘*Aluno* cola na prova’. Entre as línguas românicas, somente o português brasileiro tem uma construção como ‘Algumas concessionários tão caíndo o preço do carro’. Fatos como esses tornam o português interessante, dão a ele um lugar de destaque entre as línguas românicas e servem para valorizá-lo e assim prestigiar a língua que os alunos falam¹⁸. Esse passo ainda não foi dado, apesar de já termos um conhecimento bastante consolidado dessa língua e gramáticas que versam sobre ela. É claro que essas par-

particularidades do português brasileiro levantam outra série de questões: de onde vem o português brasileiro? Como ele se formou?

Quando pensamos em pôr a linguística na sala de aula – enquanto ciência – e acionar o nosso conhecimento linguístico para entender o português brasileiro, que é afinal a língua que falamos, julgamos que um dos aspectos mais importante é restaurar o fascínio pela língua que falamos; afinal trata-se de um sistema complexo, altamente eficiente, que dominamos muito rápido – antes dos 5 anos já somos donos da nossa língua –, sem necessidade de ensino sistemático. Mesmo as crianças mais abandonadas aprendem a sua língua, mesmo aquelas severamente alijadas da convivência humana têm a sua língua. Quanto mais próximo da língua do aluno, maior será a sua curiosidade e maiores serão os efeitos. Se Feynman estiver correto sobre a mola propulsora do conhecimento, e acreditamos que ele esteja, não há nada mais eficiente do que atizar a curiosidade dos alunos para que eles tenham interesse em aprender algo. E não é nada complicado pensar em algo próximo aos alunos quando se trata de sua própria língua, que não seja artificial como a descrição de uma língua que não é sua. Vejamos um exemplo cuja análise tem despertado o interesse nos mais variados lugares em que nos propusemos a falar sobre a linguística no ensino. É bom salientar que esse é um exemplo. Já vivemos a situação em que os professores repetem esse exemplo na sala de aula da mesma forma que os alunos repetem os conceitos decorados; nossa expectativa não é essa. É antes um convite para refletir sobre a sua própria língua e descobrir suas sistematicidades.

No português brasileiro contemporâneo, temos um uso bastante curioso do item lexical ‘puta’, que pode eventualmente se gramaticalizar. Em qualquer investigação sobre essa palavra (ou qualquer outra), o primeiro passo será mostrar que há vários usos de ‘puta’ e tentar identificá-los para talvez mais tarde se perguntar se esses usos podem ou não ser envelopados numa mesma palavra ou se há necessidade de termos mais de um item lexical em homonímia (uma questão por si só complexa e interessante):

(a) existe o predicado ‘puta’ que indica uma profissão como ‘médico’ ou ‘linguista’ – obviamente num registro mais chulo, mais distante do padrão, e quase sempre usado de maneira preconceituosa¹⁹;

(b) existe o uso de ‘puta’ como uma interjeição, próximo a ‘caramba’, ‘meu deus’;

(c) existe um uso desse item como um “intensificador”, próximo ao que fazemos com o advérbio ‘muito’.

As questões levantadas pelo ‘puta’ podem ser despertadas através de uma bateria de exemplos, que podem ser colhidos a partir da fala das pessoas, dos próprios alunos, de filmes, de entrevistas etc.

Nesse momento, talvez a primeira coisa que venha à mente sejam os problemas envolvidos ao estudarmos os chamados “palavrões”, e aqui, novamente, essa problemática pode rapidamente tornar-se um mote de inúmeras perguntas. Ora, em sala de aula, pode-se falar em fezes, urina, sêmen, pênis, vagina, pode-se discutir prostituição, doenças venéreas, sexo com/sem proteção, etc., mas é quase que proibido (ou simplesmente proibido) mostrar que vários dos chamados “palavrões” desempenham funções gramaticais muito específicas, que não têm relação alguma com as interjeições, embora eles expressem, como as interjeições, a posição subjetiva do falante. Por que não podemos estudar os palavrões e nos perguntarmos se todos pertencem à mesma classe gramatical, por exemplo? Trata-se claramente de um tipo de tabu, um tabu linguístico, mas o que o constitui? Por que existe tal tabu?

Seja como for, vencido esse preconceito, é possível olhar para os dados e enxergar coisas muito interessantes. Com relação ao uso (a), podemos notar que ‘puta’ aparecerá nos mesmos lugares que um predicado nominal semelhante, como ‘médica’, por exemplo (lembrando, claro, que ‘puta’ nesses casos é quase sempre um xingamento, mas o que nos interessa aqui é seu funcionamento gramatical):

- (1) Maria é (uma) médica/puta.
- (2) A/Uma/Essa médica/puta chegou atrasada.

Nos casos em que ‘puta’ é uma interjeição, (b), é possível haver uma redução em sua realização, e podemos dizer coisas como ‘puts’ (note a diferença na posição sintática com relação ao tipo (a)):

- (3) Puts/Putá, errei de novo!

Tal redução não é possível com os usos (a) nem com os usos (c), que são os que mais nos interessam aqui. Considere a sentença abaixo:

- (4) Esse é um puta filme chato.

Esse uso é bastante sistemático: há uma gramática por trás dele que sabemos sem nos dar conta. A brincadeira é reconstruir essa gra-

mática. Por exemplo, não usamos esse advérbio com verbos (chamar algo de “advérbio” já é construir uma gramática):

(5) * João corre puta²⁰.

Nesse sentido, ‘puta’ difere de ‘muito’, que, por sua vez, não modifica nomes (apenas quando usados como adjetivos, como em ‘Ele é muito homem’):

(6) a. * Esse é um muito filme chato.
b. Esse é um puta filme chato.

‘puta’, no uso (c), tem uma sintaxe bastante rígida e não pode se mover pela sentença:

(7) a. * Esse é um filme puta chato.
b. * Esse é puta um filme chato.
c. * Esse é um filme chato puta.

Nos exemplos que analisamos, há sempre um adjetivo presente (no caso, o adjetivo ‘chato’), e isso nos leva imediatamente a crer que ‘puta’, no uso (c), é um tipo de advérbio. Mas ‘puta’ pode figurar numa sentença sem a presença de um adjetivo:

(8) Esse é um puta filme.

Em casos como (8), a interpretação é sempre “positiva”, ou seja, ‘um puta filme’ é sempre um filme bom, não pode ser um filme ruim. Por que isso se dá? Há alguma outra palavra que faça isso (i.e., avaliar qualitativamente sem ser um adjetivo) em português? Ou será que ‘puta’, na verdade, é um adjetivo e não um advérbio?

Essas são apenas algumas das perguntas que podem ser feitas ao se considerar a palavra ‘puta’. Um estudo mesmo rudimentar sobre esse item coloca inúmeras questões que são fundamentais para entendermos a linguagem humana e podem ser o pontapé para vários tipos de atividades e conversas: por que alguns grupos usam uma linguagem marcada? Quais grupos usam esse item? Ele é usado no português europeu? Como surgiu esse uso? De onde vem a palavra ‘puta’? Quais são as diferentes funções desse item na língua de quem o utiliza? Qual é a metalinguagem

que precisamos para descrever seus usos? Isso sem contar que o professor pode levar os alunos a construir bancos de dados, a recolher ocorrências na internet (numa busca simples na rede achamos 1.485.323 dados com ‘puta’) ou em falas cotidianas e a construir a gramática para ‘puta’. Como não há ainda uma descrição gramatical e/ou linguística minimamente completa do funcionamento desse item, qualquer coisa que os alunos e os professores falarem os levará para longe de uma aula estritamente expositiva em direção a uma investigação mais científica, pois para entender os usos de ‘puta’ é necessário levantar hipóteses sobre como esse item funciona, exatamente no espírito da proposta de Honda e O’Neil (1993).

Há muito a ser dito sobre a sintaxe e a semântica desse advérbio e o leitor interessado pode recorrer a Basso & Pires de Oliveira (manuscrito). Não nos interessa aqui fazer essa análise, mas apenas ilustrar como a linguística pode entrar na sala de aula de português. Veja que não se trata de trazer a linguística para ensinar língua materna, o que, vamos repetir porque esse é um ponto importante, simplesmente não é possível, dado que o aluno já domina sua língua materna, mas sim para oferecer um olhar científico sobre nossa língua materna, para encará-la como um objeto natural, merecedor de um estudo sistemático e com ela construir uma gramática. É surpreendente que nas aulas de português os alunos não construam gramáticas. Essa é uma tarefa muito interessante – muito difícil também, afinal não há ainda uma gramática nem mesmo para o inglês, talvez a língua mais bem descrita do mundo atualmente.

Não precisamos nos ater a algo tão polêmico quanto os palavras – qualquer “canto” da linguagem pode se revelar interessante. Talvez as pessoas nunca tenham escrito tanto quanto nos dias de hoje, e essa explosão de escrita vem certamente pelos meios de comunicação ligados à internet, como o e-mail, os chats e as mensagens de texto pelo celular. Apesar de usarem regularmente esses meios, se perguntadas, as pessoas continuarão a dizer que não sabem escrever, ou que não escrevem direito e que certamente a escrita usada nesses meios rápidos de trocas de mensagem é errada, menor ou inferior à ortografia padrão do português. E, ao mesmo tempo, ninguém se equivoca com essas mensagens; dificilmente paramos a leitura de um e-mail ou mensagem via chat para nos perguntar o que está mesmo escrito ali, ou o que aquela abreviação representa, ou será que tal construção é ambígua – muito pelo contrário: essa comunicação é extremamente eficaz. Sendo tão

diferente da ortografia padrão, o que torna a escrita do “internetês” tão eficiente? Note que ninguém nunca parou para conscientemente pensar num código de escrita para ser usado em mensagens de texto via celular, por exemplo; não obstante, usamos algo assim todos os dias. De onde vem essa escrita? Como ela surge? A análise de textos como esses é um verdadeiro manancial para investigarmos a eficiência da comunicação, a criatividade dos falantes, e como se dá a exploração dos códigos de língua escrita. Mais uma vez, como há pouquíssimas descrições sobre esse fenômeno – que é atualmente quase onipresente – qualquer investigação se dará em bases científicas.

Como último exemplo, há várias instâncias em que podemos tentar descobrir qual é a regra por trás de uma forma linguística. Tomemos as sentenças abaixo, com o objetivo de explicar – pense em explicar, por exemplo, para um estrangeiro que não tenha preconceitos linguísticos, e queira falar como os nativos do Brasil – quando a palavra ‘não’ pode ser pronunciada como ‘num’:

- (9) Não sei, não.
- (10) Num sei, não.
- (11) * Não sei, num.
- (12) Num quero dormir cedo hoje!
- (13) Não quero dormir cedo hoje!
- (14) Você quer mais sorvete? – * Quero num.
- (15) Você quer mais sorvete? – Quero não.

O professor poderia propor analisar essas construções a partir de *corpora* construídos pelos alunos. Com exemplos como os acima, o aluno poderia formular a seguinte regra (lembre-se: a ideia é que o aluno vai construir a gramática da sua língua; o professor vai acompanhar criticamente esse processo):

(A) no PB, o item ‘não’ pode ser pronunciado como ‘num’ quando não está no final da frase.

Essa regra dá conta dos casos de (9) a (15), mas precisa ser reformulada diante de exemplos como:

- (16) Esse quadro é não representativo da verdadeira situação.
- (17) * Esse quadro é num representativo da verdadeira situação.
- (18) O dia tem apenas 16 horas e não mais 24 horas.
- (19) * O dia tem apenas 16 horas e num mais 24 horas.

A nova bateria de exemplos mostra a inadequação de (A) e deve levar, portanto, à consideração de outra regra. Qual será ela?²¹ Isso é construir uma gramática.

Essas considerações são um convite para mudarmos nossa relação com o conhecimento: que nossa relação seja de interesse por entender como o mundo funciona, como falamos, como é a nossa língua – essa é a inspiração dos escritos de Feynman voltada para a linguagem humana e para a linguística. Não é função da linguística ensinar norma culta ou a ler e a escrever, mas despertar o interesse para a nossa língua, para as línguas naturais. A reflexão crítica sobre as línguas terá, acreditamos, reflexos positivos não apenas na leitura e escrita, mas na nossa identidade, restaurando uma dignidade que nos foi usurpada pelo ensino da Gramática Tradicional e que nos deu como efeito colateral o complexo de inferioridade frente à nossa língua que mencionamos acima e uma miopia frente ao que pode se estudar numa língua.

Desse modo, a Linguística pode e deve entrar na sala de aula, não (mais uma vez) para ensinar a ler ou a escrever, mas para dar aos alunos um óculos naturalista com o qual olhar para a língua e assim nos libertar de uma gramática que, como muito bem notou Noll (2008) no trecho acima, não é nossa, não é dos professores e nem dos alunos.

Muito já se falou sobre não ensinar gramática, ensinar gramática, ensinar texto, leitura, etc., mas pouco se falou sobre ensinar o quanto a linguagem humana é fascinante, complexa e divertida, e muito menos isso foi usado como um mote para arquitetar um ensino sobre língua. Pouco se pensou ainda que cabe ao aluno construir a gramática: a gramática não é algo já dado, é uma construção (uma teoria) que realizamos para entender um objeto natural. Talvez esse viés, se não resolver problemas de leitura e escrita, sirva pelo menos para mostrar aos alunos que o universo – e também a língua que eles falam – é muito, muito interessante e merece ser mais bem compreendido.

ABSTRACT

This essay offers reasons for using Linguistics in Portuguese classes. Our main point is that Linguistics can arouse students' curiosity about language and this can be used for building grammars as a way of teaching written language and scientific methodology, thus interfering not only in learning the written language (as a second language), but also in learning scientific disciplines.

KEYWORDS: Curiosity, Grammar, Linguistics, Portuguese classes, Science

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Maria Cristina Salles. *A Pesquisa Linguística do Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. Cassandra, fênix e outros mitos, in: FARACO, C. *et al.* (org.) *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001, pp. 49-84
- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BASSO, Renato Miguel & PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Notas sobre os assim-chamados "intensificadores chulos". Manuscrito.
- BASSO, Renato Miguel & PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade. In: CORREIA, Heloisa Helena Siqueira e KLEPPA, Lou-Ann (orgs.). (Org.). *Multiculturalidade e interculturalidade nos estudos de língua e literatura*. Porto Velho: Departamento de Letras da UNIR, 2010, p. 208-227.
- BASSO, Renato Miguel, COELHO, Izete L. & PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. A (sócio)linguística no ensino de língua materna e na formação do Professor de Português (Brasileiro). In: PIRES DE OLIVEIRA, Roberta & NUNES, Zilma Gesser (orgs.). *Letras-Português no EaD – Tão Longe, Tão Perto*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, v. , p. 99-125.
- CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

- CRATO, Nuno. *O ‘eduquês’ em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva, 2006.
- CRATO, Nuno. *Passeio aleatório pela ciência do dia a dia*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.
- DEUTSHER, Guy. *The Unfolding of Language*. London: Random House, 2005.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FITCH, W. T. *The Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- HONDA, M.; O’NEIL, W. Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (orgs.) *The view from building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge: The MIT Press, 1993.
- KRAUSS, L. *Quantum Man. Richard Feynman’s life in science*. New York: Atlas & Co.; W. W. Norton & Company.
- LARSON, R. *Grammar as Science*. Cambridge: The MIT Press, 2010.
- LEIGHTON, Ralph (ed.). *Classic Feynman: all the adventures of a curious character*. New York: W. W. Norton & Company, 2006.
- MORO, A. *The boundaries of Babel: the brain and the enigma of impossible language*. Cambridge: The MIT Press, 2010.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- NOLL, Volker. *O português brasileiro: formação e contrastes*. São Paulo: Editora Globo S.A., 2008.
- PERINI, M. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta, BASSO, Renato Miguel. *Filosofia da Linguística*. Blumenau: Ed. Treze de Maio, 2011.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SINGH, Simon. *Big Bang*. São Paulo: Record, 2010.
- XAVIER, A.; CORTEZ, S. *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

NOTAS

¹ Este texto é uma profunda reformulação do texto “Feynman, a linguística e a curiosidade”, publicado Basso & Pires de Oliveira (2010), e segue de perto as ideias desenvolvidas em Basso *et al.* (2012).

² Trecho original: “But Feynman also took seriously his own mission of helping to rejuvenate physics in Brazil. He taught courses at the Centro Brasileiro (sic) de Pesquisas Físicas [...]” (Krauss, 2011, p. 165). Todas as traduções são nossas.

³ De fato, uma rápida busca pela internet mostra que a fala de Feynman, feita na década de 1950, ainda ecoa entre os professores de física e formadores de ciência. Numa pesquisa realizada em 2009, pelo Instituto Ciência Hoje, foi perguntado a quatro professores se as impressões de Feynman ainda se aplicariam hoje em dia e a resposta foi, infelizmente, positiva (cf., <http://cienciahoje.uol.com.br/alo-professor/intervalo/fisica-passado-e-presente>; para considerações diferente, ver http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172006000200002)

⁴ Ver Altman (1998) para uma história da linguística no Brasil.

⁵ Para uma discussão sobre esses pontos, ver Pires de Oliveira e Basso (2011, pp. 18-21).

⁶ Veja os cálculos (corretos) em: <http://besteirasdainternet.wordpress.com/2011/01/22/velocidade-da-terra-um-espetaculose-der-uma-brecadinha/>

⁷ Para duas perspectivas bastante diferentes sobre a questão da variedade das aproximadamente 7 mil línguas do mundo, mas que chegam a resultados convergentes, ver Moro (2010) e Deutscher (2005).

⁸ Uma ótima sugestão é Singh (2010).

⁹ <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

¹⁰ Por motivos óbvios, neste texto nos concentramos apenas nas aulas de língua portuguesa, mas considerações semelhantes podem ser aplicadas à educação matemática, que se encontra numa situação talvez pior do que a do ensino de língua.

¹¹ É certo que quase sempre são leitores pouco experientes também em literatura – uma coisa certamente conecta-se com a outra: dominar uma língua é saber produzir e interpretar.

¹² Deutscher apresenta uma impressionante compilação de opiniões sobre a linguagem, com relação ao inglês, ao francês, ao alemão e ao latim, que se estendem por mais de 2 mil anos e são a repetição de uma mesma ideia: a língua era melhor antes e não durará mais uma geração sequer. Para uma compilação semelhante, porém considerando um espaço de tempo bem menor, ver Bagno (2001). É, de todo modo, chocante notar a repetição – por 2 mil anos!, sem alterações – da ideia de que a língua não durará mais 50 anos. Isso mostra como certas concepções errôneas sobre a linguagem estão arraigadas em nosso pensamento e mesmo fatos óbvios que contradizem tal concepção, como o simples de estarmos falando até hoje, não bastam para eliminá-la.

Não é uma situação muito diferente, como notamos, do debate entre o heliocentrismo e o geocentrismo, e somente a investigação científica pode resolver, mediante argumentos racionais e evidência observáveis, questões como essas, seja na física seja na linguística.

¹³ Felizmente, essa citação de Noll já é datada, pois contamos com boas gramáticas do português brasileiro que o analisam como tal, sem se prender a moldes pré-estabelecidos. Como exemplo, podemos citar Castilho (2010), Perini (2010), Bagno (2012), Azeredo (2010), Neves (2000) etc.

¹⁴ Há muito a dizer sobre essa questão que é, em geral, polêmica. Atualmente, não há mais dúvidas de que há um componente inato na linguagem; essa não é uma questão de opinião, como se costuma ouvir, ou de divergências teóricas, é um fato científico (cf. Moro, 2010 e Fitch, 2010). Em tempo: é importante notar que a constatação desse fato não significa uma adesão necessária ao gerativismo.

¹⁵ Essa metodologia foi aplicada em comunidades indígenas da Austrália, dos Estados Unidos e na América Central (cf. Honda & O'Neil, 1993).

¹⁶ Agradecemos a Marcus Maia a sugestão da leitura desse artigo que se encaixa perfeitamente no nosso modo de entender o papel da linguística.

¹⁷ Esses dois conceitos (i.e., (a)gramaticalidade e aceitabilidade) não se confundem, mas para os nossos propósitos esse ponto não interessa.

¹⁸ Sempre é importante notar: não pregamos que não se deva ensinar a língua escrita, a norma culta falada pelos falantes com um grau alto de instruções (que não é a norma utópica de boa parte das gramáticas normativas). O ponto é que tudo isso pode ser feito valorizando o português brasileiro, a língua dos alunos, e através de um olhar científico sobre a língua. Consideramos que esse é o principal papel da linguística na escola.

¹⁹ Essa construção é frequentemente usada como um xingamento, quando dizemos 'Ela é uma puta', sabendo que essa não é a sua profissão. Aliás, como sabemos isso? De onde vem esse conhecimento?

²⁰ Para aqueles não familiarizados, o asterisco antes da sentença indica sua agramaticalidade.

²¹ Para considerações semelhantes e mais sugestões, ver Larson (2010).

Data de recebimento: 10 janeiro de 2012

Data de aprovação: 20 de junho de 2012