

(Dis)semelhanças entre o português brasileiro e o mandarim: análise semântica contrastiva de *nem todos (os)* e *bù dōu* e possibilidades pedagógicas no ensino de PLA



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Fernanda Rosa da Silva (UFMG)
- Luiz Fernando Ferreira (UFRR)
- Marta Donazzan (CNRS/NU)

AVALIADO POR

- Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)
- Luisandro Mendes de Souza (UFPR)

SOBRE OS AUTORES

- Uiara Nunes
Conceitualização, análise formal, escrita - esboço original, escrita - revisão e edição.
- Leonardo da Silva
Conceitualização, escrita - esboço original, escrita - revisão e edição.

DATAS

- Recebido: 24/09/2025
- Aceito: 13/03/2026
- Publicado: 18/09/2026

COMO CITAR

Nunes, U; Silva, L. (Dis)semelhanças entre o português brasileiro e o mandarim: análise semântica contrastiva de *nem todos (os)* e *bù dōu* e possibilidades pedagógicas no ensino de PLA. *Revista da Abralín*, v. 25, n. 2, p. 112-135, 2026.

Uiara NUNES

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Leonardo da SILVA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RESUMO

Este artigo analisa contrastivamente as construções *nem todos (os)*, no português brasileiro (PB), e *bù dōu* (não todos), no mandarim, focalizando suas propriedades semântico-formais e suas implicações para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA). Seguindo Quadros Gomes (2023), defendemos que *nem* atua como partícula estruturante do discurso: ao combinar-se com *todo*, nega a universalidade da quantificação e corrige expectativas de totalidade inscritas no fundo conversacional. Em contraste, no mandarim, *bù dōu* opera como negação sentencial de caráter mais geral, sem restrições posicionais equivalentes. Contrastamos ainda essas construções com *todos não/dōu bù*, que expressam negação total e são frequentemente lexicalizadas em PB por *ninguém/nenhum*. Após examinar formalmente essas interações entre negação e quantificação, propomos uma tarefa comunicativa voltada ao ensino de PB para falantes de mandarim, com o objetivo de promover o uso significativo de *nem todos (os)* em contextos autênticos. Concluimos que análises contrastivas dessa natureza não apenas

aprofundam a descrição semântico-formal, mas também oferecem subsídios didáticos para integrar forma e significado em sala de aula.

ABSTRACT

This article provides a contrastive analysis of the constructions *nem todos* (os) in Brazilian Portuguese (BP) and *bù dōu* (“not all”) in Mandarin, focusing on their formal-semantic properties and implications for the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL). Following Quadros Gomes (2023), we argue that *nem* functions as a discourse-structuring particle: when combined with *todo*, it denies the universality of quantification and corrects expectations of totality anchored in the conversational background. In contrast, *bù dōu* in Mandarin operates as a more general sentential negation, without equivalent positional restrictions. We also compare these constructions with *todos não/dōu bù*, which express total negation and are frequently lexicalized in BP as *ninguém/nenhum* (“no-body/none”). After formally examining these interactions between negation and quantification, we propose a task-based pedagogical activity designed to foster the meaningful use of *nem todos* (os) in the teaching of BP to Mandarin speakers. We conclude that such contrastive analyses not only deepen the formal-semantic description but also provide pedagogical insights for integrating form and meaning in the language classroom.

PALAVRAS-CHAVE

Nem. Português brasileiro. Mandarim. Quantificação e negação. Tarefas no ensino de português como língua adicional.

KEYWORDS

Nem. Brazilian Portuguese. Mandarin. Quantifiers and negation. Tasks in the teaching of Portuguese as an additional language.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Ensinar português para falantes de línguas distantes pode ser bastante desafiador. Neste artigo, refletimos sobre as (dis)semelhanças entre os usos e significados das expressões *Nem todos* (os) em português brasileiro e *bù dōu* em mandarim. No português brasileiro, quando dizemos *nem todos os alunos estudaram*, não só informamos que alguns alunos não o fizeram, como também corrigimos a expectativa do interlocutor de que todos estudariam. Observamos que o termo *nem*, além de ser restrito ao início das sentenças, tem uma função herdada do latim *nec*: ele atua como uma partícula que conecta

o que se diz a uma expectativa anterior, corrigindo-a e atualizando informações no diálogo. Já no mandarim, a expressão *bù dōu* indica que nem todos realizaram a ação, mas a negação *bú* funciona de forma mais geral e com menos restrições de uso. Discutimos também como o deslocamento da negação em *todos não/dōu bú* altera a semântica da sentença, transmitindo a ideia de que ninguém realizou a ação. Posteriormente, apresentamos uma proposta de uma atividade pedagógica para o contexto de ensino de português para falantes de mandarim, com o objetivo de possibilitar o uso e a prática do *nem todos* a partir de um contexto comunicativo.

Introdução

O crescimento e a consolidação da área de ensino de Português Língua Adicional (PLA) pode ser atribuído a diversos fatores, como o reconhecimento internacional do Brasil enquanto potência econômica e os intensos fluxos migratórios que têm marcado a última década (Santos, 2019). Assim, a língua portuguesa tem sido ensinada em diferentes contextos e para diferentes públicos, demandando uma formação docente que contemple teorias de aquisição e de ensino e aprendizagem de línguas não-maternas. Além disso, é necessário que professores de PLA possuam uma formação interdisciplinar, possibilitando o desenvolvimento de um olhar sensível às realidades e necessidades dos educandos. No contexto de ensino do português no Brasil – que, de forma geral, pode ser considerado como um contexto de imersão, uma vez que a língua portuguesa é predominante em diversos contextos de interação social –, é comum que tenhamos turmas multilíngues e multiculturais. Se, por um lado, a diversidade linguística e cultural é terreno frutífero para o desenvolvimento de uma postura crítica e intercultural em sala de aula (Marcelino & Silva, 2023); por outro, ela apresenta um desafio para o professor, que não necessariamente conhece as culturas e línguas ali presentes.

Um dos possíveis desafios de se ensinar PLA é desenvolver estratégias adequadas para estudantes falantes de diversas línguas, sejam elas próximas ou distantes¹ do português brasileiro (PB). Embora não seja razoável esperar que o professor de PLA aprenda as variadas línguas de seus estudantes, argumentamos que a aproximação com a realidade do aluno (o que inclui também sua língua) pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, a reflexão acerca das diferenças e semelhanças linguísticas entre a(s) língua(s) materna(s) do aluno e a língua-alvo pode ajudar o docente a antecipar dificuldades e estabelecer estratégias que promovam o desenvolvimento linguístico discente. Em particular, acreditamos que a comparação entre o PB e o mandarim em construções que combinam negação e quantificação (denotada por termos como *todo*, *qualquer*, *algum*, *nenhum*, etc.) pode ser

¹ Consideramos, para os fins deste estudo, que línguas próximas são aquelas que compartilham uma raiz comum e, por consequência, apresentam características formais que se assemelham. Já línguas distantes são entendidas aqui como aquelas que possuem famílias linguísticas distintas e apresentam poucas semelhanças formais (como é o caso do português e do mandarim).

frutífera nesse contexto. Tal comparação pode também ser descrita através de um enquadramento semântico-formal, de maneira que consigamos ir além de paralelos superficiais.

No PB, por exemplo, em sentenças como *nem todos comeram*, a partícula *nem* não tem a simples função de negar *todos (os)*². Como defende Quadros Gomes (2023), e como explicitaremos mais adiante, o termo opera como uma partícula discursiva estruturante, ajustando informações do fundo conversacional. Além disso, seu uso mostra uma preferência marcada pela posição inicial em unidades discursivas – característica que se articula à sua herança histórica do latim *nec*, termo que também introduzia negação em posição de destaque (foco).

Do ponto de vista verocondicional, isto é, considerando o que precisa acontecer no mundo para que uma sentença seja verdadeira ou falsa, a diferença central entre as expressões aqui analisadas, em PB e em mandarim, está vinculada à relação de escopo³ entre negação e quantificação universal (aqui, denotada por *todos*). Quando negamos um operador universal (ex.: *nem/não todos vieram*), obtemos uma leitura contraditória no quadrado aristotélico (temos uma negação parcial do domínio de indivíduos considerados em um contexto, ou seja, significa dizer que pelo menos um indivíduo não satisfaz a condição de ter vindo); quando mudamos a posição dos termos e colocamos a negação sob o escopo do quantificador (*todos não vieram*), obtemos uma leitura contrária (negação total), frequentemente lexicalizada em PB por *ninguém/nenhum*.

Em mandarim, por sua vez, *bù dōu* apresenta um operador negativo mais generalista (como *não* em PB) e que não está sujeito à mesma restrição de posição do *nem*. E ainda que adotemos aqui uma descrição apenas superficial do mandarim, com fins contrastivos e pedagógicos, é possível delinear um paralelo funcional com o PB: enquanto *bù dōu* corresponde a *nem todos*, *dōu bù* expressa a leitura de *todos não*.

Tendo isso em conta, acreditamos que um tratamento formal – com condições de verdade para *todos (os)*, sua interação com a negação e o paralelo com o mandarim – nos permita descrever essas leituras com mais precisão e prever seus efeitos interpretativos. Com um aparato formal, acreditamos que essas distinções fiquem mais claras e bem fundamentadas para aqueles que ensinam PLA, muito embora ele não faça parte diretamente do repertório explicativo usado na interação entre docente e aluno.

É preciso destacar que essa descrição não deve ser um fim em si: ela pode fundamentar escolhas didáticas e facilitar o ensino de PLA a falantes de mandarim. Ao explicitar, com ferramentas da semântica formal, por que *nem todos (os)* em PB tem comportamento próprio, enquanto *bù* em mandarim se comporta como um operador mais geral da negação, estabelecemos uma base teórica que

² Neste trabalho, consideramos apenas ocorrências de *todo* com leitura universal, em duas configurações: (i) *todos* como *determiner phrase* (DP) pronominal em posição de sujeito (*Todos foram à festa*), funcionando como núcleo do sintagma nominal sujeito com força quantificacional; e (ii) *todos os* + N como determinante quantificador pré-nominal (*todos os convidados*, *todos os alunos*), concordando em número com o nome. Em ambos os casos, a contribuição semântica é universal sobre o domínio relevante (isto é, cada indivíduo do conjunto denotado pelo SN satisfaz o predicado). Não abordaremos leituras genéricas (ex.: *Toda criança chora*), nem distinções finas entre singular vs. plural (*todo aluno* vs. *todos os alunos*) ou entre formas com/sem artigo, já que tais variações não se encontram no escopo do presente trabalho.

³ Escopo: porção da frase afetada por um operador (como *não*, *nem* ou *todos*). Quando *todos* está sob o escopo da negação (como em *não todos comeram*), obtemos a leitura de negação parcial (*pelo menos um não comeu*). Quando a negação está sob o escopo de *todos* (*todos não comeram*), o resultado é negação total (*ninguém comeu*).

sustenta sequências didáticas contrastivas e oferece um diagnóstico de leituras através da análise do escopo (negação parcial vs. total, a depender da posição de cada termo). Por isso, a seção semântica do artigo fornece os critérios formais que justificam a proposta pedagógica posterior, alinhando evidência teórica e intervenção didática e, assim, ampliando seu alcance e impacto em sala de aula.

Sendo assim, neste artigo propomos, em um primeiro momento, a análise do comportamento semântico-formal de sentenças iniciadas por *nem todos (os)* no PB e por *bù dōu* (não todos) no mandarim. Examinamos, nesses casos, a interação entre negação e quantificação universal e suas respectivas condições de verdade. Além disso, explicitamos o contraste entre os pares *nem todos (os)/bù dōu* (negação da universalidade) e *nenhum/dōu bù* (negação total no domínio), de modo a tornar claras as diferenças estruturais e interpretativas entre as duas línguas.

Em um segundo momento, apresentamos o conceito – e um exemplo – de tarefa (Ellis, 2003) como uma possibilidade metodológica para o ensino contextualizado e significativo do *nem todos (os)* na aula de PLA. Dessa forma, buscamos oferecer subsídios para o ensino de PB a falantes de mandarim, destacando a relevância: 1) da consciência linguística docente acerca das (dis)semelhanças entre a língua materna do aluno e a língua alvo e 2) de um ensino de línguas que oportunize o uso de estruturas linguísticas em contextos reais de comunicação.

1. (Dis)semelhanças entre o português e o mandarim

Antes de avançar para a proposta pedagógica, é preciso, então, estabelecer o quadro semântico que fundamenta a comparação entre o português e o mandarim. A análise contrastiva evidencia como cada língua organiza a relação entre negação e quantificação em uma dada estrutura, revelando pontos de convergência e, sobretudo, diferenças que têm impacto direto no ensino e aprendizado de PLA. É nesse horizonte que se insere esta seção, dedicada às construções *nem todos (os)* e *bù dōu*.

O termo *nem* tem sido parcamente descrito em gramáticas normativas e materiais didáticos de português, sendo geralmente reduzido à função de partícula coordenativa, como ilustrado em (1). Praticamente não há, por exemplo, menção ao comportamento de *nem* em sentenças como (2). A explicação de sua função nesses casos, assim como a possível estranheza ou menor ocorrência de (3), são inexistentes nesses materiais (Quadros Gomes, 2023).

- (1) O Pedro *nem* é alto, *nem* baixo.
- (2) *Nem todas* as aranhas são perigosas.
- (3) #*Não todas* as aranhas são perigosas.

Quadros Gomes (2023), no entanto, ao analisar sua interação com *todo*, lança um feixe de luz na descrição de *nem*. Com base em Gianollo (2020), que analisa a partícula *nec* do latim, a autora defende que uma das funções do termo do latim ainda estaria presente no *nem* do PB: a função de

partícula estruturante discursiva. Aqui, parte-se da ideia de que o *nec* latino tem duas camadas – uma aditiva (de foco) e uma negativa. Quadros Gomes (2023) expande esse quadro descritivo argumentando que, no PB, *nem* *todo* ainda insere uma nova unidade discursiva e a liga a uma unidade anterior não dita, presente no fundo conversacional; daí a posição inicial preferencial de *nem*.

Para compreender melhor, imagine o seguinte cenário: em um dado departamento, há a expectativa de que todos os funcionários já tenham entregado um relatório específico até o domingo – essa informação integra o fundo conversacional (definido aqui informalmente como o conjunto de informações compartilhadas pelos participantes de uma interação). Na segunda-feira, o chefe do departamento afirma: “Nem todos os funcionários entregaram o relatório. Vamos ter problemas.” O falante introduz uma nova unidade discursiva (de que pelo menos um funcionário não entregou o relatório) e a coordenada com a unidade anterior implícita (de que todos teriam entregue o relatório), mas partilhada. O *nem* sinaliza desde o primeiro momento que se trata de uma correção de uma informação do fundo conversacional: a nova unidade substitui *todos entregaram* por uma asserção mais fraca de que *há pelo menos um que não entregou*. Como Quadros Gomes (2023) explica, a posição de *nem* está confinada ao início da sentença para que a nova unidade discursiva seja coordenada com uma velha unidade discursiva, a qual não está materializada em palavras, mas é parte do contexto discursivo ou, mais exatamente, do fundo conversacional.

Apesar de seguirmos aqui a descrição do *nem* como partícula estruturante discursiva, divergimos em um ponto teórico específico. Para compreender a diferença, é importante separar dois níveis distintos: pressuposição semântica e informação no fundo conversacional. Em semântica formal, uma pressuposição é uma condição que deve ser satisfeita para que a sentença possa ser avaliada como verdadeira ou falsa. E essa informação continua válida mesmo quando a sentença é negada. Por exemplo, *O rei da França é careca* pressupõe que existe um rei da França; se não houver, a frase inteira perde o ponto de avaliação. Igualmente, a negação *O rei da França não é careca* também carrega a suposição de que existe tal rei. Já o fundo conversacional (no sentido pragmático de *common ground*) é o conjunto de informações compartilhadas e atualizáveis na interação: expectativas ali podem ser confirmadas, enfraquecidas ou corrigidas por novas asserções. Ou seja, diferentemente da pressuposição, o fundo conversacional não é uma condição semântica prévia; é o pano de fundo pragmático que a fala pode revisar.

Quadros Gomes (2023) aplica a ideia de pressuposição ao quantificador *todo*. Segundo sua proposta, haveria duas pressuposições associadas ao uso de *todo*: (i) o domínio de quantificação precisa ser não-vazio (ou seja, necessariamente tem que haver um rei da França), e (ii) o predicado precisa se aplicar a todos os indivíduos do domínio (se houver mais de um rei, todos necessariamente seriam carecas). O problema é que essas duas condições não têm o mesmo estatuto. A primeira (i) pode, de fato, ser descrita como uma pressuposição em lógicas não clássicas, já que se não houver nenhum indivíduo, a sentença perde o ponto de avaliação. Mas a segunda (ii) não é pressuposta: ela é justamente o conteúdo asserido pela frase universal. Dizer *Todos os alunos entregaram o relatório* não parte de uma suposição de que cada aluno entregou; é exatamente isso que a sentença afirma. Então, se (ii) é conteúdo asserido, *nem* não rejeita uma pressuposição, mas nega o universal proferido na sentença e

introduz um contraexemplo. O efeito de correção surge, assim, no fundo conversacional porque havia, no contexto, uma expectativa de que um predicado se aplicasse a todos os indivíduos e o enunciado com *nem* atualiza essa expectativa para uma informação mais fraca e verdadeira: há exceções.

Por isso, em nossa análise, não seguimos por completo a descrição de Quadros Gomes (2023), apesar de reconhecer sua imensa contribuição na descrição da partícula *nem*. Defendemos, então, que quando dizemos *nem todos*, negamos diretamente o universal. Isso quer dizer que o predicado não se aplica a todos, e pelo menos um contraexemplo existe. O efeito de “correção” que percebemos na interação discursiva não vem da rejeição de uma condição pressuposta, mas diretamente da atualização do fundo conversacional. Assim, em (4), a contribuição de *nem* é negar que todos tenham comido salgadinho (negação do universal) e, ao mesmo tempo, corrigir a expectativa (proposição proferida ou não) presente no fundo conversacional de que o predicado se aplicaria a todos os indivíduos salientes no contexto. Esse ajuste discursivo pode ser explicitado em paráfrases como (5), que tornam visível o mesmo efeito corretivo:

(4) Nem todos comeram salgadinho.

(5) Não, não foram todos que comeram salgadinhos: apenas alguns comeram.

Além disso, optamos por deixar explícito que nosso exame se restringe às ocorrências em que a universalidade é realizada como DP pronominal *todos* (ex.: *Todos foram à festa*) ou como determinante *todos os* + N (ex.: *Todos os funcionários entregaram o relatório*). Fazemos essa escolha por motivos didáticos, considerando que *todo* também pode expressar genericidade (como em *Toda criança chora*), fenômeno que talvez demande um outro tratamento semântico. Para manter o argumento bem fundamentado, concentramos a análise em estruturas em que há, com certeza, leitura universal do quantificador.

Como já dissemos, observando sentenças iniciadas por *nem todos* (os), como em (2), repetida abaixo, temos a leitura de que algumas aranhas são perigosas, mas não todas. Ou seja, temos uma leitura contraditória ao universal, como ilustra o quadrado aristotélico de oposições. Por outro lado, quando a negação está sob o escopo do quantificador, como em (6), a leitura resultante é a contrária, implicando que ninguém compareceu. Essa mudança de escopo, no PB, é geralmente lexicalizada com termos como *ninguém* ou *nenhum*, como na sentença (7).

(2) Nem todas as aranhas são perigosas.

(6) Todos não vieram à festa.

(7) Ninguém veio à festa.

Em mandarim, parece haver um padrão de leitura similar envolvendo o operador da negação *bù* (não) e o quantificador universal *dōu* (todos). Como podemos ver em (8) e (9):

- (8) Tāmen bù dōu cānjiā jùhuì. (Nem todos foram à festa.)
 3PL NEG todos participar festa
- (9) Tāmen dōu bù cānjiā jùhuì. (Ninguém foi à festa.)
 3PL todos NEG participar festa.

Em (8), *bù* tem em seu escopo o quantificador universal *dōu*, gerando uma leitura contraditória, aparentemente equivalente a *nem todos* no português brasileiro. Já em (9), *dōu* que tem *bù* em seu escopo, resultando em uma leitura contrária, com sentido semelhante ao *ninguém* no português. Embora o PB e o mandarim possam produzir leituras aparentemente semelhantes, há detalhes a serem considerados. No português, a leitura contraditória – em que ocorre a negação parcial do domínio quantificado – costuma ser expressa com o léxico *nem*, e não pelo operador *não*. Já no mandarim, a negação é sempre marcada por *bù*, que permanece lexicalmente inalterado, tanto em (8) quanto em (9). Além disso, é preciso notar que *nem* tem uma posição restrita ao início de unidades discursivas (Quadros Gomes, 2023), enquanto *bù* funciona como um operador negativo que não sofre tais restrições. Por isso, faz-se necessário averiguar as semelhanças com mais atenção.

Com os resultados desta análise, pretendemos não só ensejar um aprofundamento comparativo na pesquisa semântica sobre as duas línguas, mas também oferecer observações interessantes para o ensino de PLA a falantes de mandarim, ajudando docentes a entender melhor as (dis)semelhanças em análise.

1.1. Um passeio pelo bosque do *nem*

Ana Quadros Gomes (2023) defende que *nem todo* do português brasileiro não se comporta como uma *True Constituent Negation* (TCN) nem como uma *Illusory Constituent Negation* (ICN). A TCN ocorre quando a negação atua diretamente sobre um constituinte específico da sentença, enquanto a ICN, conforme Etxepare e Uribe-Etxebarria (2018 *apud* Quadros Gomes, 2023), cria a ilusão de que a negação está relacionada a um constituinte devido a sua adjacência, mas, na verdade, opera em nível sentencial. O exemplo (10) e (11), reproduzido por Quadros Gomes (2023), ilustra os casos de TCN e ICN, respectivamente:

- (10) No cualquier jugador puede jugar en Boca. (Not any player can play in Boca.)
- (11) A no pocos les gusta el vino. (A NEG poucos lhes agrada o vinho.)

A autora argumenta que *nem todo* não se encaixa em nenhuma dessas categorias, pois a relação entre *nem* e *todo* não é de constituição sintática, mas, sim, discursiva. Quadros Gomes (2023) também observa que a distribuição sintática de *nem todo* é altamente restrita, ocorrendo preferencialmente no início da frase ou imediatamente após constituintes topicalizados. Essa posição reforçaria seu papel como marcador discursivo, conectando a negação ao fundo conversacional. Essa

especificidade no uso de *nem todo* também diferenciaria o português de outras línguas românicas, como o espanhol, no qual a negação seria nominal.

Como sabemos, a partir de Lewis (1975) e Partee (1995), os quantificadores podem ser descritos por meio de uma estrutura tripartite, composta por três componentes: (i) uma restrição, que define o domínio de elementos sobre os quais o quantificador opera; (ii) uma matriz nuclear, que especifica o predicado atribuído a esses elementos; e (iii) um operador que estabelece uma relação entre a restrição e a matriz nuclear. Essa estrutura é útil para capturar o comportamento de diferentes tipos de quantificadores e suas interações semânticas.

No caso do qual estamos tratando, o quantificador universal *todo* exige que, para cada indivíduo que satisfaça a restrição, a matriz nuclear deve ser verdadeira. Ou seja, o uso do quantificador universal *todo* nas sentenças aqui trazidas gera uma implicatura de universalidade: ao empregá-lo, o falante afirma que o predicado necessariamente se aplica a todos os membros do domínio, sem exceção. Podemos ilustrar isso com a sentença em (12):

(12) Todos os alunos fizeram a prova.

A restrição é *os alunos*; a matriz nuclear é *fizeram a prova*; e a quantificação universal é denotada por *todo*, que estabelece a relação de universalidade entre restrição e matriz. A sentença é verdadeira se, e somente se, cada aluno do domínio satisfizer o predicado de ter feito a prova. Ou seja, a sentença (12) carrega a implicatura de que não há exceções relevantes – isto é, de que a propriedade se aplica a todos os alunos. Importa notar, contudo, que a restrição de domínio em jogo não se realiza necessariamente na estrutura superficial: ela pode ser determinada contextualmente e, portanto, não precisa estar lexicalizada na sentença, como no exemplo (13):

(13) *Nem todos* foram à festa.

Para tornar essa leitura mais precisa, apresento a seguir a formalização de (13). O objetivo não é substituir a interpretação em linguagem natural, mas explicitar, em termos lógicos, as condições de verdade que a sentença envolve. Para isso, considere:

$C(x, s)$: x é relevante no fundo conversacional de uma situação s .

$Festa(x, s')$: x foi à festa em uma situação s' .

$ACC(s, s')$: s' é uma situação acessível a partir de s .

Com essa notação, podemos representar a leitura universal de *todos foram à festa* do seguinte modo:

(i) $(\forall x)(\forall s')(ACC(s, s') \wedge C(x, s) \rightarrow Festa(x, s'))$

Ou seja, para todo indivíduo relevante na situação s , em todas as situações acessíveis s' , vale que esse indivíduo foi à festa. A partir disso, temos a formulação equivalente que explicita a conjunção

das condições disparadas pelo quantificador universal, deixando claro que o domínio de indivíduos é não-vazio:

$$(ii) (\exists x)(\exists s')(C(x, s) \wedge (\forall x)(\forall s')(ACC(s, s') \wedge C(x, s) \rightarrow Festa(x, s')))$$

O operador *nem* nega exatamente essa universalidade. A negação em (iii) mostra que não é verdade que todos, em todas as situações acessíveis, foram à festa:

$$(iii) \neg(\forall x)(\forall s')(ACC(s, s') \wedge C(x, s) \rightarrow Festa(x, s'))$$

Aplicando a negação, temos a seguinte frase equivalente:

$$(iv) (\exists x)(\exists s')(C(x, s) \wedge \neg(\forall x)(\forall s')(ACC(s, s') \wedge C(x, s) \rightarrow Festa(x, s')))$$

Com a simplificação permitida pela lei de De Morgan, obtemos:

$$(v) (\exists x)(\exists s')(ACC(s, s') \wedge C(x, s) \wedge \neg Festa(x, s'))$$

Em (v) aparece de forma mais intuitiva a leitura de exceção: existe pelo menos um indivíduo relevante em alguma situação acessível que não foi à festa. Por fim, podemos apresentar a formulação equivalente mais simples:

$$(vi) (\exists x)(\exists s')(C(x, s) \wedge ACC(s, s') \wedge \neg Festa(x, s'))$$

A passagem de (iii) para (vi) pode não parecer muito clara, mas ela segue regras bastante conhecidas da lógica. Negar o universal ($\forall$) equivale a afirmar que existe pelo menos um que não satisfaz um predicado ($\neg\forall \equiv \exists\neg$). Ao mesmo tempo, negar uma frase do tipo “se... então...” equivale a manter a primeira parte e negar a segunda ($\neg(A \rightarrow B) \equiv A \wedge \neg B$). O que (vi) faz, portanto, não é mudar o conteúdo de (iii) ou (iv), mas apenas torná-lo mais transparente, mostrando de modo direto que há um contraexemplo.

Quadros Gomes (2023) destaca que o estatuto de partícula discursiva estruturante de *nem* também se evidencia por sua seletividade combinatória: ele se combina com determinantes que veiculam leitura universal (como *todo*), mas não com itens como *qualquer*, cujo valor indefinido ou de livre-escolha não fornece uma proposição universal sobre a qual a negação frásica possa operar – daí a ausência de sequências do tipo *nem qualquer* N. Assim, *nem todo* seria um reduto função de *nec* no português contemporâneo, operando como um marcador discursivo que ajusta expectativas no contexto conversacional. A análise de Quadros Gomes (2023) destaca essa interação entre semântica e pragmática, evidenciando a complexidade de *nem*.

1.2. *Nem todos vs bù dōu*

No caso do mandarim, buscamos uma análise mais superficial: não oferecemos aqui uma descrição exaustiva da estrutura negativa na língua, mas sim uma descrição suficiente para fins comparativos e pedagógicos, já que nosso objetivo maior é compreender com mais precisão o funcionamento de *nem todos* (os) no PB. Ainda assim, mesmo nesse nível de análise mais superficial, é possível perceber como a interação entre negação e quantificação revela diferenças relevantes entre as duas línguas e ajuda a explicar possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Como é possível perceber através da glosa, a sentença (8), repetida abaixo, também denota que o predicado sob o domínio do quantificador não se aplica a todos os indivíduos do domínio.

(8)	Tāmen	bù	dōu	cānjiā	jùhuì.	(Nem todos foram à festa.)
	3PL	NEG	todos	participar	festa	

Mas apesar de parecer semelhante a *nem todo* no português brasileiro, já sabemos que há diferenças. Aqui é preciso lembrar um aspecto que já destacamos no *nem* no PB: a construção *nem todos* (os) apresenta uma restrição relevante de posição, pois está sempre posicionada no início de unidades discursivas, ou, no máximo, imediatamente após os constituintes topicalizados.

No mandarim, por outro lado, o operador *bù* em *bù dōu* não está sujeito a tais restrições, pois pode ocupar diferentes posições na sentença, assim como operador negativo *não* do PB. Além disso, a partícula *bù* parece operar a nível sentencial, como Quadros Gomes (2023) afirma acontecer no espanhol e no inglês, ou seja, parece ser um caso de TCN. Portanto, enquanto o português confere a *nem* um papel híbrido que combina funções pragmáticas e discursivas, no mandarim, *bù* (em *bù dōu*) parece limitar-se a uma operação de negação sentencial, sem a camada pragmática ou as restrições discursivas observadas no português. Isso evidencia uma distinção significativa nos mecanismos de negação e escopo nos casos em questão.

1.3. A leitura contrária

Observemos a sentença (9), repetida abaixo, com a negação *bù* sob o escopo do quantificador universal *dōu*, que expressa a leitura contrária ao universal.

(9)	Tāmen	dōu	bù	cānjiā	jùhuì.	(Ninguém foi à festa.)
	3PL	todos	NEG	participar	festa.	

Essa leitura é semanticamente equivalente à de *todos não foram à festa* no PB, em que a negação abrange o domínio total do escopo do quantificador. Embora o PB frequentemente recorra à lexicalização com *ninguém/nenhum* para expressar essa negação total, ambas as construções convergem na interpretação.

Ambas as leituras mostram que essa mudança, na qual a negação passa a estar no escopo do quantificador, é suficiente para significar a negação total de forma clara. Enquanto o PB combina a lexicalização com a negação, o mandarim opera através da composição semântica direta entre *bù* e *dōu*. Essa convergência demonstra como línguas distintas (e mesmo distantes) podem atingir interpretações equivalentes por caminhos semelhantes.

1.4. Limitações desta análise formal

Nossa análise abordou um recorte muito específico da interação entre negação e quantificação: concentramos nossa análise na leitura universal de *todo* em construções do tipo *nem todos (os)* (PB) e em seu paralelo *bù dōu* (mandarim), contrastando-as com as leituras contrárias (*todos não/dōu bù*). Com isso, inevitavelmente deixamos de fora outras facetas do quantificador *todo*, cuja interpretação pode variar conforme número (singular/plural) e, sobretudo, conforme a presença de artigo (*todo N* vs. *todos os N*). Em particular, não tratamos de leituras genéricas (ex., *toda criança chora*), de possíveis assimetrias entre formas com/sem artigo, nem de efeitos finos de distributividade e cumulatividade. Reconhecemos, portanto, que nossas conclusões valem para o caso estrito aqui descrito e precisam ser ampliadas e refinadas à luz dessas outras descrições do quantificador *todo*.

Do ponto de vista comparativo, nossa escolha por *bù dōu* e *dōu bù* como pares a serem analisados no mandarim teve o objetivo pedagógico. Acreditamos que futuras pesquisas poderiam descrever com maior detalhe os paralelos e as divergências finas em termos de escopo, quantificação, distribuição posicional e licenciamento. Uma agenda promissora combinaria: (a) modelagem formal comparada para PB e mandarim, explicitando suas condições de verdade; (b) experimentos controlados para testar equivalência de interpretações; e (c) estudos de corpus bilíngues para observar padrões reais de uso.

Acrescentamos ainda que nossa análise do mandarim é propositalmente superficial, uma vez que nosso objetivo maior é descrever de modo mais preciso o comportamento de *nem todos (os)* no PB, de forma a oferecer subsídios claros tanto para o aluno quanto para o docente de PLA. Nesse sentido, entendemos que a descrição apresentada do mandarim é suficiente para cumprir nosso propósito comparativo e pedagógico, ainda que não esgote a complexidade do fenômeno na língua chinesa.

Pensamos que a ampliação de estudos comparativo entre PB e mandarim, assim como entre outros pares, tem alto potencial para fins de ensino de PLA: paralelos entre estruturas e suas condições de verdade podem ser usados para embasar materiais didáticos que explorem de modo mais preciso as diferenças e semelhanças entre as línguas. Por fim, acreditamos que o diálogo entre descrição semântico-formal e desenho pedagógico pode configurar um ciclo virtuoso: hipóteses teóricas orientam práticas de sala de aula; essas, por sua vez, evidenciam desafios de aprendizagem e de representação linguística que podem inspirar novos questionamentos e objetos a serem analisados de maneira comparada.

3. A abordagem baseada em tarefas: uma proposta para o ensino de “Nem Todos”

Os resultados formais apresentados aqui orientam a escolha da tarefa pedagógica proposta neste artigo, uma vez que apontam possíveis pontos de atrito para aprendizes falantes de mandarim. Lembremos que, em PB, *nem* tem uso restrito, aparecendo tipicamente em posição inicial e marcado por um valor discursivo específico; em mandarim, *bù* é mais livre e pode ocorrer em diferentes posições. Além disso, o contraste entre *nem todos* e *todos não* em português, e entre *bù dōu* e *dōu bù* em mandarim, evidencia como o deslocamento da negação altera o significado, passando da negação parcial para a total. Antecipar essas diferenças em sala de aula pode ajudar a prevenir confusões comuns – como tentar usar *nem* em posição não licenciada –, permitindo que os aprendizes percebam de forma prática os paralelos e as divergências entre as duas línguas.

No contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional, no entanto, faz-se necessário ir além da compreensão e prática de estruturas linguísticas. Do ponto de vista da abordagem baseada em tarefas – que pode ser entendida como uma ramificação do ensino comunicativo de línguas adicionais –, por exemplo, enfatiza-se a importância do “aprender fazendo” (Long, 2015). Como explicam Gass e Mackey (2007), tanto a abordagem comunicativa como a abordagem baseada em tarefas têm como base teórica a hipótese da interação (p. 190). Esta perspectiva cognitiva da área de aquisição de segunda língua defende a importância do uso da língua – ou seja, da prática e da interação – no aprendizado.

A abordagem de processamento da informação, usada para explicar o processamento cognitivo humano, postula que nossos recursos atencionais são sempre limitados (MacLaughlin; Heredia, 1996). Neste sentido, algumas atividades demandam mais ou menos atenção de acordo com sua complexidade. No início do processo de desenvolvimento de uma habilidade cognitiva complexa, por exemplo, precisamos prestar muita atenção à atividade a ser realizada. Com o tempo, ao desenvolvermos procedimentos mais eficazes (o que pode envolver o desenvolvimento de estratégias), menos atenção é necessária. Assim, percebe-se que, através da prática, é possível transformar processos cognitivos mais controlados em processos mais automatizados. Como explicam MacLaughlin e Heredia (1996), “quando um componente de uma tarefa é automatizado, a atenção pode ser direcionada a outros componentes da tarefa e o que era difícil ou impossível anteriormente se torna possível” (p. 214, nossa tradução).

Considerando esta perspectiva cognitiva acerca da importância da prática contextualizada e significativa da língua no ensino de línguas adicionais, a abordagem baseada em tarefas propõe que o processo de desenvolvimento linguístico esteja centrado na noção de tarefas. Ellis (2003) explica que a tarefa pode ser entendida como uma atividade que requer que estudantes se engajem em atividades que tenham a produção de significados como foco principal. Ao mesmo tempo em que tarefas têm o significado como foco primário, elas também possibilitam o foco na forma (Long, 1997), ou seja, a atenção para as estruturas linguísticas dentro de um contexto comunicativo. Assim, pode-se dizer que a abordagem baseada em tarefas reconhece a importância de integrar forma e significado e também a necessidade de diferentes tipos de instrução (por exemplo: um foco implícito ou

explícito na forma, dependendo do que está sendo ensinado e/ou das necessidades e dificuldades dos estudantes). Esta abordagem se distancia, portanto, da dicotomia entre o método gramática e tradução (com foco nas estruturas linguísticas) e o ensino comunicativo (que muitas vezes acaba por deixar de lado a forma), já que há espaço tanto para o foco na forma como para o foco no significado (mas sempre com foco principal no significado pragmático). Assim, o foco na forma surge a partir das necessidades dos contextos comunicativos propostos por cada tarefa.

Mais especificamente, para Ellis (2003), uma tarefa: 1) tem como foco primordial o significado pragmático (ou seja, o significado dentro de um contexto); 2) envolve processos de uso da língua relacionados ao mundo real (e, portanto, possui uma correspondência com atividades realizadas no mundo real); 3) envolve uma ou mais habilidades linguísticas: leitura, escrita, fala, audição; 4) é um plano de trabalho que envolve diferentes processos cognitivos (por exemplo: comparar, selecionar, classificar, etc); 5) tem um resultado comunicativo (em outras palavras, um objetivo comunicativo a ser atingido).

De uma perspectiva educacional filosófica, são princípios do ensino baseado em tarefas: *l'éducation integrale* e o aprender fazendo, a liberdade individual, a racionalidade, a emancipação, a centralidade do estudante, relações igualitárias professor-aluno, democracia participatória, colaboração mútua e cooperação (Long, 2015). A ênfase está, portanto, na construção de significados a partir de propósitos comunicativos, ou seja, no uso da língua pelo estudante, centro do processo.

Tendo em mente a complexidade das (dis)semelhanças entre as expressões *nem todo* no português e *bù dōu* (não todos) no mandarim, é possível questionar de que forma tais questões podem ser abordadas no ensino de PLA sem perder de vista o foco principal no significado pragmático. Propomos, portanto, uma tarefa pedagógica (pensada para turmas de níveis intermediário ou avançado) com a temática de estereótipos culturais que pode servir como uma maneira de abordar o *nem todos* de forma significativa e contextualizada. A tarefa principal consiste na produção de cartazes de conscientização sobre estereótipos culturais (que podem então ser compartilhados no contexto educacional dos estudantes ou mesmo nas redes sociais). De forma que os estudantes sejam preparados para a realização da tarefa e haja um equilíbrio entre significado e forma, propomos o sequenciamento de pré-tarefa, tarefa e pós tarefa (com base na estrutura de desenho de tarefas de Skehan [2009]):

Pré-tarefa	<u>Atividade:</u> Cada aluno recebe uma lista de perguntas sobre questões pessoais e culturais. Eles podem adicionar outras perguntas à lista e então deverão entrevistar seus colegas e tomar notas. ○ Você é pontual? ○ Você gosta de caipirinha? ○ Você acha que os brasileiros gostam de futebol? ○ Você é bom em matemática? ○ Você é disciplinado? ○ Você pratica artes marciais?
------------	---

	<u>Reflexão</u>: Após coletar as respostas, o professor questiona a turma de forma a gerar reflexão sobre as respostas coletadas. Por exemplo: ○ Todos os chineses são bons em matemática e pontuais? ○ Todos os brasileiros gostam de futebol e se atrasam?
Tarefa	<u>Tarefa</u>: Em grupos, os estudantes deverão criar cartazes de conscientização sobre estereótipos culturais (em especial sobre brasileiros e chineses) para serem compartilhados nas redes sociais e/ou no contexto educacional em que estão inseridos. Os cartazes deverão incluir texto e imagens. Os estudantes podem ser encorajados a elaborar os cartazes primeiramente em português e depois desenvolver suas possíveis versões em mandarim.
Pós-tarefa	Os estudantes socializam suas produções com as turmas. Caso os alunos tenham utilizado a expressão <i>nem todos</i> (os) em seus cartazes, o professor pode incluir os exemplos no quadro, promovendo a reflexão sobre o uso da estrutura nos cartazes. Caso os alunos não tenham utilizado a expressão, o professor pode perguntar como eles incluiriam <i>nem todos</i> em seus cartazes, reescrevendo as informações ali contidas. Além disso, o professor pode fazer perguntas sobre as (dis)semelhanças entre a estrutura linguística em questão no mandarim e no português. Caso seja necessário um maior aprofundamento, uma possibilidade é fazer o uso de quadrinhos (proponho <i>storyboards</i> mais à frente), simulando contextos de uso da expressão a partir de perguntas como: <i>todos foram à festa?</i>

TABELA 1 – Proposta de tarefa.

Fonte: elaborada pelos autores.

Sendo assim, de estereótipos culturais a partir das informações a serem coletadas pelos próprios alunos. Espera-se, assim, que os próprios alunos possam refletir sobre como estereótipos são generalizações que não dão conta da diversidade cultural humana. Tendo sido introduzidos à temática e problematizado/refletido sobre os estereótipos (a partir da mediação do professor), os estudantes são convidados a produzir cartazes sobre estereótipos culturais sobre brasileiros e chineses. Ao realizar a tarefa, portanto, o foco dos estudantes está no significado pragmático. Trata-se, ainda, de uma atividade relacionada a atividades do mundo real (produção de cartazes de conscientização), que envolve as habilidades linguísticas de escrita, fala e audição (uma vez que pressupõe interação

entre os estudantes), que mobiliza diferentes processos cognitivos (argumentar, comparar, etc), e que tem um resultado comunicativo (os próprios cartazes de conscientização).

Por fim, após terem se engajado na construção de significados por meio da tarefa, a pós-tarefa propõe um foco na forma a partir das próprias produções dos estudantes. É possível que a estrutura *nem todos (os)* surja de forma orgânica na realização da atividade, uma vez que as perguntas realizadas pelo professor na pré-tarefa (como, por exemplo: “Todos os chineses são bons em matemática e pontuais?”) pode servir como propulsora para o seu uso. No entanto, é comum que, ao nos comunicarmos, usemos de variados artifícios e estruturas linguísticas que podem ajudar a atingir o mesmo objetivo comunicativo. Assim, é possível que os estudantes se valham de outras construções para expressar ideias similares. Em ambos os casos, o professor pode chamar atenção para a expressão *nem todos (os)*, seja promovendo a reflexão sobre como ele foi usado nas produções discentes ou propondo que eles reescrevam seus cartazes incorporando-na em seus textos.

Para tanto, a noção de fundo conversacional também pode ser usada de maneira adaptada para o aluno: em vez de falar em fundo conversacional, o docente pode explicar que *nem todos* serve para corrigir uma expectativa presente no contexto da conversa. Assim, quando alguém afirma ou dá a entender que *todos* fazem ou são algo, a forma *nem todos* permite mostrar que essa expectativa não corresponde inteiramente à realidade ou ao esperado. Em atividades sobre estereótipos culturais, por exemplo, isso significa mostrar que frases como “*todos os brasileiros gostam de futebol*” ou “*todos os chineses são bons em matemática*” podem ser revistas com “*nem todos os brasileiros gostam de futebol*” ou “*nem todos os chineses são bons em matemática*”.

É possível também questionar os estudantes sobre suas percepções acerca das (dis)semelhanças entre o uso das expressões *nem todo* no português e *bù dōu* (não todos) no mandarim. Caso seja necessário um maior aprofundamento acerca do uso das expressões (considerando também a restrição de *nem* ao início da sentença), o professor pode também utilizar os storyboards 1 e 2 (abaixo), ou imagens que ilustrem situações similares, direcionando o uso dessas estruturas aqui analisada para outros contextos possíveis e utilizando as imagens como base para uma escrita controlada, de acordo com a proposta de pós-tarefa explicitada abaixo.



FIGURA 1 – Storyboard (1).
Fonte: elaborada pelos autores.

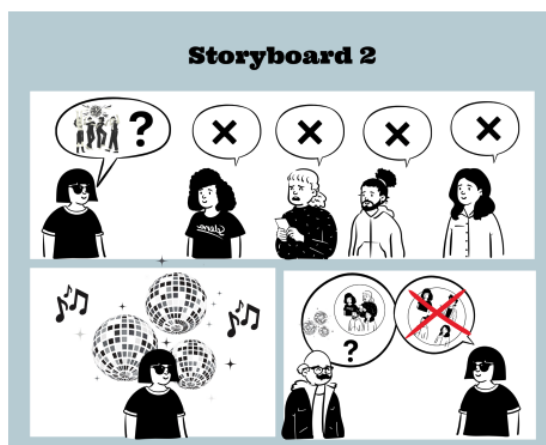


FIGURA 2 – Storyboard (2).

Fonte: elaborada pelos autores.

Os *storyboards* podem ser apresentados como cenas de festa a duplas de estudantes, que realizam uma leitura global identificando personagens, elementos relevantes de cada quadro e ações possíveis em uma festa (por exemplo, dançar, comer docinhos, tirar fotos, conversar). Aqui, é importante notar que um personagem realiza uma pergunta no primeiro quadrinho dos dois *storyboards*. Mas no mesmo quadrinho, em que também podemos ver as respostas dos convidados à pergunta, as imagens divergem: no *storyboard 1*, apenas alguns convidados apresentam uma resposta afirmativa; enquanto no *storyboard 2*, todas as respostas são negativas. Por fim, no terceiro quadrinho, temos um novo personagem, o qual faz uma pergunta do tipo *todos os convidados + verbo?*. O esperado é que o personagem que responde à essa pergunta, considerando a informação obtida no quadrinho dois, deve usar estruturas como *nem todos os convidados + verbo* no *storyboard 1* ou *ninguém/nenhum convidado + verbo* no *storyboard 2*.

Ao apresentar os *storyboards* aos alunos, cada dupla redige uma legenda com *todos os convidados + verbo* que seja pertinente ao cenário, como no exemplo (14), explicando uma expectativa de que algo tenha ocorrido. Com base nessa expectativa, alunos formulam a pergunta que seria feita pelo personagem no terceiro quadrinho, de acordo com a ação escolhida por cada dupla de alunos, como em (15). A partir das evidências visuais no terceiro quadrinho do *storyboard 1*, elabora-se a versão corretiva com *nem todos os convidados + verbo*, como em (16). Quando a cena licenciar negação total, no *storyboard 2*, os alunos devem utilizar a lexicalização da negação no PB por meio de *ninguém/nenhum*, em (17).

- (14) Todos os alunos comeram salgadinho.
- (15) Todos comeram salgadinho/dançaram/beberam/etc?
- (16) Nem todos comeram salgadinho/dançaram/beberam/etc.
- (17) Ninguém comeu salgadinho/dançou/bebeu/etc.

As produções de legenda para cada *storyboard* são fixadas sob os quadros (ou compiladas digitalmente), compondo uma sequência comentada que evidencia o valor corretivo de *nem* e consolida, em contexto comunicativo, o contraste *todos* × *nem todos* × *ninguém*; em etapa posterior, é possível também estabelecer o paralelo PB-mandarim, explicitando a correspondência entre *nem todo* e *bù dōu* e entre *ninguém/nenhum* e *dōu bù*.⁴

Após a atividade de pós-tarefa, com foco na forma (que pode incluir a reflexão linguística a partir dos *storyboards*), o professor pode propor uma nova tarefa similar, promovendo a consolidação do uso linguístico da forma estudada. Os alunos poderiam, por exemplo, produzir outros cartazes ou postagens de mídia social contendo texto e imagem sobre estereótipos culturais, mas desta vez sobre as diferentes regiões do Brasil⁵. A abordagem baseada em tarefas, neste sentido, propõe um olhar cíclico para o ensino e aprendizagem de línguas: parte-se de um contexto de uso da língua, tem-se o foco na forma a partir da necessidade comunicativa da tarefa em questão, e pode-se então retornar ao contexto de uso. Forma e significado são considerados, neste sentido, como integrados e complementares.

4. Considerações finais

Embora *nem todo* no PB e *bù dōu* no mandarim produzam leituras aparentemente semelhantes, seus mecanismos subjacentes divergem de modo relevante. No português, *nem* atua como partícula discursiva estruturante: ao combinar-se com o quantificador universal, nega a universalidade proferida ($\neg\forall$) e corrige expectativas de totalidade no fundo conversacional; além disso, sua ocorrência é restrita à posição inicial em unidades discursivas. No mandarim, *bù* em *bù dōu* parece funcionar como negação de escopo sentencial sobre a proposição já quantificada por *dōu*, igualmente resultando em leitura de negação parcial ($\neg\forall$), porém sem a função pragmática de *nem* e sem as restrições posicionais observadas no PB. Quanto à leitura contrária ao universal, *todos não* e *dōu bù* convergem semanticamente ($\forall\neg$); no PB, é frequente a lexicalização dessa leitura por meio de *ninguém/nenhum*.

Essa distinção entre *nem todo* no português brasileiro e *bù dōu* no mandarim, assim como a comparação entre *todo não* e *dōu bù*, é relevante para o ensino de PLA, pois possibilita uma abordagem contrastiva que esclarece para o aluno, cuja língua nativa é o mandarim, o licenciamento de *nem* e suas implicações semânticas e pragmáticas. Ao compreender essas diferenças, os alunos podem desenvolver maior precisão no uso dessas estruturas negativas. Além disso, consideramos que

⁴ Vale mencionar que os *storyboards* aqui propostos foram elaborados na oportunidade da disciplina Experimentos em Sintaxe e Semântica, na UFSC, como parte das exigências do curso e com o objetivo de ser aplicado em um experimento informal. O material segue os princípios metodológicos discutidos em sala, notadamente os descritos por Burton e Matthewson (2015) e Matthewson (2004) e se constituem como um recurso didático e metodológico relevante. Como observa Matthewson (2004), materiais originalmente pensados para experimentos podem ser adaptados para fins pedagógicos, já que a narrativa visual facilita a contextualização e promove a prática significativa da língua. Essa dupla função – experimental e pedagógica – evidencia a versatilidade dos *storyboards* como ferramenta para aproximar teoria, prática e ensino, contribuindo para uma formação crítica e aplicada no campo da linguística.

⁵ A depender do contexto de ensino, do perfil e da realidade dos estudantes, do conteúdo programático, entre outros, o professor pode incluir outras pré-tarefas de forma a prepará-los para essa nova tarefa. É possível, por exemplo, propor atividades de compreensão escrita ou oral a partir de textos e/ou vídeos que tratem da temática de estereótipos culturais (e inclusive da xenofobia) nas diferentes regiões do Brasil.

mesmo professores que não ensinam falantes nativos de mandarim, dado que gramáticas e materiais didáticos voltados para a língua adicional até então não contemplam esse uso do termo *nem*, podem se beneficiar desta análise.

Como maneira de refletir sobre como abordar o *nem todo* nas aulas de PLA de forma contextualizada e significativa, apresentamos uma proposta de tarefa pedagógica que pode promover o foco na forma a partir de um contexto comunicacional. É importante destacar que a proposta de tarefa aqui apresentada tem como objetivo principal exemplificar possibilidades de promover a consciência linguística de estudantes de PLA que tenham mandarim como primeira língua, sem perder de foco a importância do uso contextualizado da língua. A sequência de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa pode ser incrementada e adaptada conforme as necessidades e realidades dos estudantes e inclusive pode servir como inspiração para a reflexão linguística sobre outras estruturas e outros pares linguísticos. Destacamos, por fim, que o conceito de tarefas pode ser útil para professores de PLA em diversos contextos, promovendo a integração de forma e significado, e inclusive possibilitando a reflexão crítica nas aulas de língua adicional (Silva; Farias, 2023), como no caso da proposta sobre estereótipos culturais.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v25i2.8523.R>

Editora

Fernanda Rosa da Silva

Afiliação: Universidade Federal de Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0599-8805>

Luiz Fernando Ferreira

Afiliação: Universidade Federal de Roraima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7120-0171>

Marta Donazzan

Afiliação: Centre National de la Recherche Scientifique e Nantes Université

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2632-0526>

RODADAS DE AVALIAÇÃO

Avaliador 1: Ana Paula Quadros Gomes

Afiliação: Universidade Federal do Rio de Janeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3476-0193>

Avaliador 2: Luisandro Mendes de Souza

Afiliação: Universidade Federal do Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4499-3820>

AVALIADOR 1

O título “(Dis)semelhanças entre o português brasileiro e o mandarim: análise semântica contrastiva de Nem Todos (os) e bù dōu e possibilidades pedagógicas no ensino de PLA” se relaciona precisamente com o assunto do trabalho e reflete adequadamente a proposta. O artigo traz uma análise semântica, na linha formal, para uma expressão do Português Brasileiro (PB) e para seu correlato em mandarim e ainda, com base nessa análise linguística, propõe atividades pedagógicas de ensino de PLA (Português como Língua Estrangeira) a falantes nativos de mandarim.

O resumo contém o objetivo, situa o problema linguístico estudado e defende um mantra muito oportuno, ao concluir que “análises contrastivas dessa natureza não apenas aprofundam a descrição semântico-formal, mas também oferecem subsídios didáticos para integrar forma e significado em sala de aula”: o lema de que os conhecimentos linguísticos disponíveis ajudam no ensino de línguas. O resumo é sucinto, claro e compreensível. A declaração do objetivo, no resumo, combina com o objetivo da introdução.

A introdução discute a consolidação da área do PLA; senti falta apenas de ser situada a disputa entre o PE (Português Europeu) e o PB (Português Brasileiro) como mais próximos do padrão do português internacional, e, assim, como variedade de maior prestígio para o PLA. Nada se disse também a respeito de a discussão de “nem todo” feita no trabalho valer apenas para o PB ou também para o PE. Considero que alguma sinalização nesse sentido pode ser útil aos professores de PLA, que integram o público interessado neste trabalho.

Os métodos de análise linguística empregados pertencem ao quadro da semântica formal e são apropriados para o estudo do tema. Os métodos de ensino (há uma parte do trabalho que consiste em atividades replicáveis em sala de aula) não foram muito debatidos. Há a louvável e importantíssima preocupação de produzir material didático a partir de descrições da gramática baseadas nos estudos científicos da língua, mas não há aprofundamento quanto à teoria didática ou abordagem de ensino mais apropriada. Metodologias ativas? Construção de gramática pelo próprio aluno, por meio de generalizações e reflexões? Aparece apenas uma organização interna às tarefas, com base em Skehan (2009).

A análise linguística ganhou mais espaço e relevo que a parte dedicada ao ensino de PLA dentro do trabalho, o que não subtrai em nada o seu valor. Mesmo os dados do mandarim receberam menor espaço que os do PB, o que é compreensível, visto que os autores, linguistas, são falantes nativos de PB.

A proposta de análise para “nem todos” adota em parte Quadros Gomes (2023), ao assumir que “nem” é uma partícula discursiva estruturante, nos termos de Gianollo (2020), mas discorda de Quadros Gomes (2023) quanto a “todo” ter pressuposições de domínio populado e de maximalidade. Naturalmente, o dissenso é o motor do desenvolvimento científico, e, por isso, é desejável. Por outro lado, ao descartarem a abordagem pressuposicional de “todo”, os autores assumem o ônus de apresentar uma abordagem alternativa que explique os mesmos fatos. Essa outra proposta não foi cabalmente desenhada no texto, na minha leitura. Uma vez que se assume que “nem” liga duas unidades discursivas, uma delas proveniente do fundo conversacional compartilhado e outra representada pela sentença introduzida por esse operador aditivo e negativo, é preciso motivar a ligação entre “todo” (e “sempre”?) e esse conhecimento comum, compartilhado pelos falantes. Uma vez que a ideia, crença ou expectativa de que todas as partes componentes do domínio nominal sobre o qual “todo” opera, sem exceção, participem da predicação seja a ideia corrigida por “nem”, resultando na instrução “revise suas expectativas ou crenças e passe a admitir que a predicação não recaia sobre cada uma das partes do domínio nominal, admitindo exceções e deixando alguns elementos de fora”, faz-se necessário dar conta de como essa expectativa ou crença é introduzida no fundo conversacional compartilhado previamente à asserção com “nem todo(s)”, que a corrige. Uma vez que não se trate de uma pressuposição, como defendido no tralhalho, mas da semântica contribuída pela asserção de “todo”, seria de esperar que primeiramente houvesse uma asserção com “todo” (sem o “nem”) para que essa informação pudesse ser acrescentada ao fundo conversacional. Só então seria possível fazer um proferimento com “nem todo”. A meu ver, esse requerimento de que se diga algo com “todo” antes de se usar “nem todo” não se sustenta por dados e fatos. Então, ao deixar de lado a proposta da pressuposição, os autores precisam apresentar uma nova explicação para como a expectativa de uma participação máxima dos componentes do domínio nominal é inserida no fundo conversacional, anteriormente ao proferimento de uma proposição introduzida por “nem todo”, que instrui o falante a ajustar tal expectativa. Ou, ao menos, os autores deveriam declarar que não gostam da abordagem da pressuposição, mas que ainda não têm uma alternativa completamente elaborada para apresentar em seu lugar. Dito isso, o artigo é muito interessante e deve ser publicado.

Dada sua dupla articulação em propor uma análise semântica de fatos do português, por um lado, e discutir as diferenças entre o correlato do mandarim, do outro, propondo atividades pedagógicas para o PLA, creio que o artigo também despertará grande interesse de um público não especializado em linguística. Por conta disso, recomendo uma revisão na terminologia e conceituação do campo de pesquisa, de modo a tornar a leitura mais amigável para não-linguistas.

Assim, recomendo a publicação, após uma revisão prévia do texto.

AVALIADOR 2

De modo geral, o artigo cumpre seus dois objetivos principais, que são discutir aspectos semânticos da expressão ‘nem todos’ no PB, as semelhanças e diferenças com uma expressão similar no mandarim, além de propor uma tarefa de ensino dessas estruturas para aprendizes de português como língua estrangeira/adicional. O artigo está muito bem escrito, bem organizado e traz boas referências sobre o tema discutido, tanto do ponto de vista semântico/teórico quanto pedagógico.

Alguns outros comentários mais particulares faço abaixo. O único problema é que há referências não citadas ao longo do texto, como Rooth (1995) e Vendler (1967). Não tenho outros reparos a fazer sobre o artigo.

Conflito de Interesse

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Link para *Preprint*

<https://lingbuzz.net/lingbuzz/009320/people/people>

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Os autores confirmam que avaliaram os roteiros propostos pela Equator Network e consideram que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Agradecimentos

Agradecemos ao colega e estudioso de mandarim Vitor Campos Moura Neves Siqueira, cuja perspicácia foi fundamental ao sugerir a possível equivalência entre as estruturas analisadas e por gentilmente realizar a glosa necessária para aprofundar nossa compreensão do tema. E estendemos o agradecimento aos professores Núbia S. Ferreira (UFSC) e Luiz Fernando Ferreira (UFRR), responsáveis pela disciplina Experimentos em Sintaxe e/ou Semântica no PPGL/UFSC (2024/02), cujas discussões e orientações metodológicas foram decisivas para a elaboração dos *storyboards* e para a consolidação desta proposta didática. Por fim, agradecemos à professora Roberta Pires de Oliveira (UFSC), orientadora da primeira autora, pela orientação final que contribuiu de forma significativa para o amadurecimento e a finalização desta pesquisa.

Fontes de financiamento

Este trabalho contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de mestrado concedida à autora Uiara Nunes.

REFERÊNCIAS

BARWISE, Jon; COOPER, Robin. Generalized quantifiers and natural language. **Linguistics and Philosophy**, Dordrecht, v. 4, n. 2, p. 159–219, 1981.

BURTON, Strang; MATTHEWSON, Lisa. **Targeted construction storyboards in semantic fieldwork**. Oxford University Press, 2014. Disponível em: <http://www.totemfieldstoryboards.org>. Acesso em: 22 dez. 2024.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GASS, Sue.; MACKEY, Alison. Input, interaction, and output in second language acquisition. In: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (Eds.). **Theories in second language acquisition: An introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 175-199.

GIANOLLO, Chiara. Grammaticalization parameters and the retrieval of alternatives: Latin *nec* from discourse connector to uninterpretable feature. In: GERGEL, Remus; WATKINS, Jonathan (Eds.). **Quantification and scales in change**. Berlin: Language Science Press, 2020, p. 33–65.

LEWIS, David K. **Adverbs of quantification**. In: KEENAN, E. L. (ed.). *Formal semantics of natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975. p. 3–15.

LONG, Michael Hugh. **Focus on Form in Task-Based Language Teaching**. McGraw-Hill Companies: USA, 1997.

LONG, Michael Hugh. **Second language acquisition and task-based language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.

MARCELINO, Ana Flávia Boeing; SILVA, Leonardo da. Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92555. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92555>. Acesso em: 17 set. 2025.

MATTHEWSON, Lisa. On the methodology of semantic fieldwork. **International Journal of American Linguistics**, v. 70, n. 4, p. 369–415, 2004.

MCLAUGHLIN, Barry; HEREDIA, Roberto. Information processing approaches to research on Second Language Acquisition and Use. In: RITCHIE, William C.; BATHIA, Tej K. (Eds.), **Handbook of Second Language Acquisition**. New York: Academic Press, 1996. p. 213–228.

PARTEE, Barbara. Domains of quantification and semantic typology. In: EMMON, Back; JELINEK, Eloise; KRATZER, Angelika; PARTEE, Barbara. (Eds.), **Quantification in Natural Languages**. Dordrecht: Kluwer, 1995. p. 541–601.

QUADROS GOMES, Ana Paula. O NEC estruturador discursivo do latim permaneceu como nem em português contemporâneo. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 67, e 18095, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e18095>. Acesso em: 22 dez. 2024.

ROOTH, Mats. A theory of focus interpretation. **Natural Language Semantics**, v. 3, n.1, p. 75-116, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02342617>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SANTOS, Jovania Maria Perin. **Metodologia de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

SILVA, Leonardo; FARIAS, Priscila Fabiane. Critical tasks in Brazil: Locally produced epistemologies and praxis. In: TAVARES, Vander (ed.). **Social justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education: Theories, Knowledges, and Practices on TESOL from Brazil**. New York: Routledge, 2023. p. 91-107.

SKEHAN, Peter. A framework for the implementation of task-based instruction. In: VAN DEN BRANDEN, Kris; BYGATE, Martin; NORRIS, John (Eds.). **Task-based language teaching: A reader**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 83-107.

VENDLER, Zeno. Each and every, any and all. In: VENDLER, Zeno. **Linguistics in Philosophy**. Cornell: University Press, 1967. p. 70-96.