



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP  
Curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua 2º semestre de 2013

Milena Fernandes da Rocha

Gramática e ensino de PLE:  
introdução teórica e estudo da negação no PB

Monografia em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (licenciatura)

Brasília – DF  
2013



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP  
Curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua 2º semestre de 2013

Milena Fernandes da Rocha

Gramática e ensino de PLE:  
introdução teórica e estudo da negação no PB

Monografia apresentada ao curso  
de Letras – Português do Brasil  
como Segunda Língua da  
Universidade de Brasília, como  
requisito parcial para obtenção de  
grau de licenciatura em Letras.

Orientadora: professora doutora Orlene Lúcia de Saboia Carvalho

Brasília – DF  
2013

## Resumo

Este é um trabalho de natureza acadêmica, produto de reflexões engendradas ao longo do curso de licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB), elaborado sob a orientação da professora Orlene Lúcia de Saboia Carvalho, que também é coordenadora do curso de PBSL na instituição. O objetivo deste projeto é investigar o tratamento reservado ao ensino de gramática nos contextos de português como língua estrangeira (PLE), salientando-se os seus pressupostos e as suas implicações teóricas para o ensino de línguas estrangeiras no século XXI. Deve-se ressaltar que, a despeito de o conceito de PLE fazer referência à unidade da língua portuguesa, esta pesquisa se debruça sobre o português falado no Brasil (PB). Para alcançar os objetivos propostos, a introdução teórica às discussões acerca do conceito de gramática e de sua aplicação ao ensino de línguas é acompanhada de um estudo comparativo entre a perspectiva tradicional, a linguística e aquela encontrada nos livros didáticos de PB como L2 no que diz respeito ao tratamento dado a um tema gramatical do PB. Este trabalho pauta-se pela seguinte sequência: (i) inicialmente, são introduzidas as intenções e pretensões deste artigo; (ii) em seguida, são levantadas reflexões acerca do conceito de gramática, buscando-se também esclarecer alguns equívocos que compreendem a gramática como instrumento de aquisição da modalidade escrita da língua; (iii) são apresentadas, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, algumas conclusões científico-acadêmicas quanto à diferença conceitual e prática entre *norma-padrão* e *norma culta*, acompanhadas de uma breve apresentação do contexto sociolinguístico atual do PB; (iv) são elencados argumentos que justificam o ensino de gramática no contexto de PLE, comparando-se estes com os aspectos particulares do ensino de PB como L1; (v) a última parte teórica da pesquisa compreende o estudo comparativo do tratamento dado ao fenômeno da negação no PB no âmbito da Gramática Tradicional, da Linguística e de um livro didático de PLE; (vi) para concluir, sintetizo o que considero estar em evidência quando se trata de ensino de gramática no contexto de PLE, com a sincera expectativa de ter contribuído de alguma forma para a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Gramática. Linguística. Ensino. PLE. Negação.

# Sumário

---

<b>Introdução</b> .....	3
<b>1 O conceito de gramática</b> .....	4
1.1 Gramática como disciplina científico-acadêmica, segundo Martelotta (2012) .....	4
1.2 Gramática como constituinte do sistema linguístico .....	6
<b>2 O contexto histórico, social e linguístico do conceito de gramática aplicado ao PB</b> .....	8
2.1 Gramática da lei ou gramática do uso: a oposição entre norma-padrão e norma culta e sua origem histórica.....	8
2.2 Contexto sociolinguístico atual do português do Brasil (PB) .....	11
<b>3 Gramática e o ensino de línguas</b> .....	12
3.1 Por que e para quê ensinar gramática no contexto de PLE?.....	12
3.2 Diferença entre ensinar gramática na L1 e na LE .....	15
<b>4 Estudo comparativo da perspectiva tradicional, da linguística e da presente em LDs de PLE acerca do fenômeno da negação no PB</b> .....	17
4.1 A perspectiva tradicional acerca da negação, segundo Evanildo Bechara, na <i>Moderna gramática portuguesa</i> .....	19
4.2 A perspectiva linguística acerca da negação, segundo Marcos Bagno, na <i>Gramática pedagógica do português brasileiro</i> .....	23
4.3 A negação no livro didático de PLE <i>Terra Brasil</i> .....	24
<b>Conclusão</b> .....	27
<b>Referências bibliográficas citadas e consultadas</b> .....	30

## Introdução

Desde a teoria — cursos de formação de professores — até a prática — os próprios contextos de ensino-aprendizagem de LE —, discute-se acerca do ensino de gramática, reiterando-se a sua importância para uma aprendizagem plena da língua-alvo ou questionando-se sua aplicabilidade ao uso real e efetivo da língua.

A névoa que cobre o tema não é exclusividade dos estudos acerca do ensino-aprendizagem de LE, considerando-se que ela compromete ainda mais a visibilidade nos campos de estudos referentes ao ensino de língua materna, visto que estes devem levar em consideração o conhecimento legítimo que o aprendiz tem acerca da língua, adquirido espontaneamente e antes do contato regular e formal com a aprendizagem.

Sendo assim, propõe-se, neste trabalho, elucidar alguns pontos a respeito da importância do ensino da gramática no contexto de PLE do século XXI, explorando-se, também, seus pressupostos e suas implicações teóricas para o ensino de línguas estrangeiras.

Deve-se ressaltar que, a despeito de o conceito de PLE fazer referência à unidade da língua portuguesa, este trabalho se debruça sobre o português falado no Brasil (doravante PB). Elia (2003) salienta que a língua, constituída de sistema e norma, é a realização histórica do sistema e, portanto, real, enquanto o sistema tem caráter virtual. Com base nessa análise, só se fala em línguas diferentes, portanto, quando se trata também de sistemas diferentes. Sendo assim, na esfera político-econômica, deve-se compreender a língua portuguesa como um sistema único, composto, todavia, de diversas variantes. Se a discussão e a análise estiverem inseridas na esfera sociolinguística e, principalmente, na esfera educacional, porém, merecem relevo e tratamento diferenciado os diversos contextos socioculturais em que o português é falado e escrito no mundo e suas especificidades, como aponta Bagno (2011, p. 111) no trecho a seguir:

As comparações com o português europeu, no domínio da educação linguística, devem ser deixadas de lado, seja as que tentam mostrar como a nossa língua é supostamente inferior à dos portugueses, seja as que tentam mostrar como é superior à deles. *Portugal não pode ser o parâmetro contra o qual devemos medir a nossa língua. Portugal não dita os destinos da nossa língua, que é total e exclusivamente nossa, dos brasileiros.* Não vamos negar nosso passado, nossa história, mas também não podemos persistir num espírito colonizado, quando falta tão pouco para o bicentenário da nossa independência. (Grifos do autor.)

Tendo em vista seus fins teóricos, neste artigo, após introduzir minhas intenções e pretensões, me debruçarei brevemente sobre o conceito de gramática em discussão, buscando também esclarecer alguns equívocos que compreendem a gramática

como instrumento de aquisição da modalidade escrita da língua; em seguida, a partir de uma breve retrospectiva histórica — que levam a reflexão até o período colonial do Brasil —, exponho algumas conclusões científico-acadêmicas quanto à diferença conceitual e prática entre *norma-padrão* e *norma culta*, sem a pretensão de esgotar as discussões acerca dessa polêmica questão; posteriormente, apresento um breve levantamento do atual contexto sociolinguístico do português do Brasil (PB); explico argumentos que compõem a justificativa de “por que e para quê ensinar gramática no contexto de ensino-aprendizagem de PLE?”; aponto algumas diferenças entre o ensino de gramática no contexto de língua materna e o ensino de gramática no contexto de LE que merecem relevo em uma perspectiva de pesquisa e investigação, destacando, também, quando essas diferenças possuem origens ou implicações semelhantes; exponho um estudo comparativo quanto ao tratamento dado a um fenômeno gramatical no âmbito da Gramática Tradicional, da Linguística e de um livro didático de PLE: a negação no PB; por fim, concluo este artigo sintetizando o que considero estar em evidência quando se trata de ensino de gramática no contexto de PLE, com a sincera expectativa de ter contribuído de alguma forma para a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira.

## **1 O conceito de gramática**

### *1.1 Gramática como disciplina científico-acadêmica, segundo Martelotta (2012)*

O conceito de gramática utilizado no texto em estudo, “Conceitos de gramática”, parte da obra *Manual de linguística* (2012), organizada por Martelotta, diz respeito aos modelos teóricos formulados para explicar os elementos linguísticos que constituem as línguas e as restrições que regem os processos de combinação desses elementos.

A Gramática Tradicional surgiu do interesse em se estabelecer uma relação, de cunho filosófico, entre a linguagem, o pensamento e a realidade. Baseada nas ideias aristotélicas, traçava uma estreita conexão entre a linguagem e a lógica e apresentava em seus pressupostos o fundacionalismo, segundo o qual o mundo preexiste à linguagem, esta que surgiu apenas para nomear ideias já prontas, já que era vista como reflexo da organização interna do pensamento humano. Influenciada por fatores sócio-históricos da época em que surgiu, a GT possuía caráter normativo e cobria de argumentos linguísticos fatores, na realidade, socioculturais, com o fim de estigmatizar ou privilegiar determinadas variantes da língua, como forma de atingir, deveras, o falante daquela variante. Em decorrência do seu excesso de normatividade e da ausência de uma abordagem mais empírica, a GT era incapaz

de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade, já que trazia à baila apenas parte da língua, negligenciando construções que, apesar de efetivamente usadas nos contextos reais de comunicação, transgrediam as normas gramaticais — aquelas transcendentais, e não as imanentes.

Levando em conta a importância das diferenças culturais, a Gramática Histórico-Comparativa se opõe à abordagem filosófica da GT e assume uma abordagem social, além de dar início aos estudos, de fato, linguísticos, sem interesses filosóficos ou normativos. Influenciada pelo contexto sociocultural da época (século XIX) — cientificismo, darwinismo/evolucionismo, marxismo/socialismo, positivismo, empirismo —, a GH-C privilegia uma análise histórica das línguas, buscando uma volta às origens. Apesar de a concepção de mudança ter variado dos primeiros comparatistas para os neogramáticos, de degenerativa para não degenerativa, sempre foi enfatizado o caráter mutável da língua, visto que o objetivo da GH-C era, justamente, comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum, para detectar essa origem. Opunham-se, portanto, à visão universalista da GT, visto que, segundo a tese do relativismo linguístico, cada língua reflete sua própria história.

Apesar de manter algumas semelhanças com a GH-C — como a ideia de que cada língua possui uma maneira própria de interpretar a realidade, por meio da hipótese de Sapir-Whorf, e o caráter empírico da pesquisa linguística —, a Gramática Estrutural passa da análise de elementos linguísticos isolados para o estudo, a partir do método essencialmente indutivo, desses elementos inseridos em um sistema autônomo, regido por leis próprias. Sendo assim, não tinha pretensão de investigar ou explicar universais linguísticos, mas de descrever cada língua separadamente, privilegiando-se a investigação da sincronia, em detrimento da diacronia. Além disso, priorizando a *langue* em detrimento da *parole*, Saussure deixa de fora de seus estudos linguísticos os atos individuais de comunicação, focando na linguagem apenas como fenômeno coletivo, negligenciando, então, a influência das preferências do indivíduo e dos diferentes contextos reais de comunicação nas manifestações linguísticas.

Também deixando de lado os aspectos sociointerativos da linguagem e da comunicação, Chomsky e a Gramática Gerativa priorizam o estudo da competência em detrimento do desempenho, atribuindo à linguagem caráter universal e inato, com base no racionalismo e no princípio da modularidade da mente, relacionando a linguagem — reflexo de um conjunto de princípios inatos e universais referentes à estrutura gramatical das línguas

— à estrutura biológica humana. A GG apresentava como objeto de estudo o modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais, cuja existência a própria teoria gerativa sugeriu, e pressupunha a existência de uma estrutura inata (GU), composta por princípios universais que limitavam a variação entre as línguas. De natureza explicativa e universalista, a partir do método dedutivo, suas pesquisas buscavam explicar o funcionamento do órgão mental responsável, independentemente das outras funções, pelo funcionamento da linguagem humana. Essa lógica universal, no entanto, não dá conta da especificidade dos contextos reais de comunicação nem de fenômenos como a variação e a mudança linguística.

Encerrando o parcialmente movimento pendular que as correntes gramaticais anteriores assumiam com relação à bipolarização da pesquisa linguística realizada até então, a Gramática Cognitivo-Funcional se posiciona, em alguns aspectos, em um *continuum* das hipóteses linguísticas, mesclando conceitos e posicionamentos que, antes, eram excludentes entre si. Apesar de incorporar o método abdução-analógico — procedimento científico-intuitivo com o fim de formular hipóteses —, a GC-F mantém em suas pesquisas a natureza explicativa e universalista característica da Gramática Gerativa. Mantém também, em certa medida, a tendência de se investigarem universais linguísticos, alterando sua procedência, no entanto, para uma relação equilibrada entre biologia e cultura, não atribuindo à primeira primazia sobre a segunda.

### *1.2 Gramática como constituinte do sistema linguístico*

Em primeiro lugar, após apresentar brevemente as diferentes compreensões de gramática como disciplina científico-acadêmica, convém deixar claro qual conceito desse termo foi considerado neste trabalho ao refletir-se sobre o ensino de PLE.

Embora haja, na esfera acadêmica, definições de *gramática* mais coerentes com os pressupostos e escopos da pesquisa linguística, o senso comum resume a gramática à esfera sintática da língua ou à norma prescritiva dos parâmetros tradicionais e canônicos da modalidade escrita da língua, restringindo-a, muitas vezes, apenas às gramáticas-livros e a seus consagrados autores. Cabe ao linguista, então, ir de encontro ao senso comum, reconhecendo como gramática o sistema autêntico e legítimo que rege a construção de palavras, sentenças e enunciados de determinada língua. Conceituada dessa forma, *gramática* se distancia tanto da linha teórica da Gramática Tradicional (doravante GT) quanto do conceito de norma-padrão, sobretudo em dois aspectos: sua legítima autenticidade e sua ampla produtividade.

Quanto à inadequada compreensão de que o ensino de gramática corresponde ao ensino da modalidade escrita da língua e vice-versa, é suficiente o posicionamento de Perini (2010, p. 18), linguista comprometido com a descrição de variantes legítimas e produtivas do PB, inclusive variantes da modalidade oral da língua:

Esperar do estudo de gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E, como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes em gramática.

O autor salienta que, no contexto de ensino de português do Brasil como língua materna, o ensino de gramática deve assumir caráter científico, tal como o ensino de outras disciplinas que compõem o currículo das escolas brasileiras, como química, história, geografia etc., alegando que “o *analfabetismo científico generalizado* também compromete coisas como o desenvolvimento econômico, a autonomia de decisões mesmo quanto a problemas internos e, em casos extremos, a própria sobrevivência” (grifos do autor) (PERINI, 2010, p. 30).

Ao ser inserido no contexto de ensino de PLE, o conceito de *gramática* adquire uma responsabilidade ainda maior. Se, por um lado, é inquestionável que o professor de LE deve se preocupar em afastar da sala de aula ocorrências agramaticais<sup>1</sup> da língua ensinada, por outro, resta a escolha de qual norma ensinar. Compete ao professor selecionar insumos do PB que representem a variante de prestígio da língua, a fim de evitar que o aprendiz seja colocado à margem dos falantes nativos no que diz respeito ao uso estigmatizado/não estigmatizado da língua. Por outro lado, é dever do professor, também, apresentar ao aprendiz uma variante efetiva da língua-alvo, em uso, potencializando a natureza comunicativa da língua e, também, possibilitando reflexões acerca da pluralidade de vozes que compartilham o território brasileiro.

Ainda que fazendo referência ao ensino de português como língua materna, contribui para a discussão o professor, gramático e linguista Celso Pedro Luft (1985, p. 17), ao afirmar que não só a sintaxe, como “toda a língua: semântica, léxico, morfologia, fonologia e fonética — tudo é questão de USO. *Vale o que a comunidade dos falantes tacitamente (raro explicitamente) determina que vale. A língua é autodeterminada pelos seus usuários*” (grifos do autor). Essas palavras esclarecem um pouco o conceito de gramática no que diz respeito à

---

<sup>1</sup> Ressalta-se, não tendo me aprofundado em sua definição, utilizo o conceito de *agramatical* para caracterizar construções absolutamente impossíveis em determinada língua, independentemente da variante em questão, ou seja, construções que transgridem as regras imanentes da língua.

norma que professores de LE devem apresentar a seus alunos. Compreendendo língua como uma norma *consuetudinária*, ou seja, determinada pelo costume, Luft afirma que os falantes nativos de certa língua são os reais responsáveis por determiná-la e legitimá-la. Não restam dúvidas, então, de que são as variantes produzidas por esses falantes e produtivas para as suas práticas sociais que devem estar presentes na sala de aula de PLE.

## **2 O contexto histórico, social e linguístico do conceito de gramática aplicado ao PB**

### *2.1 Gramática da lei ou gramática do uso: a oposição entre norma-padrão e norma culta e sua origem histórica*

Embora não só o senso comum como muitos autores façam uso indiscriminado dos termos *norma-padrão* e *norma culta*, há importante divergência entre esses conceitos. A partir de uma breve distinção entre norma-padrão e norma culta, percebe-se que a primeira equivale a uma variante artificial e idealizada da língua, ausente até dos textos e contextos de circulação mais formais do PB, enquanto a segunda corresponde a um dos reais “falares” brasileiros, de maior prestígio e uso corrente nos estratos sociais urbanos mais altos e cujo nível de instrução e escolaridade é razoavelmente maior.

Estudos diversos sugerem que essa discrepância é, em certa medida, universal, ou seja, está presente em todas as línguas. Por se tratar do ensino de PLE, no entanto, este trabalho põe em evidência apenas aspectos sócio-históricos e linguístico-culturais do Brasil.

Ao longo do período colonial, em meio a tantas e diversas línguas, foi o português que se estabeleceu no Brasil, em decorrência do genocídio cometido contra os indígenas — que, até então, detinham a maior representatividade linguística no território brasileiro — e da seleção negativa a que eram submetidos os escravos ainda nos portos africanos — estratégia que segregava escravos que compartilhavam a mesma etnia, visando a impedir que se comunicassem e planejassem rebeliões.

Ainda no período colonial, houve registros de que o português, no Brasil, se afastava paulatinamente dos parâmetros estabelecidos em Portugal: “as várias nações da Ásia sabem falar a língua portuguesa, ‘mas cada uma a seu modo, como no Brasil os de Angola e da terra’” (Pe. Antônio Vieira); “podemos dizer que as nações de África, Guiné, Ásia, Brasil barbarizam quando querem imitar a nossa [língua]” (João de Barros)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Citações retiradas de NARO; SCHERRE, 2007, p. 29.

No século XVIII, o ensino de línguas gerais foi interrompido pela Lei Pombalina, que expulsou os jesuítas, suspendendo a catequização e criminalizando o uso de outras línguas além do português. O sistema de ensino de língua até então vigente sofreu grande impacto e, embora, com a vinda do príncipe regente D. João (em 1808), tenha havido sutis progressos no âmbito educacional, o Brasil só voltou a ascender nessa esfera com a emancipação política, marcada, também, pela produção literária independente.

O distanciamento da língua portuguesa falada no Brasil daquela vigente em Portugal — decorrente dos processos de transmissão linguística irregular (NARO; SCHERRE, 2007) e do deficiente sistema de ensino de língua — foi explicitado no século XIX, quando, no turbulento período de (des)construção da própria identidade nacional, rumo ao estabelecimento de uma república independente, o Brasil foi emancipado, oficial e politicamente, da tradição canônica portuguesa no que diz respeito ao português herdado e inaugurou, com o romantismo literário, a literatura nacional propriamente brasileira. Com isso, ganhavam, mediante o registro literário — de prestígio —, espaço e legitimidade as especificidades da língua falada no Brasil, o que acentuava as diferenças linguísticas e socioculturais entre o PB e o português europeu, privilegiando-se este em detrimento daquele, tendo em vista que, em nossa elite cultural, continuavam ativos vários letrados portugueses.

O registro literário dessas diferenças — assim como a vinda da família real portuguesa para o Brasil, que re-instaurou momentaneamente a coexistência do pensamento português e do brasileiro — potencializou conflitos entre a identidade brasileira e a identidade portuguesa, representadas, por exemplo, pelo romancista brasileiro José de Alencar e pelo escritor português Pinheiro Chagas, respectivamente, este que sugeria, equivocadamente, que as divergências surgiam por “mania do brasileiro” de se separar e se distanciar de Portugal.

Sendo assim, a literatura brasileira foi reconhecida por sua autêntica linguagem literária, porém condenada por seu insipiente racionalismo linguístico, traduzido, segundo a crítica erudita, no uso de formas divergentes daquelas empregadas em Portugal.

Embora condenada, já estava inaugurada uma variante brasileira legítima e de prestígio, e os literatos brasileiros se armaram de consciência linguística, o que lhes possibilitou reivindicar o direito de participar das questões acerca da língua portuguesa: “já é tempo dos [*sic*] brasileiros escreverem como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal” (SOARES apud ELIA, 2003). Por uma confluência de motivos diversos, criam-se

grandes instituições culturais e surgem cada vez mais gramáticas descritivas da língua portuguesa falada especificamente no Brasil.

Destarte, uma das principais consequências de a variante de prestígio brasileira (literária) ter nascido afastada dos parâmetros europeus é a distinção terminológica entre norma-padrão e norma culta, segundo a qual a norma-padrão — análoga ao português europeu — é uma variante utópica e não produzida espontaneamente por nenhum brasileiro, nem mesmo em contextos formais da modalidade escrita, enquanto a norma culta — análoga à linguagem literária brasileira do século XIX — é a real variante brasileira de prestígio, utilizada por cidadãos letrados e com elevado nível de instrução ou em contextos formais de comunicação.

Nessa mesma perspectiva, é inquestionável a contribuição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC), iniciado no fim da década de 1960 em cinco grandes capitais brasileiras — Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre —, para os estudos de documentação, análise e descrição linguística da modalidade oral do português do Brasil. Alinhando esse projeto às intenções desta seção, podemos dizer que o Projeto NURC explicitou a distinção entre norma-padrão e norma culta, ao documentar e descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social urbano constituído de falantes com escolaridade de nível superior.

As cidades foram selecionadas de acordo com: (i) sua idade, calculada a partir de sua fundação, que deveria superar os 100 anos; (ii) seu contingente demográfico, que deveria corresponder a, no mínimo, um milhão de habitantes; e, indiretamente, (iii) sua estratificação social, que deveria ser acentuada o suficiente para atender às exigências do projeto. Dessa forma, o projeto buscou cidades com potencial representativo da esfera urbana escolarizada brasileira, compreendendo que seria inquestionável afirmar que as práticas sociais daqueles contextos se pautassem por prestígios e estigmas socioeconômicos e linguístico-culturais.

Ao recolher, documentar, analisar e descrever a fala de sujeitos brasileiros com escolaridade de nível superior nascidos e criados em zona urbana — homens e mulheres, a partir dos 25 anos —, o Projeto NURC apontou que a norma-padrão da língua portuguesa estava ausente até mesmo da esfera urbana culta de prestígio, não correspondendo a nenhuma variante real do português do Brasil, mas a uma prescrição idealizada e arbitrária.

## 2.2 *Contexto sociolinguístico atual do português do Brasil (PB)*

É sabido que é grande a distância entre as modalidades (oral e escrita) e entre as variantes linguísticas (padrão, culta, coloquial, entre outras) e, também, que a norma-padrão é um instrumento idealizado, abstrato e utópico se comparado às ocorrências reais do PB — mesmo em documentos formais escritos. Ao lado disso, sabe-se também que a norma-padrão (e a gramática que a toma como base e objetivo, de forma prescritiva, com fim em si mesma) compõe importante instrumento de segmentação e segregação sociolinguística, privilegiando um construto artificial de língua, em detrimento dos diversos “falares” legítimos e autênticos daquela língua.

Como apresentei brevemente na seção anterior, esses fatos têm origem no processo de instauração da língua portuguesa no Brasil, ainda no período colonial. Assim como a relação metrópole-colônia entre Portugal e Brasil deixou como herança, por exemplo, a língua portuguesa, o contexto político-histórico em que se inseriu o processo de emancipação política do Brasil com relação a Portugal, no século XIX, afetou a consolidação dessa língua no território brasileiro. Além de a vinda da língua portuguesa para a colônia portuguesa já ter sido de forma irregular e diversa, o processo de independência do Brasil incluiu, também, o desenvolvimento de uma literatura própria, ou seja, despertou nos escritores brasileiros a consciência acerca da própria língua, favorecendo o desenvolvimento da metalinguagem da língua portuguesa, a partir da perspectiva brasileira, que viria a tornar legítimas formas divergentes daquelas correntes em Portugal.

É notável a ênfase que dou, ao longo deste trabalho, ao contexto sócio-histórico da colonização do Brasil, assim como da instauração da língua portuguesa. Isso porque se mantém, hodiernamente, a segmentação sociolinguística mediante a atribuição de prestígio ou estigma a determinadas variantes e considero ingênuo crer que essa segmentação tem raízes essencialmente linguísticas, pautando-se por princípios de conservadorismo ou liberalismo exclusivamente linguístico. Em um país em que é demasiadamente elevado o índice de concentração de renda e cujos sistemas públicos — de transporte, educação, saúde, segurança etc. — carecem de investimentos, a fronteira entre classes e estratos sociais é praticamente inexistente, assim como a renda salarial do indivíduo possui íntima relação não com seu nível de escolaridade, como poderia sugerir uma análise superficial de alguns fenômenos sociais, mas sim com a amplitude do acesso à educação que lhe foi proporcionado.

Dessa forma, também é estreita e, por vezes, parece ser perpétua a relação entre segregação linguística e segregação econômica e sociocultural. Curioso é pensar que, conforme fora discutido no contraste conceitual e prático entre norma-padrão e norma culta, o critério estabelecido para esse julgamento sociolinguístico é uma variante da língua portuguesa obsoleta e absolutamente improdutiva para os brasileiros.

### 3 Gramática e o ensino de línguas

#### 3.1 Por que e para quê ensinar gramática no contexto de PLE?

Tendo em mente o conceito linguístico de gramática, fica explícita a necessidade de dar relevo a ela no âmbito de ensino-aprendizagem de PLE. Afinal, o aprendiz prototípico, diferentemente do brasileiro, não faz uso espontâneo do PB, carecendo de direcionamentos específicos acerca da língua, mesmo quando estiver em contexto de imersão.

Além disso, embora considerado extremamente limitado o potencial didático-pedagógico do estudo direcionado para a estrutura gramatical no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ele desenvolve no aprendiz uma interlíngua consciente, tornando mais estreito e crítico o diálogo entre a língua-alvo e a língua materna do aprendiz, afastando conclusões meramente comparativas — que surgem naturalmente a todo momento — e potencializando reflexões que minimizem estranhamentos, sejam estruturais, sejam culturais, visto que é inquestionável a face estrutural da língua e que compartilhar da compreensão de que língua é cultura.

Novamente referindo-se ao ensino de língua materna, Luft (1985, p. 16) afirma que “qualquer ato de comunicação só é possível mediante a aplicação de *todas* as regras envolvidas nas respectivas frases. Mas, todas elas, regras naturais, da *gramática natural*, interior, dos falantes” (grifos do autor). Bagno (2003, p. 18-19), por outro lado, afirma que

“a língua” como uma “essência” não existe: o que existe são *seres humanos* que falam línguas. A língua não é uma abstração [...]. [na prática, isso] Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os *seres humanos* que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma *atividade social*, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita”. (Grifos do autor.)

Embora os dois autores estejam em posição contrária no que diz respeito à natureza de língua, visto que Luft considera a existência de uma *gramática natural* inata, enquanto Bagno compreende a língua como *atividade social* em sua essência, os dois posicionamentos contribuem para os objetivos deste artigo. Não aprofundarei minhas reflexões nas limitações teórico-metodológicas de algumas correntes da linguística, sobretudo

da vertente gerativo-transformacional, que pressupõem a existência de uma *gramática inata*, universal a todo ser humano genérico, que se particulariza conforme cada sociedade/comunidade/língua. Destaco apenas que, ainda se tratando de posicionamentos *a priori* contraditórios, ao confrontarmos as palavras de Luft com o posicionamento de Bagno e, também, com o contexto de ensino-aprendizagem de PLE, concluímos, simultaneamente, que: (i) qualquer que seja a origem — genética ou social — da língua para seus falantes nativos, o aprendiz de língua estrangeira não possui aquilo que Luft chamou de “gramática natural” daquela língua, explicitando-se, dessa forma, a necessidade eminente de se ensinar alguma gramática no contexto de PLE; (ii) não há espaço no ensino de PLE — tampouco deveria haver no ensino de PB como língua materna — para o ensino de uma gramática alheia ao uso, alheia aos próprios falantes daquela língua, caso contrário, estaríamos compreendendo língua como um construto abstrato e artificial.

Para Almeida Filho (2012, p. 71),

O ambiente da sala deve promover não só a aprendizagem consciente de forma aberta e tranquila, mas também a aprendizagem subconsciente e envolvida, de modo adquirido não defensivo, sem ansiedade. A sala pode ser vista como um cenário social de ensaios para o uso nos estágios muito iniciais, mas deve ser encarada principalmente como *locus* de uso real, propositado, de linguagem para fins perceptíveis, realistas e específicos ao longo do processo de aprendizagem formal.

Fazendo uso das palavras de Almeida Filho, compreende-se que, se o professor de PLE selecionar a norma-padrão da língua portuguesa como gramática regente de suas aulas, estará transformando o processo de aprendizagem em um infundável ensaio, condenado a bastidores, diálogos combinados, interlocutores artificiais e treinados, pois aquela variante jamais permitirá ao aprendiz a comunicação e a interação real, com um interlocutor imprevisível e crítico.

Perini (2010), por sua vez, salienta que gramática não se confunde com língua escrita. Portanto, esses direcionamentos linguísticos de que precisa o aprendiz de PLE não devem fazer da gramática um instrumento de aquisição da língua escrita. O ensino de gramática no contexto de PLE deve partir do caráter essencialmente comunicativo da língua, exercendo sua função emancipadora, instrumento de ascensão social, considerando-a carregada de identidades, ideologias e poder. Para ilustrar essa natureza do ensino de gramática em contextos de PLE, novamente trago à baila as palavras de Luft (1985, p. 16): “eis um óbvio que frequentemente esquecem os que transformam o estudo da língua em estudo de Gramática. Uma crítica indireta à escola tradicional, onde é tão raro que se estude a língua como meio de comunicação — atual, vivo, eficiente”. Ainda que o posicionamento de

Luft diga respeito ao ensino de português como língua materna, é extremamente análogo ao que se vê nos contextos de ensino de PLE, em que também deveriam ser consideradas as pretensões que o aprendiz apresenta quanto à língua-alvo e sua aplicação real.

Depois de tantas considerações, está claro que deve haver espaço no ensino de PLE para o ensino de gramática, mas qual norma o professor deve selecionar para a sala de aula? Inserido no contexto descrito nas seções anteriores, o professor, como ator social, não deve, de forma alguma, condenar o aprendiz estrangeiro à margem da sociedade brasileira, garantindo-lhe acesso a variantes estigmatizadas da língua, enquanto o afasta das variantes de prestígio. Pelo contrário, o docente deve enxergar a variante culta da língua como alternativa que garante ao aprendiz que sua voz seja ouvida, empoderando-o até que lhe seja garantido o direito de preservar, quando conveniente — para ele, não para os normativos —, seus regionalismos e idiossincrasias, incluindo o sotaque que o denuncia como estrangeiro.

Sendo assim, o ensino de gramática no contexto de PLE deve incluir a apresentação da norma culta do PB, visando ao desenvolvimento pleno e protagonista da língua-alvo por parte do aprendiz. Fala-se em desenvolvimento pleno porque uma aprendizagem bem sucedida inclui, entre outras coisas, a desestrangeirização (ALMEIDA FILHO, 2008) da língua-alvo por inteiro, o acesso livre e consciente a todas as suas facetas e variantes. Fala-se em desenvolvimento protagonista, porque o aprendiz é sujeito da própria aprendizagem e lhe deve ser permitido caminhar entre as diferentes variantes do PB, incluindo, de um lado, as variantes de prestígio sociolinguístico e, de outro, as variantes mais correntes e produtivas da língua, empregadas em uma comunicação mais espontânea e natural. O aprendiz deve se considerar capaz não só de identificar essas variantes como também de compreendê-las e aplicá-las com autonomia.

É importante ressaltar, no entanto, que eu não tenho a pretensão de esgotar em tão poucas palavras todas as exigências dos diversos contextos de ensino-aprendizagem de PLE. O professor deve ser sensível às necessidades e pretensões do aprendiz diante da língua-alvo, flexibilizando seu cronograma e seu planejamento de acordo com as novas demandas que se fazem visíveis a cada encontro com o aluno. Dessa forma, em uma perspectiva geral, pode-se dizer que, a fim de evitar condenar o aluno à margem da sociedade brasileira, seja por fazer uso de uma variante obsoleta e improdutiva, seja por dominar apenas variantes estigmatizadas socialmente, o professor pode dar início ao estudo de aspectos gramaticais partindo do que há em comum entre a norma-padrão e a norma culta.

Para justificar essa sugestão, ressalto a inquestionável importância das quatro competências comunicativas na aprendizagem de LE, acompanhada da permanência da norma-padrão nos parâmetros prescritivos da modalidade escrita da língua portuguesa. Por outro lado, como demonstrei ao longo deste trabalho, não é produtivo que sejam levadas para a sala de aula estruturas e normas obsoletas no PB, por isso mesmo falo da intersecção entre a norma-padrão e a norma culta.

Ao tratar de textos formais escritos, cabe ao professor selecionar, em um primeiro momento, o que a norma-padrão pode oferecer ao aprendiz de produtivo e real. Quanto ao “restante” da língua — o que não está na intersecção entre norma-padrão e norma culta —, sugiro que se invertam os papéis. Geralmente, as reflexões em torno de *variação linguística* são agregadas aos materiais didáticos e aos programas dos professores de PLE como curiosidades ou pequenas observações. Proponho, a partir da minha breve, porém muito produtiva experiência com ensino de PB para hispano-falantes (alunos da pós-graduação em Ciências Sociais na Universidade de Brasília), que questões relacionadas a variações linguísticas sejam promovidas ao posto de componente curricular dos cursos de língua, enquanto paradigmas e construções obsoletas no PB sejam apresentados como curiosidades, relacionando-os sempre ao processo de mudança linguística e à natureza não só linguística como sócio-histórica desse processo.

### 3.2 Diferença entre ensinar gramática na L1 e na LE

Esta é a diferença entre ensinar gramática no contexto de L1 e fazê-lo no contexto de LE, responsável por alguns equívocos teóricos: os aprendizes de L1 já têm conhecimento autêntico, legítimo e genuíno acerca da própria língua. Então, muitas vezes, seria mais adequado fazer uso de abordagens menos prescritivas e mais descritivas, como pretendido com o *knowledge about language* (KAL), desenvolvido, na década de 80, para o ensino de inglês a falantes nativos da língua, visando ao ensino enraizado na língua em uso corrente e real.

Quanto ao ensino de LE, algumas abordagens usufruem do fato de os aprendizes, a princípio e no geral, não possuírem conhecimento prévio acerca da língua-alvo, e centralizam o ensino de língua, sobretudo de gramática, na transmissão mecânica da norma-padrão, prescrita pela GT. Devem-se considerar, no entanto, as ambições do aprendiz de PLE, que anseia pela aplicação do PB, por seu uso, visando ao contato com a cultura-alvo. Restringindo o ensino de gramática à norma-padrão, o docente não favorece essa aplicação e

esse uso, tendo em vista a sua baixíssima produtividade no contexto brasileiro, mesmo quando se trata de textos escritos formais, em que há grande monitoramento. Então, como fora dito anteriormente, deve-se falar em norma culta, e, aí sim, se estará falando de algo produtivo e eficaz para o estrangeiro, ao lado da produtividade e aplicabilidade de outras variantes de menor prestígio, visando ao desenvolvimento flexível e autônomo das quatro habilidades comunicativas, posicionamento compartilhado por Luft (1985, p. 17) quanto ao ensino de língua materna: “Dispensáveis todas as regras que não contribuem para a eficiência comunicativa [...]. Todas as regras inúteis e retrógradas deveriam ser eliminadas, proibidas”.

Traçando um paralelo entre o brasileiro inserido no contexto formal de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e o aprendiz de PLE, percebe-se que a frustração diante da língua decorrente de uma despreparada seleção de normas, variantes e materiais didáticos por parte do professor ocupa diferentes espaços: (i) para o brasileiro, a frustração reside no processo e nos espaços de aprendizagem, quando ele se avalia como incapaz diante da própria língua, semeando-se e alimentando-se o que Bagno (2001, p. 40) denomina “baixa autoestima linguística”; (ii) para o aprendiz de PLE, a frustração não habita o processo de aprendizagem, mas se faz evidente no que compõe o seu produto, visto que surge do fracasso comunicativo do aluno quando em contextos reais e imprevisíveis de uso da língua. O ensino restrito de determinada norma no contexto de PLE — seja restrito à norma-padrão da língua portuguesa, seja restrito a variantes estigmatizadas socialmente —, além de frustrar o aprendiz, inibe a sua atuação comunicativa e bloqueia seu potencial criativo, elevando exponencialmente o seu filtro-afetivo diante da língua-alvo e contribuindo para que nunca se sinta “autorizado” a se expressar naquela língua.

Infelizmente, mais equívocos surgem de nossa concepção de ensino de gramática no contexto de PLE. É perpetuado o mito de que linguistas e/ou professores adeptos das teorias sociolinguísticas e variacionistas se opõem ao ensino de gramática e vice-versa. Contudo, compreendendo o professor como sujeito também ativo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, suas inclinações teóricas — e, menos ainda, suas preferências pessoais — não devem comprometer o rigor científico-acadêmico tampouco o compromisso profissional exigido pela prática docente. Professores, linguistas e gramáticos que se dispõem à complexa e gratificante tarefa de ensinar uma língua devem estar conscientes de todas as suas possibilidades, despidendo-se de seus preconceitos pessoais e até teóricos, visando, principalmente, ao exercício consciente e responsável de sua profissão.

#### **4 Estudo comparativo da perspectiva tradicional, da linguística e da presente em LDs de PLE acerca do fenômeno da negação no PB**

Ao apresentar Evanildo Bechara como representante da abordagem tradicional em torno do fenômeno da negação, deve-se destacar que o estudioso, apesar de ter sido incluído entre os gramáticos tradicionais para os fins desta pesquisa, tem se posicionado de maneira diferenciada, em contraste com outros grandes nomes da GT, provavelmente em decorrência de sua imersão na esfera acadêmica, esta de natureza essencialmente reflexiva.

Foi selecionada a 37ª edição da obra *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara, em cujo prefácio o autor afirma que seu público são os profissionais do magistério, alunos em geral e o público estudioso da língua portuguesa. Ainda no prefácio, Bechara deixa evidentes as mudanças teóricas observadas entre a primeira edição da obra (publicada em 1961) e a 37ª edição (publicada em 2005), consequência do amadurecimento decorrente de uma “leitura atenta dos teóricos da linguagem, da produção acadêmica universitária, das críticas e sugestões gentilmente formuladas por companheiros da mesma seara e da leitura demorada de nossos melhores escritores” (BECHARA, 2005, p. 19). Merece destaque também o trecho em que Bechara reconhece a possível incipiência da nomenclatura gramatical vigente nos materiais didáticos que visam ao ensino de gramática, ao afirmar que “Acreditamos que [...] os colegas de magistério e pesquisa encontrarão úteis sugestões ou temas de reflexão para uma proposta de melhoria da vigente nomenclatura gramatical em nossos compêndios escolares”, traduzindo preocupação com o ensino de PB como língua materna. Por último, salienta-se que o gramático se afasta das prescrições absolutistas tradicionais, ao privilegiar o “conhecimento reflexivo da língua portuguesa” (BECHARA, 2005, p. 20).

Para dar voz aos estudos linguísticos acerca do fenômeno da negação e de suas diferentes expressões no português do Brasil, foi selecionada a *Gramática pedagógica do português brasileiro*, cujo autor, o professor Marcos Bagno, é reconhecido por sua autenticidade e impetuosidade diante da postura normativa e rígida (em oposição a reflexiva, maleável, flexível) da GT.

Em uma espécie de prefácio, nomeado por Bagno “Aviso aos navegantes” (BAGNO, 2011, p. 13), o autor define sua obra como uma “gramática propositiva, pedagógica, epistemológica, político-ideológica, teórica e histórica”, por, respectivamente, (i) ter compromisso com o exame e a descrição de uma língua específica, (ii) propor mudanças

nos paradigmas e na nomenclatura gramatical, incluindo a aceitação de novas regras, (iii) visar a contribuir para a formação docente, (iv) ser fundamentada em uma teoria do conhecimento, (v) ser um produto humano e, portanto, configurar-se como uma tomada de posição política inspirada por uma ou mais ideologias, (vi) dialogar com propostas anteriores de análise e descrição linguística, corroborando-as ou refutando-as, (vii) assumir o fenômeno linguístico como eminentemente pancrônico, variável e mutante, afastando-se da dicotomia entre o plano diacrônico e o sincrônico e da tradicional primazia deste sobre aquele. O autor delimita o objeto de estudo de sua obra: o português brasileiro contemporâneo, promovendo uma ideologia de resistência à tradição gramatical voltada exclusivamente para o português europeu literário antigo, pronunciando-se a favor do reconhecimento do português brasileiro como uma língua plena, autônoma, que deve se orientar pro seus próprios princípios de funcionamento. Bagno afirma, ainda, que sua obra se debruça mais especificamente sobre as particularidades do PB, em sua maioria temas polêmicos para a análise tradicional ou até mesmo para o senso comum.

Para representar as abordagens didáticas no contexto de PLE a respeito do fenômeno da negação no PB, foi selecionado o livro *Terra Brasil*, material didático de português para falantes de outras línguas, elaborado por Maria José Aparecida de Almeida e Regina Lúcia Péret Dell’Isola, pesquisadoras engajadas cientificamente com o estudo acerca das estratégias e dos processos de ensino e aprendizagem de PLE.

Na apresentação do livro *Terra Brasil* (DELL’ ISOLA; ALMEIDA, 2008), as autoras definem como público-alvo da obra falantes de qualquer idioma que estejam aprendendo português do Brasil como L2 (língua estrangeira ou segunda língua), destacando-se que as quatro primeiras unidades destinam-se aos aprendizes sem conhecimento algum do português do Brasil, chamados iniciantes, enquanto as oito últimas atendem àqueles que já apresentam conhecimento básico da língua. Também na apresentação, as autoras explicitam que a variante priorizada foi a norma padrão do português do Brasil, com a justificativa de que é a mais utilizada pelos veículos “globais” de comunicação jornalística. De acordo com uma breve análise da obra, parecem ser exploradas as quatro habilidades linguísticas, destacando-se que, por vezes, elas aparecem relacionadas umas às outras. Na obra, são explorados diversos gêneros textuais visando a contemplar os diferentes contextos de comunicação e as autoras afirmam estarem de acordo com as exigências e os requisitos do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), fugindo de enunciados e situações isoladas.

#### 4.1 A perspectiva tradicional acerca da negação, segundo Evanildo Bechara, na Moderna gramática portuguesa

Na edição mais recente de sua mais atual gramática publicada, a *Moderna gramática portuguesa* (2009), Bechara faz a primeira menção ao fenômeno da negação quando trata dos pronomes indefinidos como recurso de atribuição de valor negativo a determinada sentença. O autor aponta que *algum* assume significação negativa quando posposto ao nome — “Resultado *algum* saiu do inquérito” (grifos do autor) (BECHARA, 2009, p. 193) —, podendo ser substituído por *nenhum*, este que, por sua vez, tem como uma de suas funções reforçar a negativa *não*, sendo geralmente anteposto ao substantivo, quando não há intenção de enfatizar a negação, e posposto ao seu referente, adquirindo, por meio da pragmática, a função semântica de dar ênfase à negação expressa (BECHARA, 2009, p. 196). Veja-se a seguinte exposição de Bechara (2009, p. 169):

Muitas vezes a posição da palavra altera seu sentido e sua classificação:  
*Certas* pessoas (pron. indef.) não chegam na hora *certa* (adjetivo), mas em *certas* horas (pron. indef.).  
*Algum* livro (= certo livro). Livro *algum* (= nenhum livro).  
Em outras épocas *algum* podia ter sentido afirmativo ou negativo independente de sua posição:  
“Desta gente refresco *algum* tomamos” [LC. 1, V, 69].  
*Refresco algum* = *algum refresco*  
“Vós a quem não somente *algum* perigo  
Estorva conquistar o povo imundo” [LC. 1, VII, 2].  
*Algum perigo* = *nenhum perigo*  
(Grifos do autor.)

Já nesse momento, Bechara (2009, p. 193) dá relevo ao fenômeno chamado por alguns de *dupla negação* — embora o autor não use esse termo —, afirmando que *algum* e *nenhum*, nos usos reais da língua, ocorrem com maior frequência em frases que já possuem outras expressões negativas (*não*, *nada*, *sem*, *nem*), conforme o seguinte exemplo: “Era pessoa *sem* escrúpulo *algum*” (grifos do autor) (BECHARA, 2009, p. 193).

Outra face das sentenças negativas é abordada brevemente em conjunto com o modo verbal imperativo. O gramático salienta que “não se usa o imperativo nas orações negativas” (BECHARA, 2009, p. 237), visto que, nesse caso, importam-se as marcas morfológicas correspondentes do presente do subjuntivo. Deveras, o autor afirma que, com exceção da 2ª pessoa, que possui formas exclusivas, o modo imperativo, de uma forma geral, não tem formas próprias, suprimindo as lacunas morfológicas das demais pessoas do discurso por meio do emprego de suas formas análogas do presente do subjuntivo.

Explorando as classes de palavras e categorias gramaticais, Bechara também aborda o fenômeno da negação da forma tradicional, vinculada ao estudo dos advérbios, expressões modificadoras responsáveis por denotar as circunstâncias do predicado, que, sintaticamente, exercem função de adjunto adverbial (BECHARA, 2009, p. 287), por meio do exemplo “Não lerá sem óculos” (BECHARA, 2009, p. 291). Referindo-se à capacidade de alguns advérbios específicos diferenciarem orações pelo seu significado ôntico<sup>3</sup>, o autor diz que merecem especial atenção os advérbios de negação, responsáveis por dar forma a sentenças diametralmente opostas, conforme o exemplo apresentado pelo autor “Ele veio / Ele não veio” (grifos do autor) (BECHARA, 2009, p. 293).

Em um tópico intitulado “O plano ‘transfrástico’ e os advérbios” (BECHARA, 2009, p. 292), Bechara reconhece a função de substituição ou retomada como característica também dos advérbios, e não só dos pronomes, como parece sugerir muitas vezes a análise tradicional. Nesse momento, o autor destaca a propriedade *antitaxe*, descrita anteriormente na seção que reserva às “propriedades dos estratos de estruturação gramatical”, como exposto a seguir (BECHARA, 2009, p. 49):

mediante a qual uma unidade de qualquer estrato gramatical já presente ou virtualmente presente (“prevista”) na cadeia falada pode ser representada — retomada ou antecipada — por outra unidade de outro ponto da cadeia falada (quer no discurso individual, quer no diálogo), podendo a unidade que substitui ser parte da unidade substituída, com idêntica função ou mesmo zero.

Dessa forma, Bechara aponta que certas palavras tradicionalmente classificadas como advérbio (*sim, não, talvez, também*) são, na verdade, substitutos de oração (pro-orações ou protextos), com função análoga à dos pronomes, visto que retomam, como respostas, enunciados textuais. Vejam-se os seguintes exemplos apresentados por Bechara (2009, p. 292): “Você vai ao cinema? — *Sim*. Ela fez os exercícios? — *Não*. Tu não foste escolhido? — *Também*” (grifos do autor).

Também recebem breve tratamento na *Moderna gramática portuguesa* outros elementos importantes para a construção diversa de sentenças negativas, como as conjunções aditivas, que podem evocar sentidos além da adição, de acordo com o contexto em que são empregadas. Bechara assinala a diferença semântica e pragmática observada em frases aditivas com a expressão *e não* e com a expressão *nem*, uso que varia não só com o valor das unidades justapostas como também com a intenção do indivíduo ao construir o seu discurso,

---

<sup>3</sup> “SIGNIFICADO ÔNTICO, que só se dá no plano da oração, é o que corresponde ao valor existencial que se comunica ao estado de coisas designado na oração; ‘afirmativo’, ‘negativo’, ‘interrogativo’, ‘imperativo’ etc.” (BECHARA, 2005, p. 111).

conforme os seguintes exemplos: “rico e não honesto”, em que a primeira unidade é positiva e a segunda negativa, e “ele não é rico nem honesto”, em que as duas unidades são negativas (grifos do autor) (BECHARA, 2009, p. 320), equivalendo, portanto, à série “nem... nem”, de valor aditivo negativo enfático (BECHARA, 2009, p. 330). Ainda com relação às conjunções coordenativas aditivas, Bechara salienta o recurso da negativa na série “não só... mas também” (e suas variantes) como forma de expressão enfática da conjunção aditiva “e”, como em “não só se aplica ao português mas ainda ao latim” (grifos do autor) (BECHARA, 2009, p. 330).

Elementar, porém importante aspecto pragmático é apresentado quando Bechara, descrevendo o fenômeno da antonímia, afirma que a negação é utilizada, muitas vezes, como recurso discursivo a serviço do eufemismo, visando a atenuar a oração afirmativa, como em “Pedro não está bem”, em oposição a “Pedro está mal” (BECHARA, 2009, p. 404), em que se faz presente o que o autor, apropriando-se da terminologia proposta por Lyons<sup>4</sup>, chama de antonímia complementar, quando a negação de uma parte do binômio implica a afirmação da outra e vice-versa.

Por fim, nas últimas explorações do fenômeno da negação está a influência que o valor negativo da sentença exerce sobre expressões que, em situações diversas, costumam assumir outras funções e diversos sentidos contextuais. É o caso da locução *sem que*, responsável, entre outros, por (i) *negar* uma consequência, assumindo valor de conjunção subordinativa consecutiva; por (ii) exprimir uma consequência esperada, quando posposta a uma oração de valor *negativo*; ou por (iii) *negar* uma causa, aproximando-se do valor de conjunção subordinativa concessiva, embora possa atuar também como conjunção subordinativa causal (BECHARA, 2009, p. 506). Bechara aponta ainda que, depois de uma oração principal de valor negativo, a locução conjuntiva *sem que* pode ser substituída por *que não*, “para indicar que a consequência se dá a todo transe, se repete sempre que ocorrer o fato expresso na principal”, consoante os seguintes exemplos: “Não brinca *sem que acabe chorando*” e “Não brinca *que não acabe chorando*” (grifos do autor) (BECHARA, 2009, p. 507).

Ao compreender também a flexibilidade semântica e funcional dos advérbios, o autor se depreende de algumas amarras puristas da língua, que condenam o trânsito

---

<sup>4</sup> Bechara cita John Lyons apud GECKELER, Horst. *Semántica Estructural y Teoría del Campo Léxico*. Madrid: Gredos, 1987.

semântico por que passaram alguns advérbios, como *já* e *mais*, que, não obstante seus valores originais serem, respectivamente, temporal e quantitativo, adquiriram a versatilidade para atuar em sentenças negativas, como em “*Já não chove/Não chove mais*” (grifos do autor) (BECHARA, 2009, p. 441). Bechara evidencia que essas construções são interpretadas “injustamente como galicismo” (BECHARA, 2009, p. 441) pela análise tradicional, que condena o emprego de “não mais” em substituição a “já não”. Opondo-se, mais uma vez, ao purismo linguístico, Bechara legitima a já mencionada *dupla negação*, chamando-a de *negativa enfática* e reconhecendo a sua grande frequência e produtividade, ao afirmar que “ênfase nas orações negativas é fato corriqueiro nas línguas” (BECHARA, 2009, p. 442). Como exemplo de negativa enfática, o autor cita, ainda, construções em que se fazem presentes — e, pragmaticamente, necessários — três diferentes advérbios para que seja assegurado o valor negativo da sentença, como em “*Já não se faz mais musical como antigamente*” (grifos meus) (BECHARA, 2009, p. 442).

Indo além, ao reservar espaço em sua obra para o estudo elementar da estilística, Bechara salienta que a *negação absoluta*, por vezes privilegiada pela GT, é anômala se considerada a comunicação produtiva no português do Brasil, caracterizando-se apenas como uma marca estilística de cada indivíduo como autor de um discurso. Para ilustrar, Bechara ressalta um trecho da obra machadiana *Quincas Borba*: “ele pegou nada, ergueu nada e cingiu nada”. O gramático aponta que, nessa construção, *nada*, depois do verbo, desacompanhado de *não* antes do verbo, tem um valor estético, atuando não apenas como partícula negativa, mas como substantivo negativo, o oposto de *alguma coisa* (BECHARA, 2009, p. 617).

Embora tenha flexibilizado o seu pensamento tradicional, o gramático, nas páginas finais de sua obra, enumera algumas ocorrências que ainda devem ser evitadas na língua, entre elas o uso do *que* nas orações negativas de exclusão, sugerindo que construções como *a mãe nada viu que seu filho* e *o egoísta não procura que o seu bem* sejam reelaboradas, respectivamente, para *a mãe só viu o filho* e *o egoísta não procura senão o seu bem* (BECHARA, 2009, p. 601), visto que configuram, segundo o autor, galicismos, ou seja, estrangeirismos ou empréstimos de natureza semântica ou sintática incorporados à língua portuguesa a partir da língua francesa (BECHARA, 2009, 599).

#### 4.2 A perspectiva linguística acerca da negação, segundo Marcos Bagno, na Gramática pedagógica do português brasileiro

O capítulo 10 é o primeiro momento destinado à apresentação de uma das funções do *não*, que, geralmente, é uma das marcas principais da negação. O autor apresenta, na seção 10.7, o *não* como um exemplo de proforma — palavras capazes de exercer a retomada anafórica —, como nos exemplos: “Tem lugar ainda ou *não*?” ou “Posso te fazer uma pergunta pessoal? *Não*”. Entre as variadas classificações, esses dois casos chamaríamos de prossentenças (BAGNO, 2011, p. 461). É importante notar que essa análise de Bagno é semelhante à análise de Bechara exposta na seção anterior, ao atribuir a determinados advérbios a propriedade de antitaxe e a função de “pro-oração” ou “protextos”, igualmente análoga à dos pronomes.

É interessante perceber que a colocação do *não* e de outras palavras no lugar de toda uma sentença é um acontecimento recorrente na dinamicidade cotidiana da língua, que, por vezes, busca um enunciado mais objetivo e pontual, evitando repetições desnecessárias. O professor admite, ainda, reconhecer a amplitude da funcionalidade de um mesmo termo, observando-se que, no capítulo 18, o *não* já assume outra postura, como veremos a seguir.

Quando Bagno se refere aos advérbios, revela a dificuldade de separar uma classe lexical de uma função sintática (BAGNO, 2011, p. 834). Para o autor, com exceção das classes fundamentais, o verbo e o nome, todas as demais são, de fato, constituídas arbitrariamente. O campo adverbial seria o mais visado pelos processos de gramaticalização, por possuir um amplo leque semântico: afirmação, negação, dúvida, intensidade, lugar, modo, tempo, ordem, inclusão, exclusão, designação, realce, retificação, situação etc.

O *não* — do latim *non*, formado pela partícula negativa *ne-* mais o radical indo-europeu *\*oinos*, “um” (de *\*oinos* provém o latim *unus*, “um”) — seria um exemplo de advérbio “propriamente dito”, ou seja, não formado por gramaticalizações ocorridas no português (BAGNO, 2011, p. 837). Uma das características desse tipo de advérbio é que, em sua maioria, eles se agrupam em pares cujos elementos se opõem: *mais/menos*, *sim/não*, *bem/mal*, *muito/pouco*.

Os linguistas contemporâneos têm subdividido os advérbios em três grandes classes semânticas: (i) predicadores, (ii) dêiticos e (iii) verificadores. No primeiro (i), os advérbios atribuem qualidade aos elementos sobre os quais incidem; no segundo (ii), os

advérbios ficam responsáveis por remeter a situações no tempo e no espaço; já os verificadores (iii), como o nome indica, não transferem seus traços semânticos para o elemento sobre os quais incidem, mas enunciam uma avaliação acerca deles (BAGNO, 2011, p. 840). Segundo Bagno, um dos verificadores mais empregados é o *não*, com o qual se nega o conteúdo do discurso ou o próprio discurso.

No capítulo 21, em que Marcos Bagno discute sobre a impossibilidade de separar língua e sociedade, ele reserva a seção 21.21 às *Duplas Negativas*. O exemplo: “Nunca ninguém me falou nada disso...” (BAGNO, 2011, p. 975) serve para ratificar que não há nenhuma restrição que impeça as duplas e triplas negativas não só no português como em diversas outras línguas românicas. Pelo contrário, Bagno afirma que, no português do Brasil haveria uma espécie de “concordância”, segundo a qual o emprego de um elemento negativo implicaria o uso de outras partículas de negação, de forma análoga a outras redundâncias morfológicas observadas no PB, como, por exemplo, o padrão de concordância nominal, consoante o qual todos os elementos do sintagma nominal devem receber a marca morfológica de concordância de gênero e número exigida por seu referente, ainda que essa marca seja a ausência de marca.

Por fim, o autor aponta que “As palavras negativas se alinham desde os primórdios de seus registros escritos. [...] Ao contrário da matemática, em que dois números negativos se anulam, na nossa língua a combinação de formas negativas é obrigatória para conferir à expressão um verdadeiro valor negativo” (BAGNO, 2011, p. 976) e evidencia a genuína agramaticalidade presente em construções como “eu não vou lá sempre”, “eu não quero algo” e “eu não vi alguém”, quando em substituição a, respectivamente, “eu não vou lá nunca”, “eu não quero nada” e “eu não vi ninguém”, estas últimas condenadas pela análise tradicional das duplas negativas.

#### 4.3 A negação no livro didático de PLE Terra Brasil

No livro em estudo, *Terra Brasil*, foi analisado o tratamento gramatical dando às diferentes formas de negação produtivas no português brasileiro. Das 12 unidades que compõem a obra, 9 fazem alguma referência a estruturas ou palavras negativas, seja nos textos, seja nos enunciados das atividades.

A unidade 10 é a que mais explora o fenômeno, associando-o, por vezes, a posturas e posicionamentos pessimistas, em contraste com o otimismo idealizado pelas

autoras, como se observa nas seções “Bate-papo” e “Na ponta da língua”, em que há, respectivamente, os seguintes textos (DELL’ ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 243-244):

*Na ponta da língua – Atividade 18*

Seja otimista: escreva cinco frases positivas.

*Na ponta da língua – Atividade 19*

Seja pessimista: escreva cinco frases negativas.

*Bate-papo*

Você é uma pessoa pessimista ou otimista? Você é bem-humorado? Você acorda de mau humor? O que faz você ficar bem-humorado? E mal-humorado? Você é livre para tomar decisões? É importante ter liberdade para tomar decisões? Por quê? É bom ouvir outras pessoas antes de tomar uma decisão? Por quê? Que pessoas você costuma consultar antes de tomar uma decisão importante? Por quê? Em seu país é comum as pessoas consultarem a família antes de tomar decisões importantes? Você já tomou alguma decisão que teve consequências imprevistas? Agradáveis ou desagradáveis? Conte o que aconteceu.

*Na ponta da língua – Atividade 20*

Quando Victor telefona para Bruna, ela sempre está de mau humor, e a chamada quase vira briga. Complete o diálogo com as respostas negativas de Bruna, como no exemplo:

Modelo: Victor: – Bruna, alguém ligou para mim?

Bruna: – Não, ninguém te ligou.

a) Victor: – Alguém foi com você ao médico?

Bruna: – Não, \_\_\_\_\_.

b) Victor: – Há algum problema?

Bruna: – Não, \_\_\_\_\_.

c) Victor: – Está acontecendo alguma coisa?

Bruna: – Não, \_\_\_\_\_.

As autoras exploram, também, o emprego dos pronomes indefinidos em suas formas afirmativa e negativa: *alguém/ninguém; algum(ns)/nenhum; alguma(s)/nenhuma*, e afirmam que o sentido desses pronomes não está subordinado à sua posição com relação ao termo a que se referem, ou seja, para as autoras, não há mudança de sentido entre o emprego do pronome em posição anteposta ao referente e a posição posposta a ele, autenticando-se explicitamente a equivalência absoluta entre “nenhuma amiga” e “amiga nenhuma” (DELL’ ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 240) e implicitamente entre “alguma amiga” e “amiga alguma”. Dessa forma, a abordagem do tema não evidencia os diferentes contextos e as intenções pragmáticas que regem o emprego desses pronomes antes ou depois de seu referente.

Além disso, na mesma unidade, as autoras salientam que, “quando o indefinido ocorre antes do verbo, não se pode usar nenhuma outra negativa na frase” (p. 240), negligenciado a elevada produtividade das *duplas negativas* no português do Brasil. Para

ilustrar essa restrição, são apresentados como legítimos os seguintes exemplos: “Nenhum barco apareceu / não apareceu barco nenhum” e “Nenhuma moça viajou / não viajou moça nenhuma”, invalidando-se as construções “Nenhum barco apareceu não” e “Nenhuma moça viajou não”. Além da primeira limitação apresentada na abordagem adotada pelas autoras, a negligência para com um importante recurso discursivo no PB, há também uma limitação quanto aos exemplos escolhidos para ilustrar tal abordagem, visto que estes não incluíram o uso do pronome indefinido *algum* posposto a seu referente, contexto em que adquire valor negativo, equivalente à forma negativa *nenhum*.

As outras abordagens em torno do fenômeno da negação no português do Brasil incluem atividades de transformação de sentenças positivas em sentenças negativas, apresentando também diferentes recursos de negação, como advérbios, pronomes indefinidos e palavras de valor negativo, conforme o quadro e os exercícios apresentados a seguir (DELL’ ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 242-245):

*Guarde bem*

Palavras positivas e negativas	
Tudo, algo, alguma coisa	Nada
Sempre, alguma vez, algumas vezes	Jamais
Às vezes, de vez em quando	Nunca
Também	Também não
Já	Ainda não
Ou... ou	Nem... nem

*Na ponta da língua – Atividade 17*

Elvira nunca está de acordo com o marido, a qualquer coisa que ele diga ela se opõe:

Modelo: Marido: – Quero comer **alguma coisa**.

Elvira: – *Não quero comer nada*.

a) Marido: – Sempre visito pessoas doentes.

Elvira: \_\_\_\_\_.

b) Marido: – De vez em quando leio alguns livros científicos.

Elvira: \_\_\_\_\_.

c) Marido: – Algumas vezes vou ao estádio de futebol.

Elvira: \_\_\_\_\_.

*Na ponta da língua – Atividade 23*

Responda negativamente com o pronome indefinido adequado:

a) Você tem alguma dúvida?

Não, \_\_\_\_\_.

b) Alguém faltou à aula hoje?

Não, \_\_\_\_\_.

c) Vocês trouxeram alguns eletrônicos da Zona Franca de Manaus?

Não, \_\_\_\_\_.

Apesar de as referências ao fenômeno da negação surgirem acompanhadas de uma abundância e diversidade de exercícios, na maioria dos casos, elas se dão apenas por meio de atividades objetivas, sem a devida exploração teórica das esferas gramatical e pragmática que envolvem o fenômeno da negação no português do Brasil. Não se mostram, portanto, eficazes para apresentarem ao aprendiz os usos recorrentes e produtivos na língua das diferentes formas e funções da negação.

Ao lado da insuficiente exploração do fenômeno, está o uso de conceitos, logo no início do livro, que não foram previamente apresentados ao aprendiz, como *tríplice negativa*, utilizado, supostamente, para orientar o aluno a empregar a forma extremamente produtiva no português brasileiro “não está, não”, também chamada por alguns teóricos de *dupla negação*. A seguir, a atividade retirada do livro didático em análise (DELL’ ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 73):

*Na ponta da língua – Atividade 23*

Outra forma de negar: *Não está, não*. Você não é o apóstolo Pedro, mas nega três vezes também. Responda as questões, utilizando a *tríplice negativa*.

- a) Você é bobo? \_\_\_\_\_.
- b) Ele odeia cachorro que late muito? \_\_\_\_\_.
- c) Nós olhamos as pessoas com desprezo? \_\_\_\_\_.
- d) Eu sou tapado? \_\_\_\_\_.
- e) Eu e você temos charme? \_\_\_\_\_.

## **Conclusão**

Ao longo deste trabalho, busquei orientar meus posicionamentos para a conclusão de que os profissionais comprometidos com o ensino de PLE devem reservar espaços de sua sala de aula para o ensino de gramática, seja mediante a produção e a seleção de materiais didáticos que viabilizem essa possibilidade, seja por meio da própria elaboração de suas aulas. Conseqüentemente, esse espaço garante não só o tratamento de gêneros orais diversos e autênticos, como também que a gramática ensinada seja a gramática em uso na língua-alvo. Caso contrário, o aprendiz há de aumentar filtros afetivos e desenvolver baixa autoestima quanto à cultura-alvo e aos sujeitos daquela cultura.

No contexto de ensino-aprendizagem de PLE, a gramática deve ser ensinada com o intuito de desenvolver no aprendiz consciência linguística acerca do PB, possibilitando-lhe fazer uso ativo e crítico daquilo que os brasileiros, falantes nativos de PB, produzem inconscientemente, espontaneamente. Assim, pode-se falar no desenvolvimento de

uma metalinguagem consciente do PB, destacando-se a necessidade de serem distinguidas, diante do aprendiz, a língua de que se fala (variantes de prestígio, que pressupõem e implicam elevado grau de monitoramento) e a língua que é usada para falar (variantes cujo monitoramento é reduzido, podendo ser variantes menos marcadas socialmente, como a norma culta, ou variantes estigmatizadas).

O fenômeno da negação e suas implicações pragmáticas, elencados para ilustrar a discussão travada neste trabalho, configuram importante recurso discursivo no português do Brasil e evidenciam o papel ativo do sujeito inserido na esfera comunicativa, observando-se a variedade de ferramentas de que dispõe o falante para atingir o efeito exigido por sua intenção no momento específico da interação.

Já no ensino de língua materna, o fenômeno em estudo é pouco explorado, isentando-se o falante-aprendiz de sua responsabilidade reflexiva ao construir um enunciado, sugerindo conversões automáticas, mecânicas e equivocadas. Isso ocorre também no que diz respeito a outros temas gramaticais, como, por exemplo, as vozes verbais e a polêmica promovida em torno delas, em decorrência da divergência entre o uso e o (não) ensino dos elementos pragmáticos envolvidos.

A abordagem superficial e equivocada de alguns tópicos gramaticais implica, no contexto de ensino de L1, a frustração do falante no que diz respeito à aprendizagem formal, uma vez que se convence de que “não sabe a própria língua”. No entanto, não prejudica, diretamente, a sua articulação espontânea e produtiva em situações reais de comunicação e interação, visto que, para esse fim, é suficiente o código comum da sua comunidade, adquirido de forma natural e plena.

No contexto de ensino de L2, no entanto, um tratamento inadequado de determinados aspectos linguísticos priva o aprendiz do processo de *desestrangeirização* (ALMEIDA FILHO, 2007) da língua-alvo. Isso porque, se não lhe forem disponibilizados na aprendizagem formal os recursos legítimos de comunicação daquela língua, ainda que também se encontre em um contexto de imersão, a aquisição dessas ferramentas se tornará mais custosa, podendo, inclusive, criar e/ou perpetuar filtros afetivos socioculturais e linguísticos.

O livro didático de PBSL *Terra Brasil* pode ser considerado material de vanguarda em comparação a outros disponíveis no mercado, já que (i) explora verticalmente

as quatro habilidades comunicativas; (ii) rejeita construções estereotipadas e *estereotipizadoras*; (iii) dá relevo aos aspectos socioculturais do Brasil de maneira, no mínimo, razoável; entre outros. Para maximizar seu potencial didático, portanto, sugere-se, conforme os fins deste trabalho, que alguns temas gramaticais sejam verticalizados e dissecados, visando a uma aprendizagem legítima e produtiva da língua-alvo, o português do Brasil.

Após ter trazido para a discussão a voz de gramáticos e linguistas — e até de gramático-linguistas —, respeitada a legitimidade que cada um possui para se posicionar quanto ao espaço que deve ser reservado para o ensino de gramática no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas, seja no contexto de língua materna, seja no contexto de língua estrangeira, encerro este trabalho com as palavras de Perini (2010, p. 18-19):

Por ora, portanto, vamos deixar claro que os estudos de gramática oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua, esse maravilhoso mecanismo que, ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência da complexa sociedade moderna. A gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana; mas é um ingrediente fundamental dela. Assim como nenhuma sociedade humana prescinde de comunicação, nenhuma existe sem uma língua, e todas as línguas têm gramática.

## Referências bibliográficas citadas e consultadas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Ed., 2012.

\_\_\_\_\_. *Glossário de termos da Lingüística Aplicada*, 2008, mimeo.

\_\_\_\_\_. *Lingüística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Ed., 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Ed., 2011.

\_\_\_\_\_. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 7. ed. São Paulo: Parábola Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Ed., 2001.

BAXTER, Alan N.; LUCCHESI, Dante. *A relevância dos processos de pidginização e criouliização na formação da língua portuguesa no Brasil*. Revista de estudos linguísticos e literários, n. 19, mar. 1997, UFBA.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. 15ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

BOTELHO, André; STOLBERG, Daiane. *As origens do português brasileiro*. Revista Eletras, vol. 18, n. 18, jul. 2009.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida de. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. 320 p. il.

ELIA, Sílvio. *Fundamentos histórico-linguísticos do Português do Brasil*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história português brasileiro*. São Paulo: Parábola Ed., 2004.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Mata Pereira [organização]. *Garimpo das origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Ed., 2007.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Ed., 2010.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristóvão Silva. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.