

Travessias em português

Reflexões naturalistas sobre línguas em sala de aula

Roberta Pires de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina, CNPq/UFPR, Brasil

Abstract The naturalistic reflection on languages directs, in the acquisition of another language, for the hypothesis that there are grammars in construction, there are no errors. These grammars may reveal moments of bottlenecks, in which the target language parameters do not correspond to those of the learner's language. The grammaticality (or not) of the bare singular, productive only in Brazilian Portuguese, describes different grammars. This essay argues that this may be a bottleneck and suggests that talking about the grammars involved in the acquisition process may support in acquisition.

Keywords Linguistic naturalism. Grammar. Language acquisition. Portuguese. Psycholinguistics.

Resumo 1 Introdução. – 2 Indagações sobre línguas em sala de aula: a perspectiva naturalista. – 3 A gramática através das línguas: o singular nu. – 4 O professor de língua.

Não há uma língua portuguesa. Há línguas em português.
(José Saramago)

1 Introdução

Este ensaio propõe que conversar sobre gramáticas na sala de aula de língua pode ser uma atividade frutífera no processo de aquisição de uma língua. Essa proposta depende crucialmente de adotar a perspectiva em que a língua, incluindo aquela que o aprendiz produz em sala de aula, é obser-

vada naturalisticamente. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) argumentam que, na visão naturalista sobre as línguas naturais, não há lugar para a noção de erro. Não há erro se o objetivo é observar e compreender as línguas como um objeto natural. Essa afirmação não é trivial quando estamos discutindo aquisição (ou seria aprendizagem? ou seria maturação?) de uma outra língua (uma segunda língua, uma língua adicional, uma língua estrangeira...), porque, por um lado, ainda não há pesquisas suficientes com métodos confiáveis que permitam responder, embora muito já tenha sido conquistado com a psicolinguística. Por outro lado, é ainda bastante comum encontrar, na pesquisa sobre aquisição de uma outra língua, a ideia de erro, muitas vezes discutida como uma diferença entre *mistake* e *error*, reduplicando o equívoco. A posição naturalista rejeita inteiramente qualquer descrição que entenda haver erro na língua. Na primeira seção, buscamos esclarecer essa visão que distingue entre o conhecimento que o aluno tem de uma disciplina como a química, por exemplo, em que faz sentido falar em erro, do conhecimento implícito que temos e que é parte da nossa natureza, em que a noção de erro não se aplica. As línguas são modos de ser do humano, da nossa espécie. Não se situam, portanto, no mesmo plano do conhecimento científico. Temos conhecimento científico sobre essa capacidade que nos torna naturalmente falantes. Esse sim é passível de verificação como tem sido realizado na psicolinguística e na linguística experimental. Não é nossa intenção discutir as questões de fundamento, mas antes apresentar claramente como essa postura implica em um modo de ser em sala de aula de língua.

Nessa perspectiva, a produção do aprendiz revela seu estágio na língua alvo. Não um erro, mas uma gramática própria àquele momento de aprendizagem. Slabakova (2016) entende que há gargalos nesse processo de adquirir uma nova língua que ocorrem quando as línguas envolvidas não apresentam a mesma parametrização sintática ou semântica. Vamos assumir que esse é o caso sem discutir as inúmeras questões que essa postura coloca, entre elas se essa é mesmo uma leitura possível dentro do gerativismo clássico. Parece, no entanto, razoável supor que lugares de não correspondências entre as gramáticas das línguas envolvidas são lugares em que há uma maior probabilidade do aluno se engasgar, por assim dizer. Embora razoável, essa assunção precisa de verificação. Nessa perspectiva, o singular *nu* é um lugar a ser observado, porque ele é um indicador de parâmetro, se adotamos Chierchia (1998, 2010). O singular *nu* só é produtivo no português brasileiro coloquial (PB). Nessa tipologia, o italiano e o português europeu (PE) têm a mesma gramática do sistema nominal. O PB, não. Assim, esperamos que esse seja um lugar em que o comportamento do aprendiz, quer na produção quer na recepção, pode indicar o seu grau de proximidade de um falante nativo. A segunda seção apresenta essas gramáticas e levanta hipóteses

sobre a gramática de aprendizes. Nosso entendimento é que discutir as diferentes gramáticas em sala de aula, sem a noção de erro, tem um efeito positivo na aprendizagem. É preciso, no entanto, testar essa hipótese. Sugerimos maneiras de realizar essa discussão em sala de aula sem usar metalinguagem formal. Essa prática pode, no nosso entendimento, tornar o aprendiz mais consciente do efeito de sentido, por assim dizer, que a sua produção provoca em falantes nativos. Esse é o tema da conclusão.

2 Indagações sobre línguas em sala de aula: a perspectiva naturalista

A conferência *Travessias em português*, realizada em Veneza em fevereiro de 2017, organizada por Vanessa Castagna e Sandra Quarezemin, teve como tema a interrelação entre o ensino de uma língua e a pesquisa teórica sobre essa língua. Mais especificamente, o ensino de português como uma outra língua,¹ para alunos italianos na sua maioria. O português é a sexta língua mais falada no mundo e 80% desses falantes estão no Brasil. Pode-se afirmar que ele é falado em todos os continentes: na Europa, na América, na Ásia, na África e na Oceania. Um fato que tem desdobramentos políticos, como direito a representações em conselhos da ONU, por exemplo. As razões para se aprender essa língua são de várias ordens, desde aquelas atreladas à economia e à política até aquelas que são da ordem subjetivo-emocional (o fado e o samba). Nessas afirmações, o português é tratado como uma entidade sócio-política monolítica, embora a linguística contemporânea tenha evidências para, por exemplo, afirmar que o português do Brasil (PB) e o português europeu (PE) são bastante distintos gramaticalmente, a ponto de podermos afirmar que são duas gramáticas (Galves 1998, entre outros), embora a compreensão mútua seja possível, compartilhem uma escrita e sejam historicamente ligados. A abordagem naturalista, herdeira de Chomsky, pode dizer muito pouco sobre essa entidade política,² talvez o máximo seja repetir de forma ainda mais radical que uma língua é um exército!

A língua, enquanto um objeto natural, é uma entidade mental, interna, um sistema de computação que interpreta, e cada um, no limite, tem o seu dentro das possibilidades dadas. Sabemos que nem

1 Nossa intenção ao usar 'outra língua' é evitar restringir a discussões de aquisição de segunda língua, ou de língua estrangeira, ou de língua adicional...

2 Este artigo não busca discutir as ideias de Chomsky, mas assume que elas constituem o pano de fundo da abordagem naturalista das línguas naturais. O leitor pode encontrá-las em diferentes escritos desse autor. Por exemplo, no recente Berwick, Chomsky 2016. Também em Guimarães 2017.

todas as ordens de constituintes são possíveis, por exemplo. A potencialidade de uma gramática é biologicamente dada, talvez por um acidente genético, como propõe Chomsky, e compreende uma série de princípios, a gramática universal, que se parametrizam. Em todas as línguas ter sujeito gramatical é um princípio, mas há línguas em que ele é realizado obrigatoriamente, como é o caso do inglês, e línguas em que não é obrigatório, como parece ser o caso do português europeu. Parâmetros têm consequências em diferentes lugares da língua. Assim, não é apenas a obrigatoriedade do sujeito em sentenças simples, mas evidências que ocorrem em outras construções, como o comportamento em sentenças encaixadas. Nessa tradição, o sistema linguístico tem certas propriedades bem particulares que não se confundem com aquelas de outros processos cognitivos. Em especial, esse é um sistema recursivo e hierárquico, fundamentalmente inconsciente. As inferências pragmáticas ou associações que mobilizam o discurso, por assim dizer, não são linguagem nesse sentido estrito de sistema; são linguagem em sentido amplo. As inferências de ordem ideológica e de assujeitamento do sujeito pelo desejo estão fora do escopo de investigação naturalista, que utiliza métodos das chamadas ciências naturais, para tratar apenas de como a 'máquina', por assim dizer, funciona. O fado chora a dor do amor. No Brasil, ele vira samba e gingado. Esses aspectos são talvez muito mais relevantes quando aprendemos uma língua em sala de aula do que aqueles que dizem respeito ao sistema. A perspectiva naturalista simplesmente não ilumina essas questões de caráter semiótico-discursivo, mas ela permite colocar outras que, no nosso entendimento, são fundamentais para o professor de língua e talvez também para a sala de aula.

Suponha que, de fato, temos uma faculdade da linguagem, que é responsável pela 'maturação' do sistema na criança, pela parametrização dos princípios ou a lexicalização de traços. Em italiano não há singular *nu*, embora haja um plural *nu* que, no entanto, não é produtivo como no inglês, como veremos na próxima seção. A criança italiana, ao final da fase de aquisição (ou maturação), digamos por volta dos 5 anos, 'sabe' que não há singular *nu* em italiano. No português brasileiro temos o singular *nu*, no português europeu não. Se levamos em conta a variação nominal através das línguas, um falante de italiano tem um sistema mais próximo daquele do PE do que daquele do PB, que, por sua vez, parece estar mais próximo de alguns crioulos do português.³ Essa descrição, tão pouco sofisticada, introduz muitas questões, várias extremamente difíceis de avaliarmos e que se desdobram quando o objeto de estudos é a aquisição de uma outra lín-

3 Crioulos colocam uma série de discussões. Para começar, do ponto de vista naturalista, não parece fazer sentido tratar como uma classe particular de língua. Esse tema não é tratado neste ensaio.

gua.⁴ O que ocorre se uma criança cresce num ambiente que fala PB e italiano? Ela é um bilingue jovem. Na definição clássica (Grosjean 1994), bilingue é o indivíduo que usa duas ou mais línguas ou dialetos em seu dia a dia, independente do contexto de uso. Nesse sentido amplo, todos somos em alguma medida bilingues, porque dominamos mais de um 'dialeto'. É possível distinguir bilingues jovens de bilingues tardios? Há uma idade crítica? Na aquisição de uma língua em fase mais tardia, digamos quando estamos na universidade, mobilizamos a faculdade da linguagem? É possível re-parametrizarmos? Ou a faculdade da linguagem não está mais disponível e estamos efetivamente em uma situação de 'aprender' uma língua como se aprende física ou matemática, mobilizando componentes cognitivos mais gerais? Um falante bilingue jovem mobiliza duas gramáticas? O léxico, são dois? O sistema sintático é partilhado? É possível falarmos uma segunda língua como um falante nativo? Qual o papel, se é que há algum, para a gramática quando estamos no contexto de sala de aula de língua estrangeira? Há um esforço na psicolinguística de buscar responder a essas perguntas e não é intenção desse artigo nem mesmo revisá-las.⁵ Essas são questões difíceis e um olhar ingênuo pode entender que são teóricas demais e, portanto, pouco relevantes quando nosso ofício é ensinar uma outra língua em sala de aula. Este artigo defende que não é esse o caso. Sua principal contribuição é mostrar que há um lugar para a gramática, no sentido estrito da abordagem naturalista, no ensino de língua. Entender melhor a gramática que o aprendiz está mobilizando em dado momento de sua aquisição pode não apenas ajudar a responder às questões mais fundamentais, absolutamente relevantes, mas também a construir estratégias que talvez ajudem os alunos nesse processo.

Assume em linhas gerais a perspectiva de Slabakova (2016). Um dos objetivos a longo prazo é precisamente verificar se sua proposta prediz corretamente a aquisição de uma língua em situação formal. Propostas teóricas devem ser avaliadas empiricamente, como ocorre em qualquer disciplina científica. Segundo sua visão, quando estamos diante de línguas em que os parâmetros são diferentes, estamos diante de 'gargalos', momentos em que os aprendizes se engasgam, porque 'transpõem' o mapeamento da gramática da sua língua de 'substrato' na língua alvo. Usamos língua de 'substrato' porque na aquisição de uma terceira língua não é claro, do ponto de vista psicolinguístico, que seja a língua materna que irá ancorar a aprendi-

4 O bilinguismo é ainda pouco estudado, mas em 2008 já há artigos sobre afasias em bilingues, ver Ansaldo et al. 2008.

5 O leitor encontra essa discussão em manuais de aquisição de segunda língua. Veja, por exemplo, o clássico Doughty, Long 2003.

zagem.⁶ Entre suas investigações está a diferença entre línguas que têm morfologia aspectual rica, como é o caso do espanhol, e línguas de morfologia pobre, como o inglês. Aprendizes de espanhol que são falantes de inglês, em especial os iniciantes, têm dificuldade em distinguir o imperfeito e o perfeito no espanhol, que correspondem, no inglês, a um único morfema, que pode ser representado por /-ed/.⁷ Em linhas gerais, os traços semânticos estão mapeados diferentemente nessas línguas, o morfema de passado em inglês é indiferente ao traço aspectual pontual versus continuativo presente no espanhol. Esses gargalos, na visão da autora, são superados conforme o aprendiz se familiariza com a língua alvo; tendem, portanto, a caracterizar as fases iniciais. Para a autora, em muitos aspectos é possível aprender uma outra língua como falante nativo, chegando mesmo a ter intuição na língua alvo. Suponha que seja assim. Inúmeras perguntas estão ainda em aberto. Por exemplo, se o léxico funcional nessas duas línguas parece não ser o mesmo, o que podemos dizer sobre o processador sintático? Do ponto de vista pedagógico, seria importante sabermos explicar explicitamente para os alunos o que significa o perfeito e o imperfeito na língua alvo e comparar com a gramática da língua substrato, no caso o inglês, é benéfico, nesse processo, de adquirir uma outra gramática. Há relatos de experiências positivas.⁸

Suponha, portanto, que há parâmetros e que mapeamentos distintos são pontos em que vemos emergir gramáticas ‘transitórias’, de travessia. Pontos em que não há coincidência entre as línguas são, na descrição tradicional, momento em que o aprendiz ‘erra’. Da perspectiva naturalista, não é possível falar em erro. Não há erro na natureza. Há fenômenos a serem explicados.⁹ Se a aquisição de uma outra língua é um processo natural, como advoga Slabakova (2016) e como parece razoável supor tendo em vista que bilíngues, na acepção mais restrita, são pelo menos a metade da população mundial,¹⁰ então o que, a princípio, é descrito como um ‘erro’, é simplesmente um momento de gargalo em que o aluno está deixando entrever gramáticas em construção. A familiaridade com a língua alvo permite gramáticas mais próximas da fala nativa. Supõe, portanto, que o aprendiz passe por fases de aquisição. Mais uma vez, são várias questões

6 Veja Martins (forthcoming) sobre a aquisição do inglês por falantes nativos do cabo verdeano e fluentes em português europeu.

7 O mesmo ocorre no português e esperamos resultados parecidos. Pires de Oliveira et al. (2015) propuseram um experimento para verificar se esse é o caso, mas os resultados não foram conclusivos.

8 Ver, por exemplo, Monawar et al. no prelo.

9 Ver Pires de Oliveira, Quarezemin 2016.

10 Não há dados claros sobre o número de bilíngues no mundo. Ansaldo et al. (2008) falam sobre o crescente número de bilíngues no mundo.

psicolinguísticas que se colocam a partir dessa descrição. Por exemplo, há correlatos neuronais que sustentam essas afirmações? Como podemos descrever o que acontece de modo mais preciso?

O ponto crucial, neste ensaio, é que realizações como exemplificadas em (1) não estão erradas, não são erros em nenhum sentido da palavra erro, embora elas não façam parte da gramática do português. A noção de erro pertence ao domínio daquilo que é o saber estabilizado em uma comunidade. Por exemplo, é errado, dadas as leis que regem o trânsito, passar pelo sinal vermelho. Também é errado afirmar que a Terra é plana. Sabemos que a Terra não é plana. É errado afirmar que $225 - 4$ é 220. É possível afirmar que é errado agredir as pessoas verbalmente. Em todos esses casos estamos falando sobre regras socialmente estabelecidas ou sobre conhecimento adquirido cientificamente. Esses discursos têm seu lugar e papel. A ética procura entender o que rege a vida em sociedade. A ciência o que é a natureza. É errado, tendo em vista o conhecimento que a investigação na linguística proporcionou, afirmar que há línguas melhores ou piores, línguas mais complexas ou menos complexas. Essas são avaliações sociais sobre as línguas. Do ponto de vista da natureza, línguas são sistemas hierárquicos que a partir de um léxico e regras de composição geram infinitas interpretações.

Um linguista vê em sentenças como em (1), que foram retiradas do relato da experiência de dois professores de português em universidades americanas, uma gramática:

- (1) a. Eu gostar estudar português.
b. Eu intenté de aprender violão.

Em (1a) a regência de «gostar» é a mesma de *like* que é a língua de substrato. O falante está transpondo a regência de *like* ou está construindo o seu português provisório, de travessia, em que *gostar* é um transitivo direto. Esse é um caso que pode ser explicado como de aquisição de léxico. O falante de (1b) cria *intenté*, que ele certamente nunca escutou, mas que é muito próximo tanto semântica quanto foneticamente ao item *intend to* que veicula a intenção do falante. Com (1b) o falante quer veicular que ele já tentou aprender violão. Note que *intenté de* está conjugado, parece indicar morfologia de pretérito perfeito, próximo de «tentei», que é também foneticamente próximo de *intenté*. Mas a regência é do verbo da língua de substrato, já que «tentei» não é preposicionado. Apresentar explicitamente essas gramáticas provisórias pode ajudar a tornar esse aluno mais proficiente?

É claro que numa sala de aula com falantes de diferentes línguas, esses momentos podem ser muito mais divertidos, porque certamente os gargalos não são os mesmos. Quem já não brincou de onomatopéias em diferentes línguas? É curioso pensar como o outro fala sobre o mundo. As línguas permitem que façamos essa reflexão. Mas

essa reflexão dificilmente se dá na sala de aula de língua... Esse respeito à fala do aluno é um passo importante para entender o que está ocorrendo. Ao prestar atenção à fala do seu aluno como um processo natural, o professor de língua pode não apenas avaliar o nível de proficiência de seu aprendiz – por exemplo, o proferimento em (1b) indica mais familiaridade com a gramática do português do que em (1a) –, mas também criar estratégias que possam auxiliar no seu crescimento na língua. Talvez discutir gramática em sala de aula, olhando para a gramática da fala do aprendiz, seja uma estratégia. A próxima seção ilustra como é possível avaliarmos essa posição com uma discussão sobre o singular *nu*.

3 A gramática através das línguas: o singular *nu*

A gramática dos nominais parece não ser a mesma no português brasileiro e no português europeu. O PE é certamente uma língua com marcação de número no nome, como é o caso do inglês, e determinante obrigatório, embora haja casos de plural *nu*. Mas não é claro que o PB seja desse mesmo tipo, em particular porque só no PB há um singular *nu* produtivo (Müller, Oliveira 2004). Os sintagmas nominais são certamente um lugar de grande variabilidade linguística. Há línguas em que não há nem determinantes nem morfologia de número no sintagma nominal, mas um rico sistema de classificadores, como é o caso do mandarim. O *yudja* (juruna, tupi) é uma língua sem determinantes, sem morfologia de número e sem classificadores (Lima 2015). Há línguas em que o determinante é absolutamente mandatório como é o caso do francês. E línguas que aceitam o plural *nu* e o massa *nu* mas não aceitam o singular *nu*, como o inglês. E línguas como o PB que aceita todo tipo de nominal *nu*: o massa *nu*, o singular *nu* e o plural *nu* (Schmidt, Munn 1999).

Na pesquisa sobre a sintaxe e a semântica dos sintagmas nominais através das línguas há várias propostas para explicar essa variabilidade. Chierchia (1998) é um pioneiro na proposição de parâmetros semânticos regendo a diversidade desses sistemas. Na primeira tipologia, de 1998, as línguas se distinguem em três tipos: (i) línguas sem determinantes e sem morfologia de número como o mandarim, em que o nome é argumental; (ii) línguas com determinantes, com morfologia de número e sintagmas *nus*, como o inglês; (iii) línguas com determinantes, com morfologia de número e sem sintagmas *nus* como o francês. As línguas românicas, entre elas o italiano, são línguas de determinante obrigatório, enquanto o inglês é uma língua em que o plural *nu* e o nome de massa *nu* são livres. Assim, não é simplesmente haver sintagmas *nus* na língua, mas que esse sintagma seja livre. Essa é uma propriedade fundamental para distinguir os tipos (ii) e (iii), o inglês e o italiano, respectivamente. Em italiano não há, a rigor, o plural *nu*, co-

mo atesta a agramaticalidade de (2a), nem mesmo se o sintagma denotar um subtipo como é o caso de garota de minissaia em (2b). (2c) é o único contexto que licencia o uso do plural nu. Essa é uma evidência, segundo Chierchia (1998), para mantermos a hipótese de que no italiano há um determinante nulo, que permite a construção em (2c):

- (2) a. *Ellefanti sono estinte.
 elefantes são extintos
 b. *Ragazze in minigonna sono estinte.
 garotas em minissaia são extintas.
 c. Qui, ragazze in minigonna sono rare.
 Aqui, garotas em minissaia são raras.

Esse não é o caso do plural nu em inglês que é usado irrestritamente. Nesse caso, para Chierchia, não há um determinante nulo, não há determinante; há uma operação semântica, que modifica o tipo (o famoso *type shifting*), performada pelo operador *down*. Assim, o italiano e o inglês são, na tipologia de 1998, línguas distintas, porque apenas o inglês tem um plural nu produtivo. No italiano, essa construção ocorre apenas em condições muito restritas e a hipótese é que há, portanto, um artigo encoberto. Já é possível levantarmos hipóteses sobre aquisição do inglês por falantes de italiano e vice-versa. Nos mesmos contextos, falantes italianos produzem menos plural nu no inglês do que falantes nativos. Falantes do inglês produzem mais plural nu no italiano do que os italianos. Certamente essas são questões teóricas importantes, mas talvez para o senso comum possa parecer algo como o sexo dos anjos. Mas se o que dissemos estiver correto, então, no mínimo, o falante nativo percebe que o outro não é um falante nativo. Em alguns casos, pode gerar má compreensão e o posicionamento do falante pode ser avaliado de uma maneira não intencionada. O caso é exemplificado a seguir para o PB.

O PB é ‘uma pedra no sapato’ daqueles que tentam entender o intrincado quebra cabeça da variação do sintagma nominal entre as línguas. Sem alguma manobra, ele não se encaixa na tipologia de 1998 de Chierchia. Muita pesquisa tem sido dedicada ao singular nu no PB¹¹ e o objetivo não é discutir teoricamente, mas indicar um lugar de variação na aquisição do português. O PE, assim como o italiano, não aceita singulares nus, que são comuns no PB coloquial. Em cada uma das sentenças em (3), há pelo menos um singular nu, marcado em itálico:

- (3) a. Comprei *laranja* / *livro* na feira.
 b. *Rato* comeu a comida do cachorro.
 c. Apareceu *rato* na cozinha.

11 Para uma revisão ver Ferreira 2017.

- d. *Gato come rato.*
- e. *Professor ganha mal.*
- f. *Limpei privada / Atendi aluno a tarde inteira ontem.*

O singular nu ocorre quando temos apenas um nome como constituinte de um sintagma que é argumento de um predicado. Em (3a) «laranja» ou «livro» é o argumento interno de «comprei»; em (3d) «gato» é o argumento externo de «come». Esses argumentos são nus porque não há artigo encabeçando o sintagma e são singulares porque não têm morfologia de número (aparente). A variedade de usos, exemplificada em (3), mostra a produtividade da construção no PB: sentenças genéricas de diferentes tipos - (3d) e (3e) -, sentenças episódicas, tanto na posição de argumento interno (3c), quanto de argumento externo (3d), sentenças interativas como (3f). Esse é um argumento contra qualquer análise que proponha que há um artigo encoberto.

O PB é muito particular porque há a convivência do singular nu num sistema robusto de determinantes com morfema de plural significativo: «o livro» ou «a laranja» só podem ser sobre um indivíduo singular, quer um indivíduo espécime, quer um indivíduo espécie. «Comprei a laranja» é verdadeira se a conversa é sobre uma laranja em particular (um contexto pragmaticamente esdrúxulo) ou sobre a coisa laranja, por assim dizer. Por exemplo, sabemos que vai laranja no bolo. Nessa situação, «Comprei a laranja» é sobre um item da lista de ingredientes do bolo. O PB tem determinantes - artigos definido e indefinido -, morfologia de plural e nominais nus de todo tipo. O plural nu, em (4a) e (4b), e o massa nu, em (4c), são previstos na tipologia de línguas de 1998c. O inesperado nessa tipologia é o singular nu em (3) convivendo com as sentenças em (4). Chierchia (1998) bloqueia uma língua com morfologia de plural e singular nu. Há várias tentativas de explicar como é possível gerar esse sistema e não é nosso objetivo revisá-las aqui. No PB, o plural nu convive com o singular nu:

- (4) a. *Comprei laranjas na feira.*
- b. *Apareceu ratos na cozinha.*
- c. *Comprei barro na feira.*

Faz diferença usar o singular nu ou o plural nu no PB: (3a) «Comprei laranja» diz o mesmo que (4a) «Comprei laranjas»? (3c) «Apareceu rato na cozinha» diz o mesmo que (4b)? O plural parece desnecessário, porque parece não haver diferença de significado entre esses pares de sentença. Certamente há uma diferença de avaliação sociolinguística. No meu dialeto, (3a) e (3c) são naturais. Para os meus ouvidos, proferir «Comprei laranjas na feira» ao invés de «Comprei laranja na feira», veicula uma preocupação com enfatizar que há pluralidades envolvidas. Esse movimento do falante engendra implicaturas, dispara mecanismos pragmáticos porque o falante está dando

mais informação do que é necessário, já que a informação de pluralidade é veiculada pela alternativa sem o morfema de plural, que é também a menos marcada.

A contar pela literatura, no PE e no italiano, as sentenças em (3) são simplesmente agramaticais. Não é nossa intenção discutir teoricamente essas gramáticas, mas exemplificar uma metodologia para sala de aula. Suponha, então, que esta seja uma análise razoável de uma diferença entre o PB e o PE: as sentenças em (3) só são gramaticais no PB. Se, por exemplo, o objetivo é traduzir do italiano coloquial para o português brasileiro a melhor alternativa é utilizar o singular nu. Por outro lado, se a construção mais coloquial é o plural nu ou o indefinido, como parece ser o caso do PE, então a melhor tradução é com o plural nu. Verificar como são traduzidas sentenças tão triviais quanto (3a) nessas línguas pode ser uma maneira de mostrar uma diferença entre essas gramáticas, de avaliar a qualidade da tradução de um romance, por exemplo. Há também outras alternativas a serem exploradas. Por exemplo, como os aprendizes de italiano avaliam as sentenças em (3)? Como eles traduziriam as sentenças em italiano para o português? O que essa tradução nos diria? São questões intrigantes que podem estar na sala de aula de língua.

Mas talvez a diferença entre o singular nu e o plural nu no PB não seja apenas sociolinguística. Müller (2002) afirma que há uma diferença de interpretação na pluralidade: o singular nu é um plural que inclui os átomos e por isso pode ser usado numa situação em que há apenas um indivíduo; já o plural nu é um plural exclusivo, usado em situações em que há mais de um indivíduo. Assim, para a autora, há diferença entre «João comprou livro» e «João comprou livros»: «João comprou livros» é falsa em contextos em que ele comprou apenas um livro. Essa não é uma questão trivial e merece ser investigada. Pires de Oliveira e Rothstein (2011) defendem que há uma sutil diferença de significado entre o singular nu e o plural nu, mas que não é de pluralidade. Essa diferença transparece melhor em contexto de comparação:

- (5) a. João comprou mais livros do que a Maria.
b. João comprou mais livro do que a Maria.

As autoras afirmam que (5a) só pode ter leitura de cardinalidade (um ou mais de um indivíduo); assim (5a) afirma que o número de livros que o João comprou é maior do que o número de livros que a Maria comprou. Já (5b) pode ter leitura massiva; suponha que os livros estão sendo vendidos por peso, Maria comprou 5 livros bem pequenos e o Pedro comprou 2 bem grossos. (5b) pode ser verdadeira nessa situação, (5a) não. Essa diferença de interpretação foi verificada experimentalmente (Beviláqua 2019, entre outros). A dificuldade teórica é que (5b) admite tanto a leitura cardinal quanto a leitura massiva.

Ou seja, ela é verdadeira se o João comprou maior número de livros ou maior quantidade de peso ou de volume do que Maria. A expectativa é que falantes de línguas que não têm o singular nu, como o inglês e o italiano, avaliem (5b) como pouco aceitável ou agramatical. Além disso, sua interpretação vai ser diferente daquela do falante do PB: para o falante do PB (5b) é preferencialmente interpretada como número de livros, ao passo que por hipótese, o falante de inglês ou do PE vai acionar a interpretação massiva preferencialmente, já que a leitura cardinal do singular nu não está disponível nessas línguas. Essas são suposições que podem ser verificadas.

Talvez ajude o aprendiz entender o uso do singular nu no PB, se compreender que a marcação de plural no PB é muito significativa. Assim ao escolher usar o plural, quando o singular nu pode veicular a mesma informação, o falante chama muita atenção para o número de indivíduos. Se o objetivo é ser neutro no PB, o melhor é usar o singular nu, como aparece exemplificado em «Catei muita latinha», retirado de *Aventuras de Zé Doidinho* de um autor brasileiro. Se o objetivo é ser natural no PE, então a melhor opção é o plural: «E olha que ele já havia juntado **muitas latinhas** de cervejas, todas vazias» é um fragmento retirado de *Memórias do Quintal* de um autor português. Essas são sutilezas das línguas que o aprendiz acaba por aprender se construir uma história de falante daquela língua, mas talvez sua apresentação explícita possa contribuir para que essa familiaridade seja alcançada mais facilmente. Apresentação explícita não significa descrever utilizando a metalinguagem da linguística, mas comparar dados em romances, de blogs, de conversas.

4 O professor de língua

Este é um ensaio que levanta conjecturas sobre a sala de aula de língua a partir do aparato teórico que a linguística naturalista oferece. Seu principal objetivo é mostrar que a abordagem naturalista rejeita definitivamente a noção de erro. Esse movimento permite tratar as produções dos alunos como gramáticas em transição, em travessia. Se de fato há lugares em que não há correspondência entre as gramáticas da língua de substrato e da língua alvo, esses são momentos de ‘gargalos’ para Slabakova (2017), esses são pontos em que o aprendiz vai criar gramáticas. Gramáticas transitórias que são modificadas conforme cresce sua familiaridade com a língua. Mostramos que os sistemas nominais são muito variados através das línguas e que é possível afirmar que o PB e o PE são tipos de línguas, segundo os parâmetros semânticos de Chierchia (1998, 2010). Sendo assim esse é um lugar em que podemos perceber diferenças entre os falantes aprendizes e os falantes nativos mesmo em línguas tão próximas quanto o PB e o PE. Apenas com base na gramaticalidade (ou

não) do singular nu, mostramos que, por hipótese, falantes de italiano não vão produzir, nos primeiros estágios, sentenças com o singular nu porque essa estrutura não existe na sua língua. Sua gramática se aproxima inicialmente daquela presente no PE. Assim sua produção produz efeitos de sentido distintos no falante do PB e do PE. O plural nu é mais natural no PE. O uso do plural nu no PB, por exemplo, pode criar a impressão de uma fala mais monitorada, mais formal, que destoa se o contexto é aquele do ambiente familiar (morando numa república no Brasil, por exemplo). Notamos ainda que essas construções podem veicular significados que não estão disponíveis na língua de substrato e, portanto, podem passar despercebidos pelo aprendiz. O singular nu por exemplo gera leitura cardinal e massiva no PB. Essas diferenças e sutilezas podem ser tratadas na sala de aula a partir da leitura de romances, de blogs, de investigação em *corpora*. E podem ajudar a entendermos melhor a aquisição de uma outra língua, elaborando, quiçá, experimentos que procurem evidenciar a produção dos aprendizes, em especial, em momentos de não correspondência entre as gramáticas, e experimentos que permitam verificar se atividades de reflexão sobre as gramáticas envolvidas nas aulas de língua têm algum efeito positivo na aquisição da língua alvo. Fica o convite!

Referências bibliográficas

- Ansaldo, A.I. et al. (2008). «Language Therapy and Bilingual Aphasia: Clinical Implications of Psycholinguistic and Neuroimaging Research». *Journal of Neurology*, 21, 539-57.
- Berwick, R.; Chomsky, N. (2016). *Why Only Us. Language and Evolution*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Bevilaqua, K. (2019). *A semântica dos sintagmas nominais através das línguas: estudos experimentais sobre a distinção contável-massivo* [tese de Doutorado em Letras]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66270>.
- Chierchia, G. (1998). «Reference to Kinds Across Languages». *Natural Language Semantics*, 6(4), 339-405.
- Chierchia, G. (2010). «Mass Nouns, Vagueness, and Semantic Variation». *Synthese*, 174, 99-149.
- Doughty, C.; Long, M. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ferreira, M. (2017). «Bare Nominals in Brazilian Portuguese». Cabredo Hofherr, P.; Doetjes, J. (eds), *Oxford Handbook of Grammatical Number*. Oxford: Oxford University Press, 471-521.
- Galves, C. (1998). «A gramática do português brasileiro». *Línguas, Instrumentos Linguísticos*. Campinas: Pontes, 79-96.
- Grojsean, F. (1994). «Individual Bilingualism». *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1656-60.

- Guimarães, M. (2017). *Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lima, S. (2015). «Quantity Judgments in Bilingual Speakers (Yudja/Brazilian Portuguese)». *Letras de Hoje*, 59(1,) 84-60.
- Martins, J. (forthcoming). *Crosslinguistic Influence in the EFL Classroom: The Acquisition of English Dative Structures by Cape Verdean-portuguese Bilinguals* [PhD Dissertation]. Florianópolis (SC): Pós-Graduação em Inglês-Universidade Federal de Santa Catarina.
- Monawar, M. et al. (no prelo). «Gramáticas e ensino de línguas». Butturi, A. et al. (eds), *Estudos interdisciplinares de língua, literatura e tradução*. CRV Editora.
- Müller, A.L. (2002). «Genericity and the denotation of common nouns in Brazilian Portuguese». *Probus*, 1(14), 279-98.
- Müller, A.L.; Oliveira, F. (2004). «Bare Nominals and Number in Brazilian and European Portuguese». *Journal of Portuguese Linguistics*, 1, 9-36.
- Pires de Oliveira, R. et al. (2015). «O Simple Past não era tão simples! Uma surpresa teórica». Silveira, R.; Emmel, I. (eds), *Um retrato do português como segunda língua. Ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas: Pontes, 145-66.
- Pires de Oliveira, R.; Quarezemin, S. (2016). *Gramáticas na escola*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pires de Oliveira, R.; Rothstein, S. (2011). «Bare Singular Noun Phrases are Mass in Brazilian Portuguese». *Lingua*, 121, 1-33.
- Schmidt, C.; Munn, A. (1999). «Against the Nominal Mapping Parameter. Bare Nouns in Brazilian Portuguese». *Proceedings NELS*, 29, 229-353.
- Slabakova, R. (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.